



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara

MARILIA FRASSETTO DE ARAÚJO

RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL:
TRANSGRESSÕES, DESCONSTRUÇÕES E
CONSTRUÇÕES

Araraquara - SP

2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara

MARILIA FRASSETTO DE ARAÚJO

**RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL:
TRANSGRESSÕES, DESCONSTRUÇÕES E
CONSTRUÇÕES**

Tese do doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.

Linha de pesquisa: Sexualidade, cultura e educação sexual.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Regina Rossi.

Agência de fomento: CAPES

Araraquara - SP

2021

A663r Araujo, Marilia Frassetto de
RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO
INFANTIL: TRANSGRESSÕES, DESCONSTRUÇÕES E
CONSTRUÇÕES / Marilia Frassetto de Araujo. --
Araraquara, 2022
125 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Célia Regina Rossi

1. Relações de gênero. 2. Educação Infantil. 3. Culturas
infantis. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Marilia Frassetto de Araújo

RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: TRANSGRESSÕES,
DESCONSTRUÇÕES E CONSTRUÇÕES

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, Cultura e Educação Sexual;

Orientadora: Prof^a Célia Regina Rossi

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 02 /12/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Célia Regina Rossi – professora doutora
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Membro Titular: César Donizete Pereira Leite – professor doutor
UNESP – Instituto de Biociências – Departamento de Educação – Rio Claro

Membro Titular: Érica Augustini – professora doutora
FAIBI – Faculdade de Ibitinga

Membro Titular: Hamilton Vieira – professor doutor
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Maria Filomena Rodrigues Teixeira
ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou explicação. (Merleau-Ponty)

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

À EMEI que me recebeu e acolheu ao longo da pesquisa, em especial às crianças e professoras.

À minha orientadora, Célia Regina Rossi, pelos anos de estudo juntas, por todo aprendizado e experiência proporcionados até aqui.

Ao Henrique, meu marido, que sempre me apoiou e esteve por perto ao longo de toda produção, cheio de interesse e ombro amigo. Minha expressão de parceria e amor.

À Elaine, minha mãe, que tanto me incentivou ao longo de toda a vida, que investiu em educação desde muito cedo, que é um exemplo de ser humano, minha maior referência quanto à superação de adversidade e de criação de possibilidades de refazer uma nova situação que a vida nos coloca. Serei eternamente grata. Meu exemplo de força, amor e generosidade.

Às minhas amigas queridas, Ana, Fernanda, Fernanda coordenadora, Marina, Luiza, que tanto me ouviram, incentivaram, acolheram e motivaram ao longo da jornada.

Ao Senhor Didi e Dona Neusa, que me acolheram em Araraquara sempre com muito carinho e me deixando a vontade.

À minha banca de qualificação, professora Filomena e professor César, pelas sugestões e contribuições sobre a pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou entender como se constroem as culturas infantis no campo das relações de gênero, com crianças entre 4 e 5 anos de idade em uma escola municipal de Educação Infantil do município de Piracicaba-SP, Brasil, em contribuição aos estudos sobre pedagogias não sexistas. Para tanto, realizou-se uma investigação qualitativa com inspiração etnográfica a fim de identificar, nos discursos das crianças, como se dão as construções, se ocorrem desconstruções e transgressões das relações de gênero e como isso interfere na produção das culturas infantis. Os dados produzidos foram analisados e discutidos à luz do referencial teórico utilizado. Através da observação participante e de registros realizados em caderno de campo percebeu-se que os processos de construção de gênero marcam um lugar próprio na infância, momento em que se dá a reprodução de estereótipos. Infere-se, portanto, que os discursos presentes nas brincadeiras e na produção das culturas infantis marcam as transgressões e submissões que, por sua vez, permeiam as relações sociais e influenciam a construção da própria identidade.

Palavras-chave: Relações de gênero; Culturas infantis; Educação Infantil; Crianças; Brincadeiras.

ABSTRACT

This research aimed to understand the aspects of the process of construction of gender relations elaborated by children between 4 and 5 years old in a municipal school for kindergarten in the city of Piracicaba-SP, Brazil, as a contribution to studies on non-sexist pedagogies. Therefore, a qualitative investigation with ethnographic inspiration carried out in order to identify, in the children's speeches, their constructions of gender relations. The data produced analyzed and discussed in light of the theoretical framework used. Through participant observation and records made in a field notebook, it was noticed that the processes of gender construction mark their own place in childhood, a time when stereotypes reproduced. It is inferred, therefore, that the discourses present in games and in the production of children's cultures mark transgressions and submissions, in turn, permeate social relations and influence the construction of their own identity.

Keywords: Gender relations; children's cultures; kindergarten; small children; just kidding.

SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UNESP – Universidade Estadual Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Subcategorias da Categoria Brincadeiras -	85
Quadro 2 - Subcategorias da Categoria Vestimentas: Adereços e maquiagens	99
Quadro 3 – Subcategorias da Categoria Namoro	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sala de aula	67
Figura 2 - Sala de aula	68
Figura 3 - Sala de aula	69
Figura 4 - Hall de entrada.....	71
Figura 5 - Pátio e refeitório	72
Figura 6 - Jardim	73
Figura 7 - Parque 1: próximo ao refeitório.....	74
Figura 8 - Parque 2: frente da escola	75

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO	14
1. A ANTROPOLOGIA E A SOCIOLOGIA NA INFÂNCIA	16
1.1 Contexto histórico.....	16
1.2 Infâncias, corpos e culturas.....	20
1.3 Criança produtora de cultura	26
1.4 Culturas Infantis e o brincar.....	30
2. EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTO HISTÓRICO	33
2.1 Documentos e política educacional.....	35
2.2 Políticas atuais	45
2.3 Educação Infantil na contemporaneidade	47
3. RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	49
4. METODOLOGIA.....	53
4.1 Referencial teórico	53
4.2. Abordagem da análise dos dados	58
4.3 A escola pesquisada: apresentação e análise do projeto político pedagógico	61
4.4 Um pouco mais sobre as crianças	77
4.4.1 Relação Criança - Adulto.....	79
5. ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS.....	83
5.1 Categoria Brincadeiras.....	84
5.2 Categoria Vestimentas: Adereços e maquiagens.....	99
5.3 Categoria Religião.....	104
5.4 Categoria: Namoro	109
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117

APRESENTAÇÃO

Como toda escrita tem seus alicerces em contextos e tempos singulares de histórias e de culturas particulares, considero importante me apresentar. Minha trajetória escolar teve início com o falecimento do meu pai, quando eu tinha 2 anos e 8 meses. Com sua precoce partida, minha mãe me matriculou na escola – foi um início cheio de dor. Lembro de chorar muito todos os dias, de ser acolhida pelas “tias”¹, e de brincar com meus amigos. No entanto, ainda que chorasse na escola, recordo que já me interessava por aprender e ensinar. Uma das brincadeiras registradas na memória é a de “escolinha” – no “abrigo” (garagem coberta) da casa dos meus avós, junto à pequena lousa pregada na parede, ora era aluna, ora professora.

Outro fato marcante que liga minha trajetória à educação aconteceu por volta dos 9 anos de idade, quando vi um ambulante que vendia raspadinha e chorei porque reparei que ele havia escrito a palavra ‘raspadinha’ como o “s” espelhado. Naquele dia, me senti triste e pensativa: como uma criança já sabe ler e escrever e aquele homem, que já trabalha, ainda não apresenta total domínio da língua portuguesa? Em 2009 ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e, ao cursar a Disciplina “Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero na Escola”, passei a me aprofundar nestes estudos, primeiramente sob a ótica dos/as professores/as e do trabalho docente junto ao Ensino Fundamental II, entrevistando professores/as em Piracicaba e na cidade de Coimbra, em Portugal.

A pesquisa em Portugal fez parte do início da minha trajetória como pesquisadora e como bolsista FAPESP (Processo 2011/12902-3). Estava no 3º ano da Graduação na UNESP - Rio Claro quando a pesquisa de Iniciação Científica tomou forma. Além de realizar a pesquisa, cursei Disciplinas junto à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, na mesma Universidade. Ali, me reuni à Prof.^a Dr.^a Filomena Teixeira, da Escola Superior de Educação de Coimbra, para a elaboração da investigação intitulada “O fazer docente na

¹ As professoras nessa escola eram todas chamadas de ‘tias’.

educação para a sexualidade em Coimbra, Portugal e Piracicaba, Brasil: as realidades de 4 escolas de ensino básico”.

Quando terminei a Graduação, ingressei no Mestrado em Educação Escolar, junto à linha de pesquisa “Sexualidade, Cultura e Educação Sexual” objetivando ouvir os adolescentes no decurso da pesquisa “Projeto de Futuro na dimensão sócio afetiva: como se constroem as percepções de alunos (as) do Ensino Secundário em Portugal e do Ensino Médio no Brasil”, também financiada pela FAPESP (Processos 2014/02224-6; 2014/20982-5). A mesma foi elaborada na perspectiva de um Projeto de Futuro, considerado fundamental na produção de elementos para uma vida adulta saudável, responsável e ética. A metodologia utilizada foi a de grupo focal, que buscou reconhecer e analisar os projetos de futuro de adolescentes portugueses/as de uma escola pública em Coimbra, e de brasileiros/as de uma escola pública em Piracicaba.

A partir disso, senti fortemente a necessidade de assumir a docência, atuando por três anos como professora junto à Educação Infantil de uma escola particular em Piracicaba. Naquele momento, deparei com as culturas infantis e os saberes das crianças: o fato de esses saberes não serem menores do que os de pessoas adultas, mas diferentes, foi o que reverberou em mim. Percebi que crianças e adultos constroem de maneiras diferentes seus conhecimentos e também se amparam em diferentes artefatos culturais, que se cruzam nos universos infantil e adulto. Sob essa perspectiva, percebi o quanto as crianças e suas brincadeiras têm vozes e são produtoras de culturas. Adentrei, então, nos estudos da Antropologia da criança a fim de as compreender como atores e atrizes sociais produtores/as de conhecimentos, em crítica à ideia sugerida na grafia *in-fans* (sem fala).

O olhar sobre as interações entre as crianças me chamava a atenção principalmente quando notava que os processos de construção de gênero iam marcando um lugar próprio na infância, ensejando a reprodução de alguns estereótipos ao mesmo tempo em que eram produzidas culturas infantis, ocorrendo a transição entre submissões e transgressões nesse campo. Desta forma, a presente pesquisa de Doutorado se destinou a ouvi-las, vê-las, perceber o mundo através de sua ótica. Procurei, assim, sair da figura da autoridade da Marília professora e pesquisadora, para ser a Marília que senta no chão, fica descalça, brinca, escuta, descobre, e que constrói e reconstrói dentro da escola.

INTRODUÇÃO

A superação da desigualdade com certeza passa pela educação desde a primeiríssima infância em espaços coletivos na esfera pública convivendo com as diferenças (FARIA, 2006, p. 287).

A presente investigação, situada no âmbito dos estudos da produção das culturas infantis, buscou desvelar as vertentes relacionadas às (re) interpretações do processo de construção das relações de gênero produzidas por crianças entre 4 e 5 anos de idade na educação pública, dentro de uma escola municipal de Educação Infantil do município de Piracicaba-SP, Brasil.

Considerando as relações de gênero em crianças, buscou-se compreender: (1) Como são compostas as culturas infantis?; (2) Como ocorrem as intersecções relativas às culturas dos gêneros?; (3) Como as relações sociais de gênero estão presentes para as crianças?; (4) O que as diferentes culturas dentro de uma sala de aula re - constroem quanto às relações de gênero?; (5) Se essas culturas influenciam e são reproduzidas nas brincadeiras de “faz de conta”; e (6) Quais significados e implicações podem ser desvelados destas observações?

Para tanto, a criança, sujeito desta investigação, figurou como ator/atriz de suas ações, na contramão da ideia de “ser incompleto” “treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social” (COHN, 2005, p. 21). Nesse sentido, em consonância com a autora, a pesquisa em pauta parte do princípio de que as crianças devem ser tidas como “seres sociais plenos, que ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas” (p. 21), como indivíduos que atuam, constituem, produzem e modificam a sociedade.

Desta forma, buscou-se compreender as construções de gênero a partir de uma perspectiva que não fosse adultocêntrica, mas que conferisse à criança o papel de atuante engajada na composição das relações sociais, ativa na construção de papéis, comportamentos, laços afetivos, a qual interage e se relaciona com adultos e crianças em todos os espaços que frequenta. Em questionamento às pesquisas que, na perspectiva adultocêntrica, reforçaram os estereótipos de gênero, afirmando que meninas somente gostam de brincar de boneca e meninos de bola ou carrinho, a presente pesquisa considerou que as

crianças têm a capacidade de estabelecer diversas relações, apresentando possibilidades de ser menino e ser menina, de seguir, transgredir, construir, reconstruir e transitar pelas normas de gênero impostas pela sociedade. Nesse sentido, também foram analisados documentos oficiais cujas concepções são contemporâneas com o intuito de progredir na construção da Educação Infantil enquanto espaço de não discriminação, articulado às relações de gênero.



O texto está organizado de seguinte maneira: na primeira seção são abordadas as concepções de Antropologia e Sociologia da Infância, com a finalidade de entender o contexto daqueles/as sobre quem se fala e com quem se fala, neste caso, as crianças. Desta forma, a Antropologia da Infância remete ao estudo de outras sociedades e culturas, possibilitando comparações e correlações, enquanto a Sociologia da Infância coloca esta fase do desenvolvimento humano no centro das reflexões das Ciências Sociais, dando visibilidade ao tema. As subseções apresentam, ainda, questões referentes ao corpo e à infância; a gênero e infância, considerando a criança como produtora de cultura na Educação Infantil em suas construções, desconstruções e reconstruções em relação ao gênero. Outro ponto abordado, refletido e discutido se refere à escola de Educação Infantil como espaço de socialização em que ocorre essa produção de culturas infantis.

Na segunda seção foi levantado o contexto histórico da Educação Infantil, abordando-se a entrada das mulheres no mercado de trabalho; a importância dos movimentos feministas; as políticas públicas de educação e seus desdobramentos na Educação Infantil até a atualidade. A terceira seção se dedica à temática das relações de gênero na Educação Infantil a fim de compreender como as crianças (re)constróem os significados relativos aos gêneros, assumindo papéis sociais em suas brincadeiras. A quarta seção apresenta a metodologia utilizada, justificando-se a opção pela abordagem qualitativa juntamente com elementos da etnografia com base na Antropologia Interpretativa. A quinta seção apresenta a análise dos dados produzidos bem como as categorias e subcategorias que emergiram através das observações e registros da pesquisadora em seu diário de campo. Por fim, seguem as Considerações Finais.

1. A ANTROPOLOGIA E A SOCIOLOGIA NA INFÂNCIA

Para entender as perspectivas daqueles/as sobre quem se fala e com quem se fala, neste caso as crianças, foi preciso recorrer às bases científicas da Antropologia, ciência responsável pelo estudo de outras sociedades e culturas (COHN, 2005), e da Sociologia da Infância, caracterizada pelo contorno de conhecimento que, por sua vez, tem como objetivo colocar a infância no centro das reflexões das Ciências Sociais (SARMENTO, 2008; 2009). O autor verificou que a condição social da infância leva a um relevante indicativo da realidade social das sociedades, o que o levou a afirmar que os estudos sobre infância compõem uma maneira de compreender as sociedades para além dos aspectos biológicos e psicológicos que limitam a infância a um estágio de maturação.

1.1 Contexto histórico

O breve histórico dos referidos campos de estudo tem início com a antropóloga Margaret Mead que indicou, no final da década de 1920, a influência da cultura no processo do desenvolvimento humano, contrariando as abordagens biológicas do comportamento infantil. A autora defendia que “as crianças não nascem, por exemplo, balinesas, mas se tornam balinesas por meio de um processo educacional que está imerso em uma cultura e que não depende, portanto, exclusivamente, “das etapas de maturação biológica do indivíduo” (FRIEDMANN, 2011, p. 215).

A antropóloga pertencia à escola teórica “Cultura e Personalidade”, a qual não partia das premissas da Psicologia para abordar o desenvolvimento infantil, mas dos métodos mais sociológicos. Nesse sentido, seus estudos buscaram “compreender como a cultura influenciava na constituição das crianças”, desvelando a existência de padrões de cultura que modelam não só a personalidade, mas também o corpo, assim, “as experiências das culturas marcam uma educação do corpo, sendo o contato e as trocas corporais a marca dessa sociedade” (BUSS-SIMÃO, 2009, p. 02-03)

Segundo Buss-Simão (2009), a escola de “Cultura e Personalidade” se caracterizou pelo fato de perceber a formação da personalidade a partir das diversas culturas em evidência. Desta forma, tais estudos contribuíram

sobremaneira com as investigações antropológicas ao conferir visibilidade à infância e às crianças e ao permitir, portanto, o desenho de caminhos analíticos e metodológicos. Assim, a ideia de que as crianças são produtoras de cultura por meio de suas experiências, permite concluir que sua compreensão deve levar em conta o contexto em que se inserem (COHN, 2005).

Neste ponto, Clarice Cohn chama a atenção quanto à perspectiva, nos estudos referidos, da separação entre a vida das crianças e a vida dos adultos, ou seja, a ideia de imaturidade da criança e a suposição de um “adulto modelo” da sociedade. Ressalta-se, para a pesquisa em pauta, que novos estudos antropológicos da década de 1960 passam a compreender as crianças pelos vieses da cultura, da sociedade, de agência ou de ação social, o que mudou as abordagens relativas ao tema:

A cultura passa a ser entendida não mais como sendo os valores ou as crenças, mas, aquilo que os conforma, e o que os conforma é uma lógica particular, um sistema simbólico que é acionado pelos atores sociais. Já o conceito de sociedade se abre, não sendo mais uma totalidade a ser reproduzida, mas sim um conjunto estruturado que está em constante produção de relações e interações. Sendo o conceito de sociedade revisto, passa a ser revisto também o papel do indivíduo, que deixa de ser considerado um receptáculo de papéis e funções, e passa a ser considerado um ator social que atua na sociedade, recriando-a a todo momento (Idem, p.05).

Segundo, ainda, a autora, partindo destes novos conceitos, o ser criança e o fim da infância dependem dos contextos culturais a que pertencem. Assim, a Antropologia da Criança começou a considerar as diversas formas de ser criança e também de não ser ou de deixar de ser criança em culturas diferentes, isso tudo partindo da autonomia de fala e voz da criança, entendendo a infância sem o ponto de vista do adulto, mas de um ponto de vista qualitativamente diferente.

No campo da Sociologia da Infância “os estudos visavam desconstruir o discurso sobre a criança como um objeto passivo dos processos de socialização e uma categoria analítica secundária nos estudos sobre educação, família etc. e afirmar um novo lugar para as crianças nas pesquisas sociais” (DIP; TEBET, 2019, p. 32). Nestes termos, os estudos de Toren (BUSS-SIMÃO, 2009) consideram que os aspectos cognitivos, biológicos, sociais e afetivos são

interligados. Em pesquisa etnográfica realizada em Fiji, na Oceania, a autora constatou inversões de conceitos sustentados por crianças e adultos, afirmando “que as crianças atribuem um *status* ao indivíduo pelo espaço que ocupa no ritual, enquanto os adultos fazem o contrário, atribuem o significado do espaço à pessoa que o ocupa” (p. 06). Desta forma, a autora conclui

a criança é mais capaz de compreender as culturas, sendo que os adultos já as ‘naturalizaram’, como pôde ser evidenciado na pesquisa realizada por ela em Fiji, em que os adultos já ‘naturalizaram’ as relações entre os espaços e os poderes, e as crianças veem essas relações de um outro modo, descortinando valores e relações já consolidadas, ou seja, tornando-as mais ‘transparentes’, pois elas explicitam o que os adultos também sabem mas não expressam (Idem).

Nesse sentido, partindo do ponto de vista da criança – da perspectiva da etnografia na esfera das Antropologias cultural e social – contribui-se com a produção científica na medida em que se percebe o que não é mencionado, ou não pode ser observado nos/ pelos adultos. Esta ideia é corroborada por Hirschfeld (BUSS-SIMÃO, 2009, p.07), quando afirma que

conhecer as crianças nos permite conhecer melhor os adultos e as culturas. Nesse sentido, para ele, estudar, pesquisar e conhecer as crianças, as suas formas culturais específicas e a sua arquitetura mental ajuda, paradoxalmente, a melhor compreender a experiência cultural dos adultos.

Da perspectiva histórica, Phillippe Ariès (1981) definiu a infância como uma construção social e não como uma realidade natural, demonstrando que o conceito surge no contexto europeu moderno, na esteira das ideias do filósofo Jean-Jacques Rousseau. Nesse sentido, o historiador

acompanhou as mudanças da experiência e do conceito de vida familiar e de infância na história europeia, e sugere que as modificações históricas por elas sofridas são interligadas, e que a escolarização tem nelas um papel fundamental (ARIÉS 1981p. 15).

Se, segundo Ariés (1981), a infância é uma construção social, é possível pensar que as crianças sempre existiram, independentemente das percepções que havia delas, o que não existia era a categoria infância. Segundo o autor, as

crianças eram tidas como seres humanos em miniatura, sem estatuto social e autonomia.

Observa-se, portanto, que a concepção de infância foi discutida em diversos campos do conhecimento, sendo possível encontrar pesquisas no campo Psicanálise; da Educação, junto às teorias Construtivista (Jean Piaget) e histórico-cultural (Lev Vygotsky); da Sociologia, junto à abordagem do interacionismo simbólico. Os estudos nestes campos teóricos e abordagens passaram a dar ênfase à ação social dos sujeitos, relacionando a biologia à cultura, indicando a importância do protagonismo infantil no que tange à produção da cultura e da identidade. A partir das contribuições de Ariès (1981) surgiram novos estudos que avançaram na discussão da infância como uma categoria plural, móvel, que se altera em função do tempo, dos povos e das regiões.

Outro ponto a registrar nesta discussão são os estudos apresentados no artigo *Can there be an Anthropology of Children?* (HARDMAN, 2001) que revelam que as tradições infantis perpassam pelos pares, ou seja, de uma criança para a outra, fora do alcance do seio familiar. O artigo conclui que os/as “adultos sabem pouco sobre as crianças e que, de uma geração à outra, essa cultura da consciência de si continua a não ser noticiada”

Concomitantemente com o início dos estudos antropológicos da infância, o sociólogo francês Émile Durkheim pesquisava a socialização infantil e a inevitável necessidade da integração social do indivíduo desde o início da vida, introduzindo noções de observações para além da perspectiva biológica do desenvolvimento (FRIEDMAN, 2011). Nesta esteira, surgem estudos ligados às abordagens Construtivista, Interacionista e à Teoria Histórico-Cultural ressaltando a ação social dos sujeitos e discutindo a relação entre a biologia e a cultura, somando importância ao protagonismo infantil na elaboração de si e da própria cultura (COLE, 2003; BRUNER, 1997; ROGOFF, 2005).

Em síntese, a compreensão da infância como construção social e, portanto, das crianças como autoras e protagonistas de suas ações e existência conduziu a uma extrema distinção entre os campos da cultura e da biologia (GAITÁN, 2006). É importante ressaltar, aqui, que a categoria ‘infância’ é plural, assim, que ela pode ser definida de diferentes maneiras, de acordo com cada sociedade. Segundo Cohn (2005) uma Antropologia da criança deve ser capaz

de entender essas diferenças. Assim, à mesma cabe apreender outros campos para entender o que significa ser criança em determinados contextos, uma vez que “Crianças existem em toda parte e podemos estudá-las comparando suas vivências: mas as mesmas são diferentes para cada lugar e, por isso, devem ser compreendidas no seu contexto sociocultural” (COHN, 2005, p. 19)

Com base nessas informações e na concepção antropológica de criança e ‘infâncias’, a presente pesquisa investigou, refletiu e interpretou (GEERTZ, 1978) as interações e formas de vida de crianças, ou seja, a maneira pela qual constroem significados e pensam as relações de gênero. Para este Optou-se por utilizar o termo ‘infâncias’ no plural por se entender que há “a diversidade das formas e modos de desenvolvimento das crianças em função da sua pertença cultural” (SARMENTO, 2007 p.28). Portanto, considera-se ‘infância’ como uma categoria plural que apresenta características distintas como: diferentes classes sociais e históricas; gêneros masculino e feminino; local geográfico onde residem; culturas de origem e etnia; educação etc.

Em síntese, ‘infância’ é uma construção social que contextualiza os primeiros anos da vida humana, considerada um componente da cultura e da sociedade (FINCO, 2010). Assim, foi essencial que nos debruçássemos sobre as culturas, os corpos, os movimentos e seus significados para que houvesse a compreensão de como se constroem e reconstroem as culturas infantis no campo das relações de gênero em seus entrelaçamentos.

1.2 Infâncias, corpos e culturas

A ideia de infância como categoria social surge com a modernidade, sendo que as percepções sobre o conceito se modificaram ao longo da história, bem como as crianças, tendo em vista que são produtoras de cultura: “a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam” (QVORTRUP, 2010, p.637). Nesse sentido, referenciar a infância como parte de uma sociedade, de forma estrutural, significa que

As crianças fazem parte da categoria infância e saem dela quando passam para a categoria dos adultos, só que nesse caminho há uma troca de conhecimentos tanto entre os adultos e as crianças, quanto com as crianças com seus pares. Essas

trocas culturais se traduzem em uma cultura infantil, que tem pontos de vista diferentes dos adultos, mas não por isso são menos importantes (GUTMAN, 2018, p. 91).

Uma vez que a infância colabora de maneira significativa para a cultura dos adultos (CORSARO, 2011), ela não pode ser colocada às margens da sociedade, pois integra, “afeta e é afetada por tudo que acontece nela” (GUTMAN, 2018, p. 91). É nesse sentido que a Antropologia da criança envolve desde a análise do significado de ser criança em diferentes sociedades e culturas até a compreensão das diferenças e correspondências entre as crianças de regiões urbanas e centrais (COHN, 2001). Desta forma, os dados culturais não constituem crenças ou valores, mas um sistema simbólico com lógica singular que envolve os atores e atrizes sociais a todo instante, agregando significados às suas experiências.

Nesses termos, as experiências da infância não ocorrem por imitação ou por um ensaio do mundo adulto. As mesmas ocorrem por um período de tempo quantitativa e qualitativamente diferente da vida adulta (em conhecimentos possíveis de serem mensurados),

Possibilitando uma vivência da sociedade que não poderá ser continuada na idade adulta, o que quer dizer, permitindo às crianças, um conhecimento sobre sua sociedade que ela não teria como formar na idade adulta, na qual os espaços de cada gênero são rigidamente divididos. (COHN, 2001, p. 24)

Assim, constatando que infância é um modo singular de se pensar a criança, esta pesquisa utilizou os fundamentos dos estudos da Antropologia da criança a fim de compreender as diferentes maneiras de ser criança no contexto pesquisado. Dessa forma, é imprescindível abordar o conceito de cultura que, neste estudo, será utilizado no plural – ‘culturas’ – por entendermos que esta categoria se modifica e se movimenta de acordo o tempo e o espaço.

A cultura, segundo Hall (2014), é constituída pelas formas de o ser humano viver, compreender e explicar o mundo, elaborando códigos e significados para organizar e regular sua conduta em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significados dão sentido às ações humanas, permitindo a interpretação significativa das alheias. Assim, tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas” e contribuem para assegurar que toda ação social

é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

Ao mesmo tempo, Cohn (2005) define a cultura como algo que é passado de geração a geração e aprendido pelos membros de determinada sociedade. Assim, o que é cultural no comportamento humano pode ser diferente nas diversas sociedades, diferentemente do que é natural e que permeia o comportamento de todos/as. Neste ponto, Quadrado (2006, p. 24) afirma que

a cultura é constituída por uma rede de representações que fazem parte do modo de vida de cada grupo social, definindo como esses grupos devem ser. A cultura é, ao mesmo tempo, determinada por essas instâncias sociais e determinante delas. Esse campo cultural é marcado por relações de poder, pois é nele e através dele que os significados são definidos, marcados e fixados, num jogo através do qual cada grupo tenta impor os seus significados sociais aos demais grupos. As práticas sociais são, então, práticas culturais, práticas de significação.

As práticas culturais são produtoras de significados e, dessa forma, têm o objetivo de desconstruir os binarismos e as discriminações existentes entre cultura acadêmica e cultura popular, ou entre alta e baixa culturas. Assim, as pessoas se utilizam de “códigos culturais” e “sistemas de representação”, ou seja, interpretam imagens, sentimentos, expressões corporais, sons, entre outras formas de linguagem. Da mesma maneira, “as linguagens são sistemas de representação, uma vez que constroem os significados e os comunicam através dos discursos culturais” (Idem, p. 26).

No viés das escolas de massas, com a família nuclear e a formação de conhecimentos acerca da criança, foi construído um conjunto de normas e prescrições que formam uma maneira de dirigir e controlar simbolicamente a infância (SARMENTO 2001, 2003). Sarmiento (2003, p.05) alude às orientações que constroem as vidas das crianças na sociedade, tais como “a frequência ou não frequência de certos lugares por crianças, tipo de alimentação promovido e proibido, horas de admissibilidade ou de recusa de participação na vida coletiva”, ou seja, esferas em que a criança pode ou não estar; determinações do que a criança pode ou não comer; e situações em que a criança pode ou não opinar etc. O autor complementa a ideia referindo o “ofício da criança” relacionado à atividade escolar em que seu corpo é controlado pelo/a adulto.

A afirmação das culturas da infância como plurais decorre da constatação de que elas são atravessadas por distintos fatores de formação que decorrem da diversidade dos contextos de socialização infantil (família, escola, comunidade local, país e mundo global, para além da socialização de pares). Precisamente por que as culturas infantis são geradas em relações intra e inter geracionais é que se enuncia a sua possibilidade como culturas autónomas, mas interdependentes, das culturas sociais (SARMENTO, 2017, p.53).

Desta forma, tem-se que o corpo é objeto da cultura, uma vez que é produzido, adornado, adestrado, modificado, e moldado segundo definições culturais. Observar os corpos é, portanto, considerar as particularidades de uma cultura, ou seja, observa-se um corpo produtor de sentidos. Desta forma, é fundamental estudar e refletir sobre o determinismo biológico a fim de entender as construções sociais que elaboram as diferenças entre meninas e meninos. Neste ponto, a instituição escolar de Educação Infantil é a primeira instância a educar o corpo da criança, depois da instância familiar, constituindo

o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos. É o emblema no qual a cultura inscreve seus signos. Nosso corpo, nossos gestos e as imagens corporais que sustentamos são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados. O corpo – seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens – é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais (VIANNA; FINCO, 2009, p. 271-272).

Portanto, o processo de socialização é derivado de uma vivência corporal experienciada pela criança – o fato de se relacionar com o outro, seja na troca entre pares ou com adultos é o que fornece ao corpo, no caso, da criança, a relevância social necessária para sua constituição como ator e atriz sociais. Destarte, a Antropologia considera a dimensão biológica como um aspecto relacionado à sobrevivência, atribuindo aos processos de socialização a capacidade de produzir a cultura que humaniza a espécie humana. A partir desta ideia, a forma como as crianças experimentam e produzem a vida com seus

corpos integra a construção da identidade, a qual é mutável e pode ser construída, desconstruída, e reconstruída inúmeras vezes.

Nestes termos, faz-se necessário olhar para as formas de controle do corpo infantil como

um processo social e culturalmente determinado, permeado por formas sutis, muitas vezes não percebidas. Poderíamos, então, dizer que as características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas resultam de esforços diversos para distinguir corpos, comportamentos e habilidades de meninas e meninos. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 268)

O controle acontece nas relações entre os pares e entre adultos e crianças, pautado na compreensão (geral) de que existem diferenças entre os sexos consideradas naturais, como a preferência de meninas por bonecas e de meninos por carrinhos ou bola. Assim, permeada pelos discursos da Medicina, da Biologia, e da Psicologia, a educação do corpo ocorre naturalizando as diferenças, visto que há pesquisadores/as que defendem diferenças que se baseiam em explicações biológicas para afirmar, por exemplo, que o processamento das emoções ocorre de forma diferente em meninos e meninas.

Além disso, por meio de exames de imagem, há pesquisas que afirmam que há diferenças no cérebro dos homens e mulheres, na região do corpo caloso², que justificam o melhor desempenho de homens nas áreas de engenharia e ciências, dando origem a máximas como “meninos são melhores em exatas”, “meninas são melhores em áreas relacionadas ao cuidar”.

Em relação a essas pesquisas, Fausto-Sterling (apud FINCO, 2010) afirma não se tratar da anatomia do cérebro, mas de questões relacionadas às normas de gênero, argumentando que tanto oportunidades quanto expectativas são diferentes quando se pensa na educação de um menino e na educação de uma menina, o que conduz a diferentes formas de educar.

Neste aspecto, é possível refletir sobre as diferentes expectativas que existem sobre as meninas e os meninos, e também sobre as diferentes formas de se falar com eles/as. Em relação às expectativas, com base nas diferenças biológicas é esperado que a menina, além de usar rosa, seja delicada; calma;

²Estrutura do cérebro que conecta os hemisférios cerebrais direito e esquerdo.

‘quietinha; doce; frágil etc. e, em relação aos meninos, é esperado que sejam mais agitados; brutos; e fortes. A linguagem acaba por reforçar esse estereótipo pois, muitas vezes, a forma como o adulto conversa com o menino é diferente de como conversa com a menina.

De maneira geral, na escola, por exemplo, a professora conversa de forma mais enérgica, dura e firme com os meninos e mais delicadamente com as meninas. Lev Vygotsky (2008) afirma a linguagem como agente transformador do ser humano, para que o mesmo se torne cultural, social e histórico. Assim, as raízes genéticas do pensamento e da linguagem viabilizam a comunicação, ou seja, a vida em sociedade bem como a produção das culturas. Nesse sentido, importa refletir sobre o que essas diferentes formas de se relacionar com meninas e meninos produzem nas crianças e nas construções das suas relações futuras.

Sobre a linguagem, Dinis (2011) aborda a importância de questionar os limites e preconceitos relativos ao seu uso, afirmando a necessidade de resistência a processos de discriminação e exclusão – o que deve ser encorajado no espaço da educação. Assim, os estudos das linguagens, juntamente com a literatura, as artes, as ideias filosóficas, e os sistemas de crenças morais e religiosas constituem o conteúdo fundamental de uma cultura (HALL, 2014).

Nesse sentido, a cultura é a condição de sobrevivência da espécie humana, é o que a torna humana, não de uma maneira essencial e imutável, mas submersa nos artefatos culturais. Conforme Costa (2004), a cultura está ligada às relações de poder por meio das quais são construídos os significados do que é relevante para determinado grupo social, portanto, a cultura e seu processo de significação são elementos sociais permeados por tensões e conflitos de poder. Logo, com base na Sociologia e na Antropologia é preciso entender que as crianças – enquanto protagonistas e autoras da pesquisa em pauta – são produtoras e reprodutoras de cultura. Destarte, o meio social em que as crianças estão e as formas de se relacionarem contribuem para a construção das relações de gênero e de poder ali geradas.

Afirma-se, portanto, que é preciso ultrapassar o determinismo biológico que tem educado os corpos desde a primeira infância³. Considerando que a criança é produtora de cultura, quando a mesma ingressa na instituição escolar já leva consigo um repertório cultural trazido de sua convivência familiar e de seu meio social. É na escola que essa ‘bagagem’ trazida pela criança se amplia e transforma em meio a uma construção coletiva, o que incorre em ‘novas culturas’ – aqui denominadas culturas infantis. No decorrer deste processo, a escola é o lugar que possibilita a construção do conhecimento para que a criança entenda, reflita e atue nesta cultura expandida.

1.3 Criança produtora de cultura

Embora pelos vieses da Biologia e da Psicologia a criança ainda seja compreendida como ser em formação, no sentido de imaturo, o presente estudo a considera como produtora de cultura, protagonista a elaborar hipóteses, críticas, transformações, construções, desconstruções e reconstruções da realidade social, significando tudo à sua volta. Em outras palavras, partindo do princípio de que a criança se desenvolve em uma sociedade produtora de cultura e que interage em meio a seus vários aspectos (os quais constituem uma “cultura geral”) afirma-se, na direção de Sarmiento e Pinto (1997), que as crianças também são produtoras de culturas próprias (as culturas infantis):

ao estabelecerem relações sociais, as crianças são por estas produzidas, em uma trama complexa que designamos como culturas infantis. No interior dessa trama, elas constroem interpretações próprias e reelaboram ou reproduzem informações do mundo adulto, ao mesmo tempo em que agem sobre ele, transformando-o (CRUZ, 2012, p. 66).

Segundo Sarmiento (2003), embora as culturas infantis não estejam pautadas na produção de significações sociais autônomas das crianças, o estudo da temática é fundamental no sentido de desvelar processos de significação peculiares e diferentes dos produzidos pelos adultos. Neste ensejo, Cohn (2005, s/p) afirmou que “a diferença entre as crianças e os adultos não é

³ Período na vida da criança compreendido do 0 aos 6 anos de idade.

quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”, possibilitando a reflexão sobre os conhecimentos produzidos pelas crianças que revelam entendimentos da sociedade como um todo. Em outras palavras, tem-se que as crianças constroem processos de significação de acordo com suas experiências e descobertas, as quais são distintas das produzidas pelos adultos.

Em complementação a esta ideia, Corsaro (2011, p. 128) cunha a expressão “culturas de pares”, que corresponde a “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com os demais” (dentre os demais também estão os adultos). Outro termo do autor – reprodução interpretativa” – refere, ainda, “aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade”, sendo a palavra “reprodução”, utilizada no sentido “de preservar a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais” (Idem, p. 31-32).

Segundo a socióloga Sirota (2012), as crianças possuem uma capacidade de assimilação e de interpretação das coisas que veem e aprendem, dessa forma, a produção de cultura tem início na família e se amplia quando a criança começa a frequentar outros meios, como a escola. Spréa (2014, p. 719) contribui com esta ideia afirmando: “um dado significativo da vida escolar: as crianças produzem cultura não só pelo que assimilam na experiência com os adultos, mas também por meio das relações que estabelecem entre si, na intimidade dos grupos dos quais fazem parte”.

Desta forma, entende-se que as crianças são ativas tanto nos processos de produção de cultura quanto de produção da identidade, ou seja, elas “resistem e revolucionam as diferentes imposições normativas para a construção de uma vida, criando novos modelos de existência, e modificando a todo o momento os diferentes meios que inventam a si mesmas” (SANTIAGO, 2014, p.8). Esse entendimento possibilitou refletir sobre meninas e meninos

a partir dessa condição, com o objetivo de conhecê-las nas múltiplas relações que estabelecem nas experiências cotidianas, de onde retiramos os conteúdos presentes nas brincadeiras e interações (NASCIMENTO, 2011, p. 51).

Assim, compreender as infâncias em suas peculiaridades consistiu em reconhecer nas crianças sua criticidade e avaliação em relação às coisas; tratou-se de perceber como brincam e como inventam, considerando-as não somente seres determinados pelas culturas, mas seres produtores de cultura. Nestes termos, segundo Cohn (2005, p.35) as crianças organizam sentidos para o mundo

compartilhando plenamente uma cultura. Esses sentidos tem uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural frente ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida e também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos

Em outras palavras, as crianças criam e instituem suas culturas partindo de suas participações nos espaços e com as pessoas com quem interagem. Desta forma, o espaço escolar em que as crianças convivem e a diversidade que lá existe compõem aspectos essenciais na compreensão das culturas infantis. Portanto, as crianças atuam de acordo com a própria visão de mundo constituída, primeiramente, no âmbito familiar e, em seguida, entre seus pares na escola tendo como base as primeiras experiências e interações que, ora geram alegrias e segurança e ora geram frustrações.

Nesse sentido, pensando sobre a produção das culturas infantis, a brincadeira é uma

uma das suas múltiplas formas de expressão: a forma como a criança se manifesta culturalmente. A brincadeira apresentou-se como um meio para conhecer e observar a criança mais de perto, um momento em que a riqueza das relações favorece a produção da cultura infantil (FINCO, 2004, p. 90).

Neste ponto, cabe, ainda, ressaltar que,

um aspecto importante é que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, das relações de poder, das opressões e da desigualdade presentes na sociedade, nesse sentido, elementos como o racismo, opressão de classe, homofobia, machismo, também podem estar presentes nas inúmeras relações produzidas pelas crianças (SANTIAGO, 2014, p.12).

Assim, os locais onde as crianças passam talvez a maior parte de seu dia é a escola. É na instituição escolar que são vivenciadas as mais distintas relações de poder, entre elas, de gênero, classe, idade e étnicas. É nesses espaços coletivos e públicos de educação que as crianças de 0 a 6 anos de idade “são capazes de múltiplas relações, são portadoras de história, são produtoras de culturas infantis, são sujeitos de direitos” (FARIA, 2006, p. 285).

Ainda sobre este assunto, Corsaro (2011) afirma que as crianças produzem em conjunto “culturas de pares”, e que essa é uma ação complexa e coletiva que colabora tanto para as culturas do mundo infantil como para as dos adultos, de maneira ampla.

Através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar do mundo adulto (p. 121).

Nesse sentido,

Uma parte de seus mundos e experiências revela-se nas ações e significados que constroem nas suas brincadeiras. Isso porque o processo do brincar referencia-se naquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam. Com base em suas experiências, os sujeitos reelaboram e reinterpretam situações de sua vida cotidiana e as referências de seus contextos socioculturais, combinando e criando outras realidades” (BORBA, 2007, p. 35-36).

Portanto, ao se buscar compreender as culturas infantis no campo das relações de gênero na perspectiva das crianças, ou seja, como as meninas e os meninos participam deste processo, as crianças foram consideradas como atrizes e atores sociais. Isso implicou vestir as mesmas lentes delas para poder enxergar de onde falam, os seus porquês e os significados contidos das falas e também dos silêncios. Assim, a presente pesquisa considera as escolas de Educação Infantil como espaços de produção de culturas nos quais acontecem desconstruções, construções e transgressões.

1.4 Culturas Infantis e o brincar

No âmbito da Sociologia da Infância, a criança é entendida como sujeito ativo participante da sociedade contemporânea a integrar (e interagir com) diversas esferas sociais. Desta forma, por meio do brincar, das interações com os pares e também com os adultos, ela produz identidade tanto individual como coletiva, elaborando as culturas infantis. (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2004, FERNANDES, 2004). Segundo Vieira e Altmann (2016, p. 144), “É neste sentido que o brincar, nessa etapa da educação, é concebido como uma forma com a qual a criança elabora aspectos cognitivos, desenvolve habilidades corporais e, a partir das interações, vivencia a socialização”.

Desta forma, as experiências na infância se constituem através do brincar. A brincadeira e os jogos protagonizados da criança proporcionam suas experiências com o mundo. As crianças brincam não porque gostam de criar e imaginar, brincam porque, através do brincar, têm a possibilidade de representar e compreender a realidade. Brincando, as crianças produzem culturas (WERLE e BELLOCHIO, 2018, p. 286).

Em complementação à ideia, de acordo com Prange e Bragagnolo (2012), a brincadeira é uma maneira de produzir cultura e, assim, a criança integra e contribui com as produções cultural e social do meio em que vive; ou seja, o brincar consiste em uma ação social na qual a criança é apontada como um ator/social. Dando prosseguimento, referenciamos Sarmiento (2004), que propõe os seguintes eixos estruturadores das culturas infantis:

- Interatividade: a convivência e a interação com diferentes realidades, o que ocorre com a entrada da criança na escola, colaboram com a construção das identidades individual e coletiva;
- Ludicidade: presente nas culturas infantis, é parte essencial da aprendizagem e da sociabilidade, sendo que, para a criança, não há diferenças entre a brincadeira, o cotidiano, ou as coisas sérias.
- Fantasia do real, ou o brincar de “faz de conta”: brincadeiras em que as crianças dão dignificados às situações ao seu redor e as resignificam. Para as crianças, é impossível dissociar o real e a fantasia, sendo que “este processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade” (p.16).

- Reiteração: corresponde ao tempo da criança e pode ser repetido e reiniciado produzindo sempre novas vivências e experiências; as crianças repetem o que lhes aconteceu e a partir disso, produzem novos significados.

Assim sendo, o brincar e o brinquedo são, para as crianças, elementos de base na recriação do mundo, na produção das fantasias infantis e na constituição de suas culturas. O autor ainda afirma que “o brincar é a condição da aprendizagem, da sociabilidade” (Idem, p. 17). Segundo Vieira e Altmann (2016, p. 146) a brincadeira é entendida como

Uma maneira que a criança tem para compreender o meio no qual está inserida e expressar suas singularidades. Diante da perspectiva de que a brincadeira é uma forma de produção cultural e que essa se estabelece como ação social, a criança é apontada como um ator social, participando de forma ativa de sua cultura e sociedade [...]. O brincar livre, criativo e espontâneo que é também um espaço de cultura e produção de conhecimentos da criança.

Além da função social de compreender o meio, a ação de brincar constitui uma atividade que pode regular o comportamento. Dessa forma, no momento em que a criança começa a atuar nos significados que a brincadeira possibilita, lhe são apresentadas novas formas de viver. Isso ocorre considerando-se a relação existente entre a imaginação e a percepção das regras da brincadeira (VYGOTSKY, 1991). Nesse sentido, o brincar é mais do que um passatempo, ele contribui com o desenvolvimento, a produção de culturas infantis e também de conhecimento.

Segundo Fernandes (2004), é possível compreender o “patrimônio lúdico infantil” como uma composição de várias influências que movimentam e constituem conhecimentos com significados sociais. Assim, o brincar presente no dia a dia das crianças e nas relações sociais que as mesmas estabelecem constitui uma forma de estar e de agir no mundo. Além disso, trata-se de um componente essencial que retrata a particularidade das culturas infantis.

Assim,

O ato de brincar se apresenta sempre com base em determinada brincadeira, pouco ou muito estruturada. É que o brincar se define justamente diante de convenções, parâmetros ou regras com as quais as brincadeiras se estruturam. Essa condição pode ser percebida em diferentes situações: quando a criança brinca com um brinquedo, como um quebra-cabeça; quando participa de uma brincadeira composta por regras explícitas, como um jogo de mãos; quando executa um jogo simbólico composto por regras ocultas (VYGOTSKY, 1991), como brincar de ser mãe (SPRÉA, 2014, p. 719).

Segundo Mello (2008), os brinquedos e brincadeiras infantis preparam a criança para os espaços público e privado sendo, por exemplo, o 'brincar de casinha' – com todos os utensílios domésticos –, uma atividade relacionada ao privado, e o 'brincar de polícia e ladrão' – correr, se aventurar como super-herói – uma atividade relacionada ao espaço público. Sendo assim, as brincadeiras e os brinquedos podem emitir determinados significados que segregam e direcionam diferentes formas de brincar de acordo com o gênero, ou seja, brinquedos e brincadeiras considerados como “de e para meninas”, e “de e para meninos” podem direcionar comportamentos e crenças de que existem lugares preestabelecidos e também habilidades e preferências “naturais”:

As crianças, quando brincam com os brinquedos ou de faz de conta, experimentam e representam papéis que estão para além das convenções sociais e determinações de gênero. Por isso, é preciso que as instituições de Educação Infantil compreendam o potencial transformador e transgressor das crianças, permitindo-lhes manifestarem suas linguagens nos diferentes tempos e espaços de convívio e interação (SANTIAGO; FARIA, 2021 s/p).

Desta forma, observa-se que o sexismo perpassa o brincar através dos brinquedos e das brincadeiras e compõe as culturas infantis, podendo ser perpetuado ou questionado e subvertido, produzindo recriações, resignificando objetos e espaços. Além disso, o brincar vai além de uma ação que se faz na infância, é uma forma de estar, de contribuir e de experimentar o mundo. É a maneira que as crianças interagem com o meio, que pertencem ao mundo e que o representam da sua maneira.

Partindo deste aporte teórico, as culturas infantis no campo das relações de gênero serão discutidas, a seguir, no âmbito das políticas públicas e no contexto político atual brasileiro.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTO HISTÓRICO

As histórias da sociedade, da família, do trabalho, da infância e das políticas de assistência possuem relações diretas com a história do surgimento das instituições escolares destinadas às crianças. (KUHLMANN JR., 2011). Abordar a Educação Infantil e/ou a creche significa trazer suas nuances, sua necessidade social, sua importância educacional, seus defeitos e qualidades. Nesse sentido, falar da Educação Infantil e da creche é falar da criança, de um ser humano (DIDONET, 2001).

No Brasil, a Educação Infantil teve início devido a diversas necessidades, entre elas, as relacionadas à maternidade e à entrada das mulheres no mercado de trabalho. Além disso, Kuhlmann Jr. (2011 p. 304) ressalta como fatores para o surgimento deste nível escolar: interesses jurídicos; empresariais; políticos; de saúde; pedagógicos; e religiosos:

As creches e os jardins de infância foram, historicamente, instituições com atendimento direcionado para diferentes classes sociais e para diferentes faixas etárias. Kuhlmann Jr. (2011) destaca que a creche foi criada para atender os bebês de mães trabalhadoras, tanto na Europa como no Brasil, não no mesmo período, mas em tempos distintos. Em congressos com temas voltados para a infância, recorrentemente, se pautava a necessidade da criação de creches junto às indústrias, principalmente para contribuir na regulamentação das relações trabalhistas, mais especificamente com os desafios impostos à inserção da mulher no mercado de trabalho. As creches, na medida em que iam se estabelecendo, organizavam o seu atendimento de diferentes formas, pois existiam as creches que atendiam os filhos de todos trabalhadores e aquelas que priorizavam o atendimento das mães empregadas domésticas em relação às mães operárias.

Segundo Faria (2006), a creche é um patrimônio do feminismo enquanto movimento social, por isso é importante abordar os dois principais marcos do mesmo para entender esta relação. O primeiro ocorreu no contexto do movimento sufragista, iniciado na França para instituir o sufrágio universal feminino. Este país teve uma participação pioneira na luta pela universalização dos direitos civis, mas foi um dos últimos países da Europa a instituir o sufrágio universal feminino. Foi a Nova Zelândia o primeiro país a instituir o voto

feminino, em 1893⁴, conquista que teve repercussão na Inglaterra, local onde se desenrolaram os desfechos mais trágicos do movimento. O movimento sufragista buscou o direito de voto para as mulheres também no Brasil e teve início com a proclamação da república em 1890, terminando em 1934, com a conquista deste direito. Na esteira desta luta, outras conquistas foram alcançadas, como condições melhores de trabalho e o direito à educação.

O segundo marco do movimento feminista ocorre no Brasil no século XX, entre os anos 1960 e 1970, em aderência às manifestações de maio de 1968 – ocorridas em Paris, França –, juntamente com movimentos que se opunham à ditadura militar, remetendo ao reconhecimento da importância de um investimento mais abundante na produção de conhecimento. Assim, “As mulheres começavam a ter direito a voz ativa no cenário nacional, embora ainda não tivessem conseguido os seus verdadeiros objetivos, mas a emancipação da mulher estava adquirindo um significado cada vez mais amplo” (D’ALKMIN; AMARAL, 2006, s/p.)

Na década de 1970, a creche estava vinculada à libertação das mulheres, se configurando como uma das reivindicações dos movimentos, uma vez que constituía uma necessidade em consequência do seu direito ao trabalho e à sua participação política. A legislação de São Paulo previa, já em 1920, o atendimento dos/as filhos/as de operários e a abertura de escolas maternas, as quais deveriam oferecer alimentação e local adequados para as crianças, porém poucas empresas, as quais deveriam ser responsáveis pela empreita, a realizaram, e o trabalho nas creches que existiam ocorria de forma assistencialista, sem preocupações com os desenvolvimentos cognitivo, social e afetivo das crianças.

Em 1932, a legislação trabalhista estabeleceu que onde trabalhassem 30 mulheres, ou mais, deveria ser instalada uma creche, porém tal solicitação nunca foi atendida (KUHLMAN JR, 2000). Em meados de 1980, as leis que protegiam os direitos dos cidadãos cresceram, entre elas, o apoio à Educação Infantil e ao direito à educação, que foi inscrito na Constituição de 1988. Lançou-se, assim

⁴ Informações disponíveis em: <<https://www.colab.re/conteudo/movimento-sufragista>>. Acesso em: 03 nov. 2021

A base para que as políticas de igualdade passassem a constar da pauta das políticas públicas, ao ressaltar a defesa ampla dos direitos “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 2001, Art. 3)”. Porém, a maior parte dos documentos que regulamentam a prática de políticas públicas no campo da educação apresenta a perspectiva de gênero subsumida à noção geral dos direitos e valores (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 409).

Portanto, as mulheres conseguiram inserir o tema da educação infantil como algo a ser discutido na forma de direito inserindo, inclusive, o direito à creche, na Constituição Federal de 1988. A creche representava o direito da mulher à atenção extrafamiliar para as crianças e o direito da criança no âmbito pedagógico (FARIA, 2005). Nesse sentido, é possível afirmar que as escolas de Educação Infantil ou creches surgiram em decorrência do movimento feminista e fazem parte das conquistas dos direitos das mulheres, viabilizando sua entrada no mercado de trabalho e a continuidade da sua busca pela igualdade de direitos.

Assim, importa analisar os documentos e políticas educacionais para contextualizar as questões de gênero que perpassam os corpos e as infâncias na Educação Infantil.

2.1 Documentos e política educacional

Após a criação das creches surgiram documentos, regimentos e pareceres que nortearam a Educação Infantil. O primeiro documento foi denominado “Creche Urgente: criança compromisso social” (BRASIL, 1987) e versou sobre o a educação das crianças fora do ambiente familiar, lançando as primeiras diretrizes da Educação Infantil quanto à função da creche como espaço complementar na rotina das crianças e de suas famílias. O documento foi criado pelo Conselho Estadual da Condição Feminina e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e colaborou com debates a favor da maternidade, da mulher e da criança, as identificando como sujeitos de direito. Assim,

A infância deixou de ser apenas objeto dos cuidados maternos familiares e hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo. Estes fenômenos, estes fatos sociais, são fundamentais para que o educador tenha consciência de seu papel enquanto educador da infância. Infância que muda, que se constrói, que aparece não só como sujeito social de direitos. A nossa preocupação com a política de educação da infância não é por caridade, por amor, por afetividade, não é só por isso. É devido à consciência da obrigação pública que nós temos frente à Infância, diante da Infância que passou a ser sujeito de direitos públicos e, conseqüentemente, criou obrigações públicas por parte do Estado (ARROYO, 1994, p.89).

O documento já referia a criança como cidadã, ressaltando seus direitos e a reconhecendo como ser pensante cujo seu lugar no mundo devia ser valorizado. Também fazia críticas às desigualdades entre mulheres e homens e situava a creche como um ambiente voltado à elaboração de transformações nas interações entre as crianças e também entre estas e os adultos.

Em 1988 foi criado o documento “Creche Urgente: dia-a-dia”, que trouxe a infância como uma categoria social e não apenas familiar e que apresentou uma proposta relativa à importância de as crianças experimentarem, socializarem e também não serem limitadas a estereótipos dicotômicos e polarizados do feminino e masculino.

Educar crianças reforçando as semelhanças entre meninos e meninas significa formar cidadão que cresçam sabendo que compartilham de um mesmo mundo, das mesmas tarefas e possibilidades. No processo educativo, as brincadeiras infantis não são neutras. Quando se oferecem às meninas, basicamente, a opção de brincarem com panelinhas, bonecas, fogões ou vassouras, e aos meninos, aviões, bolas e correrias, estão sendo reforçados valores culturais que confinam as mulheres no plano doméstico e os homens no espaço externo. Expressões como “isto não são modos de menina” e “meninos não choram” são formas de ressaltar conceitos de feminilidade e masculinidade, valores culturais que acentuam, no homem, características de agressividade, independência, força e atividade; e na mulher características de fragilidade, dependência, docilidade e passividade. Nesta construção cultural do masculino e do feminino, que começa já desde a primeira infância, retira-se do ser humano a sua dimensão integral, resultante do convívio dialético, na mesma pessoa, de todas essas características (BRASIL, 1988 p. 68-69).

Enfim, na década de 1990, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, lei nº 8.069/1990, artigo 54:

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - **atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade**; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola (BRASIL, 1990. Grifo nosso).

Nesse sentido, a partir dos movimentos e lutas feministas a Educação Infantil se institui como direito das crianças e dever do estado, foi se desenhando e se constituindo. Nesta esteira, surgem investigações científicas interessadas em observar as crianças nos ambientes escolares e fazer a crítica a políticas de formação que enfatizavam a subordinação feminina, associando a mulher à maternidade e ao cuidado.

Entre os anos de 1993 e 1998, o Ministério da Educação - MEC, em conjunto com outras secretarias, publicou diversos cadernos denominados "Políticas Nacionais para a Educação Infantil", cuja finalidade era a de ampliar e aprofundar as discussões sobre o tema. Os cadernos versavam sobre formação de professores/as, currículo, proposta pedagógica, diretrizes para a Educação Infantil e outros assuntos. Neste ponto, Vianna e Unberhaum (2006) destacaram duas vertentes que polarizavam a criação da creche: de um lado, o direito da criança ao cuidado e à educação e, de outro, a mãe trabalhadora.

Em 1994 foi desenvolvido o documento “A política de creche respeita a criança”, considerando os direitos fundamentais das crianças em defesa do princípio de igualdade entre os sexos e a não discriminação por classes, religião, e raças firmando, ainda, um compromisso com o desenvolvimento integral das crianças em defesa ao seu direito à brincadeira e aos desenvolvimentos cognitivo e social. O documento também colocou em evidência a “Política de Profissionalização”, trazendo para debate o reconhecimento dos profissionais e das suas necessidades de formação bem como de questões salariais e laborais.

Em 1995 foi criado o documento “Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança” (BRASIL, 1995), organizado pelo MEC em conjunto com as pesquisadoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. O documento colocava em foco a Educação Infantil versando sobre a criança e seu desenvolvimento, trazendo a questão da construção da identidade por meio do cuidado e do estímulo.

Quanto às relações de gênero, o mesmo utilizava o termo “meninas” e “meninos” e não “crianças” (de maneira geral) e ressaltava as diferentes formas de expressão dos sentimentos bem como o direito ao desenvolvimento das identidades raciais, religiosas e culturais; no entanto, não mencionava a identidade de gênero. No campo da sexualidade, o documento instruía que as curiosidades em relação ao corpo e a sexualidade não deveriam ser reprimidas.

Naquele momento também ocorre a entrada da Educação Infantil nas diretrizes que compõem a Educação, ou seja, a Educação Básica, por meio da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96, passa a configurar o quadro geral da Educação, referida como não obrigatória, mas de direito. Desta forma, no decorrer da década de 1990 a Educação Infantil foi deixando o lugar de assistência e ocupando seu espaço na Educação.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI foi aprovado. O documento deixou de lado as lutas feministas que entrelaçavam cuidado e educação, conferindo outro regulamento ao cuidar e valorizando a formação docente, assim como o brincar com intencionalidade e se colocando contrário à reprodução dos estereótipos de gênero. Nos estudos de Vianna e Unberhaum (2006, p. 415) aponta-se que:

A perspectiva de gênero entra por meio do cuidado, quer dizer, você não tem outra possibilidade senão aí, seja em termos teóricos ou [...] em termos conceituais, mas em termos de políticas públicas, que é a dimensão do compartilhar a possibilidade de a mulher trabalhar fora, não é isso?

O documento deixou algumas lacunas consideráveis em relação às relações de gênero e a sexualidade, mais especificamente no campo da identidade de gênero e identidade sexual, termo que foi utilizado como sinônimo, além de atrelar gênero às características biológicas. Segundo Vianna e Unberhaum, 2006, p. 413), o documento se propôs

a servir como guia para a reflexão educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos. Esse referencial defende a importância de se transmitir valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes. Alguns trechos utilizam propositalmente meninos e meninas, ao invés de crianças. Ressalta que a construção da identidade de gênero e da própria sexualidade extrapola a mera configuração biológica dos seres humanos e defende que meninas e meninos brinquem com as possibilidades relacionadas tanto aos papéis masculinos, quanto aos femininos, para além da reprodução de padrões estereotipados de gênero. Além disso, enfatiza o papel de educadores e educadoras na desconstrução dos significados de gênero nas relações infantis, quase sempre carregadas de sentidos para o que é ser menina e o que é ser menino.

O estereótipo de que as mulheres são naturalmente aptas a cuidar e educar crianças contribuiu para os baixos investimentos públicos e para a formação docente inicial, além de reforçar o estigma do trabalho feminino voluntário relacionado ao cuidar e, além de tudo, mal remunerado. Pensando nos aspectos positivos, o RCNEI avança por ser uma política pública para a Educação Infantil e, ao destacar o gênero e a sexualidade, problematizando o determinismo biológico, e fazendo com que o/a professor/a educador reflita que as percepções de ser menina ou ser menino são socialmente e culturalmente construídas desde os primeiros anos de vida. (VIANNA e URBERHAUM, 2006)

Entre os aspectos negativos, a crítica ao RCNEI está ligada ao fato de o documento ignorar as características mais marcantes da infância,

em que preponderam a afetividade, a subjetividade, a magia, a ludicidade, a poesia e a expressividade, o RCN apresenta um enfoque que prioriza a mente sobre o corpo e afeto, o objetivo sobre o sujeito, o conhecimento sobre a vivência e experiência, o abstrato sobre o concreto, o produto sobre o processo, a fragmentação sobre a globalização, o pensamento sobre a expressão (HADDAD, 1998, p. 12).

Segundo as autoras Haddad (1998); Vianna; Hunberhaum (2006); e Finco (2010), o olhar para a Educação Infantil tem que ter como referência a criança a fim de que não aconteça uma escolarização precoce que descaracterize as necessidades da primeira infância. Além disso, o documento aborda questões de gênero e também considera a sexualidade quando afirma que “a expressão da sexualidade, relacionada, ao prazer, é de grande importância para o desenvolvimento psíquico, estando presente desde o nascimento e manifestando-se de formas distintas de acordo com as fases da vida, sempre marcadas pela cultura e pela história” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 141).

No entanto, o mesmo também trouxe a separação entre meninas e meninos como algo natural e espontâneo relacionado à faixa etária das crianças.

Após uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, por volta dos cinco e seis anos, a questão de gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma **separação espontânea entre meninos e meninas** (BRASIL, 1998, v. 2, p. 20. Grifo nosso).

O documento também confunde identidade sexual e identidade de gênero, mostrando baixo entendimento da problemática do gênero e também de sua articulação com a sexualidade mais elaborada no campo dos estudos feministas e ainda não devidamente acolhida no campo da educação.

No ano de 2006, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, apresentou os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” em dois volumes, e também os “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil”, no qual lançou fundamentos básicos para manutenção da qualidade da educação:

No que toca ao tema da igualdade de gênero, o documento Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2004c), elaborado pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, propõe em seu capítulo 2 a educação inclusiva e não sexista e como seu primeiro objetivo “Incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal”. Note-se que, entre suas prioridades, o plano inclui a ampliação do acesso à Educação Infantil, pois a política de inclusão educacional deve também possibilitar melhores oportunidades de inserção igualitária no mercado de trabalho para mães e pais (BRASIL, 2006, v. 1, p. 39).

O mesmo ainda refere a preocupação em relação “às discriminações de etnia e gênero, aos contrastes entre a cidade e o campo e entre as regiões do país” (Idem, p. 23). Quanto à proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, o volume 2 dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil” considera as identidades dos/as alunos/as, de suas famílias e da equipe escolar:

Professoras, professores, gestoras e gestores desenvolvem atitudes mútuas e em relação às crianças e aos seus familiares de respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa, de indivíduos com necessidades educacionais especiais ou diante de composições familiares diversas e estilos de vida diversificados (BRASIL, 2006, vol. 2, p. 33).

Além disso, o documento refere as discriminações de gênero, raça, etnia, religião e as necessidades educativas especiais possibilitando, para as crianças, a vida no coletivo de maneira saudável e ética.

Em 2009, o MEC desenvolveu os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”.

O material propõe a organização de grupos formados pela escola e pela comunidade para analisar cada parte do questionário: planejamento institucional, multiplicidade de linguagens e experiências (formas de a criança conhecer e experimentar o mundo e se expressar); interações (espaço coletivo de convivência e respeito); promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais; relação de troca e cooperação entre as famílias e participação na rede de proteção social (FINCO, 2010. p. 76).

Atualmente, o que está vigente no Brasil é a “Base Nacional Comum Curricular - BNCC” (BRASIL, 2018). Em 2015 se configurou o início da elaboração da mesma, a qual pretendia construir uma proposta pedagógica que, entre outras coisas, assegurasse unidade para a Educação Básica em todo o país, tal como instituiu a Constituição Federal de 1988 e exige a LDB de 1996. Segundo Barbosa; Del Rio; Martins; e Mello (2019) essa construção foi delineada em meio a disputas teórica, ideológica e política. Neste ponto, é preciso retomar o contexto histórico para que as mudanças ocorridas na BNCC possam ser compreendidas.

A BNCC começou a se configurar no governo da Presidenta Dilma Roussef, no ano de 2015, porém, com seu *impeachment* em 2016, Michel Temer assume o governo e faz alterações em grande parte do documento. Por fim, em meio à mudança política, a versão final da Base foi reformulada sem a participação dos atores do Ministério da Educação e também das universidades brasileiras em todos os Estados da Federação que, naquele momento, debatiam o assunto. A BNCC então se tornou

Fruto de pressões políticas e de arranjos realizados no âmbito da nova composição do Ministério da Educação, em diálogo com o setor empresarial (Fundação Lemann), organizações não-governamentais (Todos para a Educação) e parte da classe política, em especial deputados e senadores que tinham interesses em temas como diversidade de gênero e ensino religioso, além de posições contrárias aos avanços alcançados entre os anos de 2003 e 2016 (BARBOSA; DEL RIO; MARTINS e MELLO, 2019, p.156).

Segundo a BNCC, deve ser assegurado aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, os quais consistem nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Essas competências são definidas, segundo o documento, “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 08).

Por meio dessas competências, o documento reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para

a preservação da natureza” (p.09). O mesmo coloca, ainda, que são competências gerais da educação básica.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 09).

A sexualidade enquanto temática só aparece nos anos finais de escolaridade, no Ensino Fundamental II, referindo temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, definindo-os como “assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira” (Idem, p. 327).

Diferentemente dos documentos anteriores, os quais norteavam por meio de diretrizes e orientações para a construção dos currículos das escolas, a BNCC, se apresenta com estrutura conteudista e diretiva, tirando espaço de autorias e produções culturais presentes no cotidiano escolar. Neste ponto, conforme Barbosa, Del Rio; Martins; Mello (2019, p. 158), é possível identificar

ambiguidades na versão final do documento. Ao mesmo tempo em que a Base avança na concepção de infância, superando a visão de passividade das crianças em seus processos de educação e de socialização, por outro lado, em seus desdobramentos para a prática pedagógica, o documento se apresenta de maneira bastante prescritiva, baseado em modelos universais de desenvolvimento, se contrapondo à perspectiva de criança como sujeito histórico e social.

No texto do documento percebe-se que a maior parte do conteúdo relacionado aos temas “educação e sexualidade” e “relações de gênero” foi suprimida, juntamente com os próprios termos “gênero” e “educação sexual”, o que representa um retrocesso aos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1996:

A frase ‘superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual’ foi modificada e, em seu lugar foi publicada ‘erradicação de todas as formas de discriminação’. Em 2015, foi a vez dos Planos Municipais de Educação, que igualmente tiveram retirados os trechos em que apareciam as palavras diversidade sexual, orientação sexual e gênero (MONTEIRO e RIBEIRO, 2020).

Dessa forma, a temática foi eliminada dos documentos permanecendo apenas os conteúdos biologizantes. Segundo Monteiro e Ribeiro (2020, p. 16), a BNCC preocupou-se com a Sexualidade “enquanto controle de condutas sexuais com vistas a minimizar problemas de saúde pública, preocupação antiga que havia sido superada na medida em que aspectos culturais, sociais, políticos e emocionais constituíam elementos associados à percepção da Sexualidade”.

Segundo Fúlvia Rosemberg (2015, p. 222),

o grande desafio para implementar uma Educação Infantil democrática e de qualidade no Brasil não depende de melhores diretrizes ou normatização mais ampla e abrangente, mas sim enfrentar o descompasso entre esse ideal, contemporâneo e sofisticado, e o real da prática cotidiana, o desafio entre o normatizado pelos documentos e pelas propostas sofisticadas que elaboramos nessas últimas décadas e as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que geram uma sociedade e uma Educação Infantil ainda intensamente discriminatórias: de classe, gênero, raça, região, localização e idade.

Em síntese, pode-se inferir que a atual versão da BNCC, ao mesmo tempo em que se ampara nos estudos da Sociologia e da Antropologia da infância, despreza a produção das culturas infantis no campo das relações de gênero, da sexualidade e da diversidade. Neste ponto, é fundamental olhar para o contexto sociopolítico atual do Brasil.

2.2 Políticas atuais

Demarca-se, aqui, a ‘onda neoconservadora’ em que o país está mergulhado, lembrando que

o golpe político-midiático/parlamentar consumado em 2016 e orquestrado desde 2013 (SANTOS; GUARNIERI, 2016; SANTOS; SZWAKO, 2016), levou ao impeachment da então presidenta, Dilma Rousseff (PT), fazendo com que o Brasil caminhasse a passos largos para o conservadorismo⁵, personificado na gestão (2019–2022 [projeção]) do Presidente Jair M. Bolsonaro (atualmente sem partido). O recorte temporal se justifica uma vez que, conforme Vicente (2019), e visão partilhada neste texto, uma plataforma de Direitos Humanos e Sexuais vinha sendo construída no Brasil a partir de 2004 – com a criação do Programa Brasil Sem Homofobia – e após 2016

caminhou-se a passos largos para a destruição desta plataforma (VICENTE, 2021).

Desde então, grupos reacionários passaram a criar projetos com o objetivo de modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), projetos os quais contrapõem direitos políticos e sociais alcançados há muitos anos através de ações intensivas dos movimentos sociais (PARAÍSO, 2016). Um dos projetos que perpassou as políticas educacionais foi o Projeto de Lei “Ideologia de Gênero”, amplamente utilizado pelo atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro em suas campanhas na premissa “defesa das crianças e das famílias brasileiras”⁵. Segundo Vicente (2020), o termo “ideologia de gênero” foi uma plataforma política fundamental de Bolsonaro durante sua campanha eleitoral:

O desmonte das políticas e programas que asseguravam o direito de discussão, em âmbito escolar, dos Direitos Humanos e Sexuais foi construído/solidificado com base em um Pânico Moral (COHEN, s/d apud MISKOLCI, 2007, p. 111) de que as discussões de sexualidades, gênero e Direitos Humanos na escola tinham por objetivo pedagogizar sexualmente as crianças (VICENTE, 2021, p.54).

Nesse contexto forja-se a expressão “pânico moral”, definido como um mecanismo que insurge do medo social relacionado às mudanças, notadamente as entendidas como inesperadas e, por conta disso, vistas como uma ameaça (MISKOLCI, 2007). Assim, arquitetada como um pânico moral, a “ideologia de gênero” produziu desdobramentos nas discussões de gênero, sexualidade e direitos humanos nas escolas. Pesquisas sérias foram desqualificadas no campo da sexualidade e relações de gênero, o que resultou em um retrocesso imenso na Base Nacional Comum Curricular.

⁵ O GLOBO. MEC vai fazer projeto de lei contra Ideologia de Gênero. 2019c. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educação/mec-vai-fazer-projeto-de-lei-contra-ideologiade-genero-23924172>>. Acesso em: 15 set. 2021.

2.3 Educação Infantil na contemporaneidade

A primeira experiência escolar da criança se dá na Educação Infantil, espaço em que ela conhece e passa a conviver com outras crianças e com adultos diferentes do seu contexto familiar, ampliando-se sua sociabilidade.

O brincar, nessa etapa da educação, é concebido como uma forma com a qual a criança elabora aspectos cognitivos, desenvolve habilidades corporais e, a partir das interações, vivencia a socialização. Diferentes aspectos podem ser evidenciados na brincadeira quando tratamos dela no ambiente educacional. Dentre esses podemos mencionar o caráter lúdico, que busca propiciar diversão e prazer. Outra dimensão a ser destacada trata-se do caráter educativo, que preza a construção de conhecimentos. Cabe destacar que para que essas diferentes possibilidades aconteçam é necessário que o adulto, como mediador, propicie espaços e tempos adequados para que as brincadeiras ocorram livremente e de formas diversificadas (VIEIRA; ALTAMANN, p. 144, 2016).

Mesmo face à BNCC existe, cientificamente, um interesse voltado à investigação do tema “infâncias”, em diferentes áreas do conhecimento como: Sociologia, Antropologia, História e Psicologia. Essas perspectivas diversas possibilitam um olhar para a infância que considera a heterogeneidade, as variações culturais, que fala de infâncias no plural (CERISARA, 2002) constituindo, dessa forma, uma pedagogia que se aproxima mais das crianças.

Desta perspectiva, a Educação Infantil passa a ser compreendida através do estudo das relações educativas que acontecem no coletivo, profundamente entrelaçadas aos aspectos essenciais que constituem a criança, quais sejam: a socialização por meio do brincar; a expressão; a linguagem; o movimento; a fantasia; e a sexualidade (KUHLMAN JR, 1999).

A escola se caracteriza como um espaço que vai além da transmissão do conhecimento instituído: é um lugar de produção de cultura. Nas relações que os grupos infantis estabelecem entre seus membros, inúmeras regras de convívio são experimentadas e inventadas. Enquanto brincam, as crianças mantêm relações estreitas com a realidade que as cerca, mas também instauram realidades particulares, convenientes a seus modos de brincar (SPRÉA, 2014, p. 721).

Como resultado destes estudos, a pedagogia relativa à Educação Infantil vem sendo pautada pelas relações criança-criança, e criança-adultos, privilegiando a autonomia das crianças e reconhecendo suas próprias formas de se manifestarem e interagirem. Portanto, para focar no processo de socialização da criança compreendida, por sua vez, como ator/atriz social central da presente pesquisa, foi necessário buscar os conceitos produzidos nos campos de estudos da Antropologia da criança e da Sociologia da infância, apresentados e articulados na próxima seção.

3. RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças passam a maior parte do seu tempo na instituição escolar, onde compartilham cotidianamente experiências, vivências e descobertas em suas relações com outras crianças e outros adultos (professores/as, merendeiras/os, faxineiros/as) que não os de seu convívio externo, como a família. Desta forma, é nos espaços físico e sociocultural da escola que as mesmas dão início à sua vida social e entram em contato com as diferenças e semelhanças entre meninas e meninos de diferentes etnias, religiões, classes sociais, corpos, valores e comportamentos. Como afirmam Vianna e Finco (2009, p.270),

É nessa relação singular que o protagonismo da criança ganha destaque e que a potencialidade do convívio, em suas diversas formas de relações, pode propiciar uma nova interação. Trata-se de um universo com características próprias, voltadas para crianças pequenas.

No tocante à percepção do que as crianças elaboram em relação ao gênero e do que se observou em campo de pesquisa, importa destacar que, segundo Scott (1995), o gênero como a organização social da diferença sexual, uma construção social e cultural que instrui sobre homens e mulheres e que se baseia nas diferenças entre os sexos. Nestes termos, segundo Natanael Silva (2016, p. 154),

A percepção de que o gênero é um dos modos de compreender e analisar as históricas concepções de masculinidades e feminilidades e uma forma de evidenciar as hierarquias entre os sexos, apontando a historicidade do “ser homem” e “ser mulher” numa determinada sociedade, segundo uma relação espaço-tempo. Deste modo, amplia-se o debate em torno das relações de gênero evidenciando o seu caráter não natural, denunciando as desigualdades e as históricas opressões e hierarquias entre os sexos.

Para Butler (2016, p. 87),

O gênero não é inscrito no corpo passivamente, nem é determinado pela natureza, mas pela linguagem, pelo simbólico, ou pela história assoberbante do patriarcado. O gênero é aquilo

que é assumido, invariavelmente, sob coação diária e incessantemente, com inquietação e prazer. Mas, se este acto contínuo é confundido com um dado linguístico ou natural, o poder é posto de forma a expandir o campo cultural, tornado físico através de performances subversivas de vários tipos.

Segundo Buss-Simão e Medeiros (2010), desde muito cedo as crianças aprendem sobre educação dos corpos dentro dos ambientes familiares e também nos ambientes educacionais; tanto os cuidados como a educação do corpo infantil ocorrem e são atravessados por processos de masculinização e feminilização.

Nesse sentido,

Se a construção do gênero é social, histórica e contínua, as relações entre homens e mulheres e os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. As identidades de gênero estão continuamente se transformando (KISHIMOTO, 2001, p. 220).

Assim, as produções e reproduções de falas, movimentos, expressões, posturas, gestos e olhares das crianças adquirem significado e começam a ser esboçados socialmente. A vida social das crianças tem início com a entrada das mesmas na Educação Infantil, lugar das demarcações e introduções como meninas e meninos na sociedade (VIANNA; FINCO, 2009). Nestes termos, Buss-Simão e Medeiros (2010) colocam que, por meio da educação e do cuidado, os corpos das crianças são significados e marcados pelos adultos.

Nesse sentido, as experiências de gênero, o direcionamento sobre o que deve ser “de menino” e ser “de menina” são vivenciadas pelas crianças desde muito cedo: é possível notar, na saída da maternidade, meninas de rosa e meninos de azul; assim também acontece com o quarto do bebê e com os brinquedos, tudo é preparado em torno desse binômio rosa-azul que conduz aos estereótipos das meninas frágeis, delicadas e calmas, que gostam de brincar de boneca e casinha e dos meninos agitados e valentes, que gostam de brincar de carrinho e futebol.

Para Louro (2008), a descoberta do sexo biológico já no ultrassom (exame que identifica o sexo biológico do/a bebê) dá início a um processo de feminilização ou de masculinização, ou seja, à produção de “corpos-homens e

corpos-mulheres” (SILVA, 2016). Louro (2008) afirma que nomear o corpo é uma maneira de lidar com o sexo como algo que vem antes da cultura, uma forma de atribuir um caráter binário, não histórico e imutável. Sendo assim, trata-se de uma maneira de determinar um espaço e um lugar para um indivíduo, definindo-o pelo seu sexo biológico antes mesmo de seu nascimento. Desta forma, quando nasce, o bebê já tem seu corpo determinado por discursos pautados pela heteronormatividade, sendo possível entender a ideia de que o corpo nasce marcado pelo sexo e, depois, pela cultura (SILVA, 2016).

Por isso foi preciso entender e analisar como as crianças constroem e reconstróem esses significados e como atribuem características e assumem papéis de acordo com o gênero. Brougère (2004) afirmou que os estereótipos de gênero têm início em casa, com os pais e as pessoas que convivem com a criança. Isso porque são os pais que preparam o quarto, compram os brinquedos e, na maioria das vezes, colocam rosa, bonecas, casinha, utensílios domésticos de brinquedos para as meninas e azul, carrinhos, e super-heróis para os meninos.

Ademais, foi preciso entender como uma instituição de Educação Infantil aborda essas diferenças. Vianna e Unbehaum (2006), ao abordarem a promoção da igualdade e os avanços das políticas sociais na Educação Infantil, ressaltam que as discussões dessas questões fazem parte do direito a uma Educação Infantil de qualidade. Segundo Finco (2010, p. 53), “atrelar infância e gênero permite revelar como é que as crianças situadas em contextos sociais, individualmente ou como grupo social, experienciam as possibilidades e os constrangimentos colocados pelos sistemas e estruturas sociais generificados”.

Dessa forma, a compreensão das diferenças entre meninos e meninas não tem cunho biológico, fisiológico ou anatômico. Os gostos e escolhas não ocorrem em função do corpo biológico, mas de construções sociais e históricas:

a denúncia do pretense caráter fixo e binário de categorias como feminino e masculino, contido nas explicações biológicas para as diferenças cognitivas entre homens e mulheres, tem no conceito de gênero parte do reconhecimento do caráter social e historicamente construído das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas (VIANNA; FINCO, 2009, p. 269)

Ao percorrer caminhos em busca das causas dessa desigualdade entre meninas e meninos foram encontradas situações cotidianas normalizadas como verdades absolutas por um viés biológico ligado ao genital, a exemplo do que se observa nos modos de se comportar: as meninas precisam sentar de pernas fechadas e falar baixo, enquanto meninos podem sentar como desejam e é esperado que falem em tom mais alto. Assim, as crianças vão tendo seus corpos e comportamentos ajustados socialmente de maneiras impositiva e, por isso, opressora, o que coloca limites e impede ou dificulta que as crianças experimentem, criem, inventem e transitem pelas brincadeiras e pelos diferentes modos de vivenciar a infância.

Em relação às relações de gênero no contexto escolar, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), documento que ampara, no presente momento, o trabalho em sala de aula, não apresenta conteúdo específico para a educação em sexualidade e relações de gênero para a Educação Infantil. Seu texto traz apenas, de forma muito geral, questões relacionadas à Diversidade e aos Direitos Humanos. Nesse sentido, compreendemos que investigar a Educação Infantil tendo a criança como protagonista permite a visibilidade da produção da diferença – primeiro passo para a superação das desigualdades elaboradas no convívio social (FARIA, 2005). Justifica-se, nestes termos, a importância de compreender as crianças como atores e atrizes sociais e produtoras das culturas infantis e de produzir um estudo com base em suas produções e olhares.

4. METODOLOGIA

4.1 Referencial teórico

Não há nenhuma riqueza onde não há crianças. E essa riqueza só é real quando essas crianças existem, exercendo livre e ruidosamente o seu direito de serem crianças (CARRION, 2008. Provérbio Africano).

Com base nas contribuições e estudos da Antropologia da criança e da Sociologia da infância, considera-se, nesta investigação, que importantes constatações quanto às culturas infantis consistem

Na distinção entre as crianças e os adultos, afirmando um modo qualitativamente diferente de ser e pensar, mas não de inferioridade; na observação das crianças em seus ambientes naturais; na escuta de seus modos de pensar, procurando valorizar e conceitualizar as ações realizadas por elas; na verificação das necessidades e dos interesses manifestados por elas; e na visualização da brincadeira como um elemento central de suas vidas. (SILVEIRA BARBOSA, 2014, p. 648).

Destarte, o encontro com o desconhecido, a produção de dados e a percepção dos diversos detalhes percebidos em campo constituem os primeiros passos da pesquisa com abordagem etnográfica. Este posicionamento metodológico consiste na realização de um esforço em reconhecer o que é desconhecido:

Talvez, seja o maior desafio do (a) pesquisador (a) adentrar no universo das diferenças, em variadas localidades, sejam elas urbanas, rurais, exóticas ou tradicionais. É o esforço de se 'autodesarmar' das pré-convicções e buscar em campo as respostas para os questionamentos de pesquisa. (SZEREMETO, 2017, p. 168)

A tomada de decisão da pesquisadora quanto ao referencial teórico que embasou toda sua trajetória emergiu do princípio da criança como protagonista e produtora de culturas e foi permeada por muitas dúvidas, discussões e leituras com base em pesquisas que ocorreram com crianças de Educação Infantil enquanto atores e atrizes principais, os/as quais se constituem social, cultural, histórica e educacionalmente. (CORSARO, 2005; SARMENTO, 2008;

CAVALLEIRO, 2011). Destarte, a compreensão da criança como um ator / atriz social que contribui de modo ativo permite afirmar que

Há momentos em que as crianças subvertem, há momentos em que interpretam, reproduzem o espaço e seus objetos, e há momentos de criação, de invenção, transformando-os, reorganizando os princípios da forma, função, localização, organização, representação e outros, a partir de suas ações (LOPES, 2008, p. 78).

Dessa forma, na presente investigação optou-se por uma abordagem qualitativa que colocasse em evidência as perspectivas, as vivências, enfim, as “vozes” das crianças de Educação Infantil e seus posicionamentos, construções e criações. Através de recursos da abordagem etnográfica, a pesquisadora buscou compreender as percepções das crianças e suas subjetividades, deixando de lado a perspectiva adultocêntrica (CORSARO, 2005).

Segundo Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13), a pesquisa qualitativa se caracteriza pela “obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Assim, a preocupação se dá “menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação” (MINAYO, 2000, p.102).

Como meio de coleta de dados foi utilizada observação participante para identificar e compreender “a multiplicidade de modos de ser e de agir através dos quais as crianças vivenciam e significam as suas experiências e relações por meio da imaginação, do faz de conta e da ludicidade” (SARMENTO, 2004).

A pesquisa participante se dá no campo das pesquisas qualitativas e vem sendo amplamente utilizada nas pesquisas em educação. Segundo Borda (1999, p. 48 apud TALAMONI, 2012, p. 186),

Esta abordagem origina-se da revisão da concepção de ciência e da análise crítica das produções científicas, admitindo que paralelamente ao conhecimento científico existe uma “ciência emergente” ou “cultura subversiva”, cuja estrutura cognitiva, linguagem e sintaxe são características. Esta “ciência emergente” justamente se refere ao conjunto de conhecimentos práticos, empíricos e até mesmo espontâneos que prevalecem em diversos âmbitos da vida em sociedade e que, mesmo não sendo científicos, respondem a muitas das questões cotidianas e permitem que os indivíduos criem, interpretem, produzam e trabalhem.

Segundo Pfaff (2011, p. 254), a palavra etnografia significa descrição de uma cultura ou de um povo, e se caracteriza pela “observação sem viés de fenômenos sociais e por um conjunto específico de procedimentos de coleta de dados, incluindo métodos tão diversos como a observação participante, entrevistas ou filmagens”. A autora ainda aponta que “o estranhamento, a imparcialidade e a abertura são cruciais para o acesso bem-sucedido ao campo e para o estabelecimento das relações com os sujeitos” (Idem, p. 262).

Utilizando os três atos cognitivos “olhar, ouvir e escrever”, ou seja, o “olhar etnográfico” (OLIVEIRA, 1996), a pesquisadora registrou os dados produzidos pelas crianças da escola referida desde as conversas, passando pelos movimentos, até os silêncios e o cotidiano da instituição em seus contextos físico e pedagógico – os quais forneceram subsídios para as ações e interações ali ocorridas. Ainda que pareçam triviais, esses atos cognitivos da observação em campo, ao serem problematizados, assumem um sentido de natureza epistêmica que se concretiza na construção do saber.

Ao encontro desta ideia, Santiago e Faria (2015, p.78) afirmam que este olhar etnográfico “exige que nos arrisquemos a ouvir os gestos, as paredes, as brincadeiras, os movimentos, abrindo os ouvidos até mesmo para aquilo que não ecoa nenhum som: o silêncio eloquente das crianças!” Complementa-se, ainda, que na perspectiva etnográfica o trabalho de campo

é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista teoricamente (MAGNANI, 2009, p. 135).

Sendo assim, todos os elementos observados foram relevantes para a construção da pesquisa em pauta:

Os olhares, os cheiros, as cores, os sons, são elementos frutíferos na construção da pesquisa etnográfica, pois representam dados fecundos para a compreensão das relações que os sujeitos estabelecem e dos processos de produção das culturas. (SANTIAGO, 2014, p. 34).

Segundo Finco (2010, p. 44-45) a pesquisa de cunho social com crianças, deve “focar suas condições de vida, atividades, relações, conhecimentos e experiências; deve centrar-se nas experiências cotidianas das crianças, especialmente nas suas relações com outras crianças e com adultos”. No mesmo viés, Santiago (2014, p.11) afirma que para que haja compreensão das culturas infantis, as crianças não devem ser “olhadas”, percebidas “enquanto *infans*, passivas e moldadas”, mas como sujeitos inacabados. Conforme o autor, esse processo possibilita apresentar outra realidade, mais ampla, “com produções de culturas, micro revoluções, rebeldias, submissão e resistências” (Idem).

Através de visitas a pesquisadora acompanhou desde a entrada até a saída das crianças da escola. Assim, foram realizados os registros em diário: “Fazer um diário de campo é instalar-se numa prática concreta, de escrita, para pensar a si mesmo e se experimentar como sujeito da escrita” (GEPEDISC, 2011, s/p.). Ainda sobre a relevância desta ferramenta de pesquisa, Da Silva (2015, p. 142) afirma:

O Diário de Campo é um recurso bastante utilizado em pesquisas qualitativas; e é importante que o/a investigador/a tenha um conhecimento detalhado do tema, dos objetivos e do problema da pesquisa, para não fazer observações aleatórias. É necessário saber aproveitar o tempo de modo produtivo, as oportunidades de observação, os indivíduos envolvidos no processo e as demais variáveis do processo (LÜDKE; ANDRÉ, 1999). Escolheu-se esta ferramenta metodológica com o intuito de poder se dedicar a perceber falas, olhares e movimentos das professoras implicadas nas pedagogias de gênero (DA SILVA, 2015, p. 142).

Escrever é uma ação concreta, que acontece através de um sujeito debruçado sobre uma superfície que delimita um espaço próprio e,

No caso do diário de campo, essa superfície é a página em branco. O sujeito da escrita precisa gerir esse espaço, de modo que execute seu querer, que (...) não só se organiza a partir de seu desejo, mas da imagem que faz de seu interlocutor, dos motivos e finalidades que o levam a dizer; enfim, das condições de produção que dão forma e conteúdo a esse dizer. (GEPEDISC, 2011, s/p)

Um dos critérios para que a pesquisa seja etnográfica consiste no “pequeno número de sujeitos contemplados nos dados. A proposta é fazer uma análise intensiva de poucas pessoas. O tamanho restrito do universo é justamente explicado pela natureza qualitativa na análise” (FINCO, 2010, p. 91). Exige-se, assim, contato pessoal de quem investiga com o objeto, sendo que outra forma de linguagem são os comportamentos e os sentimentos, que, no caso, complementaram a metodologia presente na pesquisa.

Dessa forma, fizeram-se necessários uma metodologia de convivência, de presença no ambiente onde estão os sujeitos e um procedimento de produção de dados qualitativos os quais descrevessem, com detalhes, o cotidiano bem como questões implícitas – o silêncio, por exemplo, pode dizer muito. Nestes termos, Pfaff (2011, p. 267) verificou em seus estudos que o pesquisador etnógrafo

Precisa estudar e compreender (...), refletir e analisar os quadros interpretativos que levam ao entendimento cultural do contexto investigado, ainda que a escola aparenta ser um campo social familiar. Portanto, pesquisadores em contextos escolares devem ser capazes de compreender como alunos, professores e outros grupos ligados à escola percebem suas práticas sociais e o ambiente social no qual elas estão inseridas. Por fim, (...) a comparação de práticas de distinção em relação a diferentes meios educacionais e culturais demonstrou que estudos comparativos de caráter internacional ou transcultural precisam levar em conta outras características, tais como as especificidades sócio demográficas do campo, as diferenças de classe, raça/etnia e de geração.

Dessa forma, acontece sobre o papel em branco uma ação artesiana, a qual pede que se “assuma uma posição como enunciados, ‘fatiando’,

‘decompondo’ e distanciando-se da dinâmica complexa, movimentada e ambígua de uma certa área de atividades, para a ela poder remeter pela escrita” (GEPEDISC, 2011, s/p). Partindo desses pressupostos, a pesquisadora foi a campo na busca de entender os desdobramentos das interações entre as crianças na produção das culturas infantis no campo das relações de gênero. Assim, as seguintes perguntas foram organizadas segundo as observações colhidas: (1) As crianças constroem relações de gênero próprias a partir da produção de suas culturas infantis?; (2) Como as relações de gênero permeiam os enredos criados pelas crianças na escola?

Após a produção de dados, ocorreu a análise dos mesmos, à luz do referencial teórico, envolvendo o pensar consciente, sistemático, organizado e instrumental, portanto a reflexividade esteve sempre presente. Segundo NEVES, (2006), foi percebida a influência do referencial teórico na observação e na análise dos dados produzidos, deixando claro que este não pode alterar ou ocultar esses dados. Por fim, após a produção de dados na escola, a apuração, o tratamento e a análise dos mesmos, buscou-se contribuições significativas nas temáticas das culturas infantis e construções de gênero para ampliar este campo de conhecimento.

4.2. Abordagem da análise dos dados

A revisão bibliográfica realizada na primeira parte da presente pesquisa buscou explorar conceitos que permitissem abordar a Educação Infantil / creche para além da instituição, olhando para a criança e seus corpos. A análise de dados foi realizada com base na Antropologia Interpretativa de Clifford Geertz (1978), na qual

o pesquisador é o ator, ou nativo, em regra. O discurso é sempre captado marginalmente. (...) O que se compreende é o que os informantes dão a conhecer. E isso é menos do que tudo. Portanto, a análise não deixa de ser uma manipulação conceitual dos fatos, uma reconstrução. Devemos ser um tanto modestos aqui: a análise cultural, de certa forma, é uma adivinhação dos significados, avaliação de conjeturas. Sensibilidade e tato, além dos conhecimentos teóricos, aqui contam muito (PORTELA, 2012, p. 62).

Assim, o autor caracteriza a descrição etnográfica como interpretativa, a interpretar o “fluxo” do discurso social com a tentativa de salvar o “dito” do discurso da possibilidade de sua extinção, realizando a descrição microscópica. Esta, segundo o autor, não tem como objetivo o diagnóstico de uma cultura ou realidade, mas “o alargamento do universo do discurso humano” (GEERTZ, 1978, p. 24), favorecendo o diálogo entre a cultura do pesquisador e a cultura do grupo pesquisado, no caso, as relações das crianças em relação às culturas infantis no campo das relações de gênero.

O autor defende, ainda, a importância da presença do cientista no local pesquisado, o que lhe permite, a partir de sua experiência de imersão em uma nova cultura, a ideia de “estar lá” como outro conceito pertinente ao método da descrição densa, a produzir aquilo que o autor chamou de conhecimento ou saber local:

O “estar lá” constitui-se sempre em um paradoxo, pois o pesquisador é o observador e o narrador de uma determinada cultura que ele, e apenas ele conheceu, pois sob determinadas circunstâncias que ele, e apenas ele experienciou. Sua tarefa é a priori realizar um trabalho de observação sistematizado sob a ótica da neutralidade científica, mas ao mesmo tempo em que ele deve dar provas de sua imparcialidade, tem de recorrer a sua experiência e empenha no fato de ter estado lá, a legitimidade de seus saberes (TALAMONI, 2012, p. 192).

A pesquisa participante considera a existência de culturas “paralelas” que coexistem e se encontram através de uma rede complexa de significados que são construídos, desconstruídos, reconstruídos e compartilhados nas interlocuções entre pesquisadores os sujeitos de suas pesquisas. Nesta esteira, Gil (1999) caracteriza a pesquisa pelo envolvimento do pesquisador no processo, indicando um posicionamento dialético em detrimento da objetividade, considerando-se as divergências das realidades sociais e o relacionamento entre pesquisador e pesquisado como sujeitos sociais em interação, submetidos a uma constante transformação.

Destarte, Magnani (2009) apontou que a produção de dados não se reduz à busca infinita de detalhes em campo, mas constitui a atenção para estes detalhes. Sobre a abordagem etnográfica expressa pelo autor pode-se entender, em suma, que “diz respeito à dupla face que apresenta: de um lado, a forma

como é vivida pelos atores sociais e, de outro, como é percebida e descrita pelo investigador” (p.137). Segundo Borda (1999, p. 48), pesquisadores da Antropologia têm buscado “representar diretamente a experiência de grupos e indivíduos da base social”. De acordo com Mainardes, (2009), o/a pesquisador/a, quando adota o papel de observador de uma realidade pode ser: participante completo, o qual faz parte do grupo pesquisado; participante observador/a, o qual observa, mas não participa das atividades do grupo.

Após a observação, faz-se necessário sistematizar os dados produzidos pelos atores da pesquisa. A partir disso, conforme, ainda, o mesmo autor, o/a pesquisador/a pode identificar as categorias preliminares e os conceitos a serem desenvolvidos na pesquisa. Assim, as categorias presentes no estudo em pauta emergiram através das falas e situações que aconteceram entre as crianças na EMEI e foram registradas no caderno de campo da pesquisadora.

O autor segue esclarecendo ser necessário organizar textos preliminares com os conceitos e evidências de pesquisa nas categorias observadas, além disso, os conceitos devem retornar ao referencial teórico adotado na pesquisa. Sendo assim, faz-se necessário, além de refletir sobre a teoria, confrontá-la com as evidências, com a prática encontrada em campo, com outras pesquisas semelhantes, e com outras literaturas. Neste ponto, Dornelles e Fernandes (2015, p. 74) defendem que

Investigar com crianças pressupõe cruzar calmarias e tempestades, traçar cartografias que envolveram metas, mudanças de rotas, retomadas e novos caminhos e, isso, nós aprendemos com as crianças em nossas pesquisas. Ao inventarmos modos de pesquisa com crianças, tentamos nos afastar do que somos até então e, quem sabe, a partir deste encontro abandonemos a tranquilidade que vivemos, entendendo que nossas crianças escapam, são sempre para nós um enigma e, quem sabe com isso, tenhamos presente que a toda investigação com crianças ousemos nos reinventar como pesquisadores de crianças.

Assim, as crianças foram ouvidas, inclusive em seus silêncios. Na próxima subseção, antes de apresentar as categorias obtidas da observação em campo com base no posicionamento teórico adotado e pertinentes à defesa do mesmo, importa apresentar o campo de pesquisa, qual seja, a escola investigada tanto em relação ao espaço físico como ao projeto político pedagógico, a fim de

compreender a disposição dos espaços físicos e suas possibilidades relativas às expressões das crianças e os direcionamentos adotados pela instituição.

4.3 A escola pesquisada: apresentação e análise do projeto político pedagógico

Antes de apresentar a escola pesquisada, é importante abordar o caminho trilhado até receber o aceite de uma EMEI. Para conseguir realizar a entrada na escola, a pesquisadora elencou 11 creches em Piracicaba e foi entrando em contato por telefone primeiramente com cada uma delas. Em 7 delas a pesquisadora não conseguiu falar com os responsáveis pela EMEI, isto é, com gestores ou gestoras, a pessoa da secretaria sempre dizia que eles/as retornariam minha ligação mas nunca obtive retorno, mesmo insistindo e ligando novamente.

Em quatro das creches, a pesquisadora conseguiu agendar uma reunião para apresentar o estudo e explicar a pesquisa, no entanto, a direção se prontificava a dar o retorno sobre a possibilidade de realizar a pesquisa, mas não entrava em contato novamente e não retornava à ligação. Somente em uma delas, a EMEI pesquisada, foi possível apresentar o projeto para a direção, depois para as professoras e, posteriormente, realizar a pesquisa de campo.

A escola pesquisada fica em um bairro localizado na periferia da cidade de Piracicaba, cidade de médio porte, que fica a cerca de 160 km da capital de SP, pertencente ao estado de São Paulo, no Brasil. A escola funciona em período integral das 7h às 17h30. O bairro, segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, pertence a uma região que cresce com a chegada de migrantes, principalmente do interior da Bahia e do norte de Minas Gerais.

A escola atende crianças de 3 meses até 5 anos e 9 meses de idade e, no ano de 2019, atendeu 317 crianças. O foco do trabalho consistiu brincadeiras e interações, visando proporcionar a integração das experimentações nos espaços e tempos e seus direitos de diferentes maneiras (PIRACICABA, 2019).

A construção do prédio é de alvenaria e a escola possui um *hall* de entrada com rampa, 1 sala de atendimento / secretaria, 1 sala de direção, 1 almoxarifado, 8 salas de referência sendo 6 salas com banheiro, 3 banheiros para funcionários, 1 corredor, 1 refeitório do berçário, 1 cozinha do berçário (lactário), 1 área

coberta, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 sala multiuso (descanso / biblioteca), 1 área de serviço, 1 lavanderia, 1 sala de agente de saúde, 2 solários dos berçários I e II.

A área externa da escola é composta de 2 parques infantis. Há também um jardim que as crianças utilizam para brincar e as salas de aula possuem abertura para espaços de terra, usados pelas professoras como “quintais inventivos”, onde diversas atividades são realizadas. A escola é cercada por alambrados e também por árvores. Conta com um espaço denominado “Ateliê de Formação”, onde ocorrem as reuniões pedagógicas e os momentos de estudo das professoras.

O quadro de funcionários/as é composto por vinte e seis professoras, três auxiliares (mulheres), três merendeiras, uma lactarista, um funcionário para serviços gerais, uma monitora, três merendeiras, um escriturário e um gestor. Além deles, treze funcionários terceirizados compõem o quadro, sendo seis auxiliares de limpeza (mulheres), duas estagiárias, dois vigias, dois zeladores e uma merendeira. No tempo que a pesquisadora frequentou a EMEI, percebeu que as crianças tinham pouco contato com figuras masculinas na educação, que era somente com o gestor, que frequentemente estava presente nos momentos de jantar, com o funcionário da manutenção e o secretário, com os dois últimos o contato era mais superficial, sem tanta troca, somente cumprimentos.

Sobre a formação das docentes, 81% das professoras possuem licenciatura em pedagogia, 8% ensino superior em outra área e 11% magistério. Desde o ano de 2009 a escola, segundo seu PPP-Projeto Político Pedagógico, tem o conceito de gestão democrática como princípio, além da parceria com a comunidade e envolvimento com as famílias, que contribuíram na construção do documento. Ainda conforme informações do PPP, a escola leva em consideração o conceito de educação infantil emancipatória, a qual coloca em evidência o trabalho desenvolvido com e pelos bebês e as crianças em diálogos com os/as adultos/as no processo de construção do conhecimento. As professoras também relataram os estudos, pesquisas e discussões que realizaram de acordo com os temas relacionados à Educação Infantil para a construção do projeto político pedagógico.

As turmas pesquisadas para a elaboração desta pesquisa foram Jardim I e Jardim II do período integral, a primeira com 22 crianças, e a segunda com 25 crianças. Tivemos em vista, para tanto, que

A escola se caracteriza como um espaço que vai além da transmissão do conhecimento instituído: é um lugar de produção de cultura. Nas relações que os grupos infantis estabelecem entre seus membros, inúmeras regras de convívio são experimentadas e inventadas. Enquanto brincam, as crianças mantêm relações estreitas com a realidade que as cerca, mas também instauram realidades particulares, convenientes a seus modos de brincar. (SPRÉA, 2014, p. 721)

O PPP contempla a ampliação das políticas públicas para a Educação Infantil bem como os retrocessos no que tange ao financiamento da Educação Infantil, e frisa a necessidade de ampliar o olhar sobre as crianças para que estas sejam protagonistas e autoras, além de ressaltar que as culturas infantis devem estar no centro do currículo nas creches e pré-escolas, como coloca a BNCCEI (2018) ressaltando que o brincar e o interagir estão no centro de todo o processo.

Além disso, no projeto, a relação escola - família - crianças é colocada em evidência na medida em que, juntos, pensam em um espaço escolar de inclusão que respeite e atenda às diversidades social e cultural das crianças buscando problematizar a educação como produtora de desigualdades e produzir a educação das diferenças. Assim, o currículo da escola municipal de Educação Infantil - EMEI parte das experiências do cotidiano das crianças e não de datas comemorativas e coloca em proeminência movimentos e manifestações culturais e populares,

o papel da mulher na sociedade, o processo de exclusão de povos indígenas e africanos, a violência da sociedade, o respeito ao meio ambiente, os espaços de brincar na cidade, o cuidado e respeito ao ser humano, a importância do alimento, as festividades que envolvem as passagens das estações, etc. (PPP, 2019, p. 38).

O currículo é entendido como

um elemento educativo que envolve o conjunto de ações com objetivos educacionais na perspectiva de uma educação transformadora em que o eixo integrador à constituição das narrativas das crianças, do seu pensamento na integração com o outro e com o mundo, através do brincar, da arte, do meio ambiente, das experiências e da diversidade. (...) é através das brincadeiras que as crianças apresentam suas experiências de vida, sendo assim, cabem organizar os espaços com diferentes temáticas: o faz de conta, jogos, momentos musicais, exploração dos espaços, criação de tempo que desafiem os bebês e as crianças pequenas na produção de culturas infantis (PPP, 2019, p. 41).

Quanto à docência, a escola acredita na professora como aquela que favorece situações para que os bebês e as crianças construam o significado de autonomia e a EMEI entende seu papel como um local de invenção, o qual contempla às crianças, suas culturas e suas criações.

Em relação à concepção de criança (s), o PPP contempla as corresponsabilidades das construções culturais, sociais, históricas e políticas das crianças e evidencia o rompimento com a visão adultocêntrica, criando outra forma de observar as relações e a pedagogia. Além disso, se preocupa em garantir espaços para que as crianças “possam construir suas maneiras de ser no mundo, de se relacionar e de viver o coletivo no qual está inserida” (PIRACICABA, 2019, p. 96).

O Projeto Político Pedagógico enfatiza a continuidade quanto

às reflexões sobre a diversidade e as diferenças na Educação Infantil acrescido sobre a questão dos direitos das crianças pequenas, sendo assim, se faz necessário construir uma educação que extrapole os muros da escola da infância, que se configure de forma ativa, para que se garanta o papel daquelas na sociedade desde bem pequenas (PIRACICABA, 2019, p. 97).

A escola demonstrou, através do PPP, extrema preocupação em trabalhar as temáticas da diversidade, dos direitos e das crianças como protagonistas e autoras naquele espaço, citando o “antirracismo, o multiculturalismo, o hibridismo, o feminismo as nacionalidades e a (des) territorialização” (PIRACICABA, 2019, p.97). O documento também considerou a visão negativa acerca das diferenças (de gênero, étnica-racial, de sexo, de gosto) levando em conta os padrões impostos pela sociedade e o modelo imperialista e autoritário:

No dia-a-dia do chão da Educação Infantil nos deparamos com debates qualificados entre as crianças, que deixam claro a capacidade que elas têm em criar argumentos sobre assuntos a respeito da sensibilidade, das relações humanas, diversidade, de discursos estereotipados que reificam a discriminação, pontos de vistas e escolhas (Idem, p. 100-101).

Segundo o mesmo documento, a escola também desenvolveu, ao longo do ano, projetos com base no brincar, na diversidade, nas diferenças e na arte, tendo como eixos norteadores as manifestações culturais, os direitos das crianças e os espaços nos processos imaginativos e na produção das culturas infantis. O PPP ainda ressaltou que “o respeito à diversidade, discussões de relações de gênero, sexualidade, classe social e étnico racial atravessarão todos os outros temas”, sendo assim, estiveram presentes em todos os projetos desenvolvidos na escola.

A entrada da pesquisadora na escola aconteceu de maneira muito tranquila. O Gestor da instituição faz parte do programa de doutorado em educação de uma Universidade Estadual e também é professor no Ensino Superior no curso de Pedagogia. Assim, a creche costuma receber muitas estagiárias e pesquisadoras, por isso as crianças e professoras já estavam acostumadas com a presença de outras pessoas na sala.

As visitas aconteceram três vezes por semana, no período da tarde (das 13h às 16h30), ao longo de 6 meses e meio (interrompidos pela pandemia, como já citado anteriormente), o que proporcionou mais de 200 horas de observação em duas salas de aula, uma de jardim I e outra de jardim II, com crianças entre 4 e 5 anos de idade. Em uma semana, a pesquisadora ficava duas tardes na sala do jardim I e uma tarde na sala do Jardim II e, na seguinte, fazia ao contrário, duas tardes na sala do jardim II e uma tarde na sala do Jardim I e, assim, sucessivamente.

Quanto às salas pesquisadas, elas tinham apenas uma mesa redonda, de altura adequada para as crianças, e 4 cadeirinhas pequenas. O espaço era amplo e arejado, as crianças ficavam na maior parte do tempo brincando no chão e quando iam ouvir a professora, se organizavam em roda para a conversa. As salas continham livros infantis dispostos a uma altura adequada para as crianças, e objetos não estruturados (blocos de madeira, pedaços de tecido, placas com diferentes texturas) que ganhavam significado nas brincadeiras, por

exemplo: as polacas com textura frequentemente se transformavam em cama no faz de conta, e os tecidos viravam lençóis ou vestidos.

Ambas as salas tinham brinquedos que compõem uma “casinha” – panelinhas; fogãozinho; vassourinha; rodo; bonecas (diversas bonecas brancas e uma boneca negra em cada sala) – e outros, como carrinhos; ursos de pelúcia; jogos, como quebra-cabeça, jogo da memória, jogos de encaixe e de equilíbrio; e fantasias (de animais e princesas, em sua maioria). Tudo ficava organizado de forma que as crianças tivessem acesso para pegá-los e os devolverem aos devidos lugares com autonomia.

As salas possuíam lousa de giz, que era pouco usada, e não tinham o alfabeto exposto na parede, só alguns trabalhos que as crianças realizavam de desenho, pintura, recorte ou imagens de temas estudados. Cada sala tinha um armário para guardar os materiais coletivos, como lápis de cor; giz de cera; folhas de sulfite; revistas para recorte e colagem; tesoura; e cola.

Para ilustrar os dados produzidos ao longo da pesquisa e trazer mais concretude às questões relatadas, seguem algumas imagens de uma das salas de aula onde a pesquisa aconteceu (Figuras 1; 2; e 3).

Figura 1 – Sala de aula vista pelo ângulo da porta



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 2 – Sala de aula vista pelo ângulo da lousa



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 3 - Sala de aula vista pela porta do banheiro



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Desde o início, minha grande preocupação em campo foi em relação ao rigor metodológico; também planejei não ser percebida como autoridade e sequer como uma adulta na sala. Para tanto, durante todo o tempo de pesquisa

empírica seguia as orientações que a professora dava para as crianças – se ela pedia para que as crianças sentassem na roda, assim o fazia – se era o momento do leite ou da janta, me servia, sentava e comia na mesa com as crianças.

Senso comum e pedagogia alimentam sistematicamente uma atitude valorativa na observação da escola. Apesar das precauções, tudo isso entra em jogo quando se chega a observar a escola. E aqui começa a investida das expectativas: espera-se uma certa ordem, uma certa disciplina, alguma regularidade nas ações. Estabelecem-se parâmetros, os mais variados, para identificar, num diagnóstico rápido, o “bom professor”, o “aluno terrível”. Ou ainda se isolam de repente os indícios de uma relação autoritária, de um ritual com carga ideológica. Se o observador não pretende meramente confirmar o que já pressupunha a respeito da escola, ele se espanta quando se depara com situações inexplicáveis por si mesmas, sem relação possível com o que espera que aconteça. A alta frequência e diversidade destas situações ajudam, a convencê-lo de que sabe bem pouco sobre a vida da escola (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 16).

Assim, através da participação da pesquisadora nas atividades das crianças, fui me integrando e começando a fazer parte de suas relações sociais. Neste ponto, ressalta-se que é por meio do coletivo que se constroem as relações entre as crianças e a cultura, o que se refere à noção de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011).

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Na verdade (...), as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais (CORSARO, 2011, p.31-32).

No cotidiano da escola, as crianças brincavam e exploravam todas as áreas da EMEI, trechos de cimento, grama e de terra batida. Corriam, brincavam, conversavam embaixo das árvores e entre os alambrados da escola, por onde podiam ver o bairro tranquilo com as ruas pouco movimentadas, os animais do pasto vizinho e até a casa da professora. A sensação aparente era de tranquilidade e as crianças demonstravam autonomia em suas explorações

diárias. Para que eu entrasse na escola, foi solicitado pelo gestor uma apresentação dos objetivos e da metodologia da pesquisa para as professoras, para que entendessem meu papel na instituição. Seguem algumas imagens da instituição escolar pesquisada para que o/a leitor/a consiga visualizar com mais clareza os dados produzidos.

Figura 4 – Hall de entrada



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 5 – Pátio e refeitório



Fonte: própria autora

Figura 6 – Jardim



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 7 – Parque 1 (Próximo ao refeitório)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 8 – Parque 2 (Frente da escola)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Em volta do pátio e do jardim ficam as salas de aula. Depois da apresentação da pesquisa, os primeiros contatos aconteceram sem a presença do diário de campo, ou seja, sem caneta e caderno, para que houvesse

familiarização com todos e com tudo o que havia naquele espaço. Após essa preocupação com o pertencimento, inquietei-me para descobrir uma forma de me colocar como etnógrafa, de estar lá de modo que as crianças não pensassem em mim como uma vigia ou uma autoridade. Após os cuidados referidos, os registros passaram a acontecer. Logo na terceira semana, em uma das refeições, uma das meninas do Jardim I ficou me observando e comentou:

- *Você é um pouco grande para essa mesa.*
 Respondi: *Você achou?*
 - *Sim, mas tudo bem, você já deve ter 7 anos.*
 (Fragmento do diário de campo)

Desta forma, busquei ser discreta a todo o tempo, seguindo todas as orientações dadas pelas professoras e, embora as crianças estivessem sempre de chinelo, eu calçava tênis. Um dia, na sala do Jardim II, a professora pediu para que as crianças ficassem descalças na roda e, junto com elas, comecei a me descalçar, quando uma criança falou com ar de preocupação:

- *Você vai tirar o tênis?*
 Respondi: *Eu vou, a “prô” Bete pediu...*
 - *Mas depois você sabe colocar?*
 (Fragmento do diário de campo)

Este pequeno diálogo demonstra a maneira como me construí ao olhar das crianças: como uma delas, como nativa.

Em relação à metodologia adotada, Dornelles; Fernandes (2015, p. 69-70), discorrem sobre

o desenho metodológico de uma pesquisa com crianças, “não está (e nem poderia estar) fechado, e decidido a priori e que não pode ser ‘replicado’ do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo” (MEYER e PARAÍSO, 2012, p.20). Tal perspectiva deve orientar o modo como fazemos as nossas pesquisas com crianças, como perguntamos e formulamos os problemas a serem investigados com elas. Daí a importância de investirmos em metodologias que nos permitam atentar para a possibilidade de inventarmos novos territórios, novos questionamentos, novos caminhos investigativos com crianças. Para estarmos com elas, dando visibilidade aos seus ditos, duvidando de nossas verdades sobre o até aqui pesquisado acerca das infâncias e das crianças, colocando essas verdades

em suspenso, quando se trata de investirmos nas investigações com crianças.

Assim, participei de festas como a Festa das Crianças e a da Economia Solidária⁶, nas quais foi possível observar as relações entre as crianças e as relações entre estas e os adultos de suas convivências. Durante a observação percebi a atenção das professoras quanto ao reconhecimento da singularidade das crianças no ato de problematizar as diferenças; no uso da democracia para decidir as questões que surgiam (relacionadas à rotina, como a escolha de livros, por exemplo); e nas ações de agrupamento, quando duas salas se juntavam para brincar, proporcionando-se o encontro entre crianças de diferentes idades. Observou-se que a escola demonstrou se preocupar com as culturas infantis, as diferenças e a diversidade.

É importante ressaltar os cuidados éticos com a pesquisa sobre a infância e com as crianças, dentre eles, a entrada vagarosa; a aproximação cuidadosa; e as explicações frequentes que contemplavam as perguntas das crianças quanto à minha presença e o trabalho realizado junto à EMEI. Elementos da abordagem etnográfica defendem a pesquisa **com** crianças e não simplesmente **das** crianças (CRUZ, 2012. Grifo nosso).

Desta forma, foram avaliados e considerados os possíveis riscos, impactos e também benefícios para as crianças envolvidas na pesquisa, além disso, a preocupação com privacidade e a confidencialidade esteve sempre presente.

4.4 Um pouco mais sobre as crianças

As crianças das turmas pesquisadas ficavam em período integral na creche, desde as 7h, 8h, até 16h30, 17h. Durante esse período, todas as suas atividades eram acompanhadas pelas professoras, inclusive os momentos de refeição e brincadeiras. Na parte da manhã, as crianças tomavam café; faziam a rotina (atividades/ brincadeiras) com uma professora; almoçavam (por volta das 10h30) e, entre 11h30 e 12h30, dormiam. Ao acordarem (momento em que

⁶ Festa em que as crianças apresentavam danças e expressões corporais que desenvolveram ao longo do ano e que as famílias poderiam se inscrever para vender produtos. Logo, havia família vendendo salgados, família vendendo doces, artesanatos, roupas usadas etc.

a pesquisadora chegava), tomavam o leite da tarde com bolachas e faziam as atividades e brincadeiras – nesse período, já com outra professora, jantavam por volta das 15h30 e, a partir das 16h30, começavam a ir embora.

Como a pesquisadora esteve presente somente na parte da tarde, constatou-se que as crianças das turmas que acompanhou eram retiradas da escola, em sua maioria, por mulheres: mães, irmãs, tias ou avós, sendo que poucas eram retiradas por familiares homens, como pais, tios, irmãos e avôs. O uso de uniforme não era obrigatório. As crianças iam com roupas comuns, algumas com roupas de grife, porém já com aspecto de roupas desgastadas, provavelmente provenientes de doações. Além disso, utilizavam chinelo, e nem sempre o calçado era do tamanho exato do pé.

Como já dito anteriormente, as crianças pesquisadas moravam, na ocasião, na região periférica de Piracicaba, em um bairro com 6 ruas e muito próxima a uma estrada; a maioria das casas do bairro não tinha reboque, nem pintura. Segundo o projeto político pedagógico da escola e também as professoras que, vez ou outra, me contavam um pouco sobre a história de cada uma das crianças da sala, a maioria das famílias veio de outros estados para Piracicaba em busca de empregos e melhores condições de vida.

Conforme as professoras, algumas crianças não tinham muito o que comer em casa. Foi possível notar, no dia a dia da creche, que quando algum familiar ia buscar a criança mais cedo e ainda não havia sido o horário da janta, que acontecia por volta das 15h30, este aguardava para a criança ir alimentada para casa. Quanto à renda familiar, o Projeto Político Pedagógico do ano de 2018 fez um levantamento da renda mensal das famílias com crianças matriculadas na creche. Das 177 respostas obtidas, 2% viviam com menos de um salário mínimo; 23% viviam com renda entre um e dois salários mínimos; 26% viviam com renda entre dois e três salários mínimos; 17% com renda entre três e quatro salários mínimos; 14% viviam com mais de quatro salários mínimos; e 18% não responderam.

Outro dado que o PPP de 2018 trouxe foi relativo à ocupação das mães: 42% trabalhavam com registro em carteira; 17% trabalhavam sem registro em carteira; 17% não trabalhavam fora; e 24% não responderam à questão. Não houve levantamento quanto à religião das famílias, mas em conversa com o gestor e as professoras foi possível perceber que a maioria das famílias eram

crístãs e faziam parte de igrejas evangélicas pentecostais com crenças conservadoras. No PPP também não havia o levantamento quanto à etnia das crianças e suas famílias, mas foi constatado que a maioria das crianças são negras.

O banho faz parte da rotina da creche, o que possibilitou observar que muitas crianças só tomavam banho na escola: as professoras comentavam essa questão às segundas-feiras, quando as mesmas chegavam muito sujas. As crianças da EMEI se apresentaram sendo mais da ação do que do discurso, dessa forma, as brincadeiras mais frequentes entre elas eram as de correr, saltar, subir nas árvores, enfim, brincadeiras que envolviam o corpo e o movimento. Todos os dias aconteciam brincadeiras de pega-pega ou mesmo corridas que não aparentavam um objetivo específico ou um enredo formado. Sempre ao sair da sala e ir para o pátio ou um dos parques, a primeira coisa que se notava na maioria da turma era a corrida.

Um dos primeiros registros de pesquisa foi em relação à rotina:

Chego e as crianças estão acordando do sono que fazem diariamente após o almoço. Vão para o leite com bolacha. Me sentei a mesa com elas. As crianças ainda estão se acostumando com minha presença, me observam, querem saber sobre mim. A professora em roda apresenta a rotina da tarde: atividade de coleta de flores secas no jardim, colagem em sala. Janta. Depois da janta foi momento de brincar no parque: meninas e meninos brincam juntos de correr, sem conversar. Apenas correr. Os familiares vão chegando para buscá-las, alguns são buscados pela mãe, outros pelos pais e outros ainda pelos avós.

(Fragmento do diário de campo da pesquisadora)

Em diversos dias, no meu caderno de campo, encontra-se o registro de que as crianças correram, subiram em árvores e pouco verbalizaram nesses momentos. Outro ponto importante percebido foi a relação criança-adulto, que permeava o dia a dia da criança na escola.

4.4.1 Relação Criança - Adulto

A criança, quando chega na instituição escolar, dá continuidade à sua constituição enquanto sujeito, o que antes acontecia somente na esfera privada

(dentro de sua casa), e passa a se relacionar com seus pares, outras crianças e também com outros adultos que compõem a escola, como: professoras; merendeiras; faxineiras; e pessoas da manutenção, da secretaria e da direção.

Sabendo disso, fez-se importante apresentar um pouco sobre as professoras da instituição pesquisada, adultos que mais conviviam com as crianças no dia a dia escolar.

As salas pesquisadas estavam juntas para ouvir uma história. Uma das professoras ia contar uma história africana e pediu para a outra amarrar um tecido em sua cabeça para se caracterizar; ela se sentou em uma cadeira e a outra começou a amarração. Enquanto acontecia a caracterização, as crianças estavam sentadas em roda conversando e brincando. Davi falou para as professoras: Do que vocês estão brincando? (Fragmento do diário de campo da pesquisadora)

Segundo o projeto político pedagógico da escola, as professoras possuem momentos de discussões e de estudo coletivo, os quais reverberam em “práticas pedagógicas inovadoras e ousadas, dando condição para que atuem como protagonistas e autoras do seu fazer” (PPP, 2020). O que foi acompanhado e esteve também presente no documento em relação às professoras foi o comprometimento de olhar para as crianças de forma destituída de poder: “Neste sentido, defendemos uma ação docente fomentadora da expansão dos horizontes, da criatividade, da curiosidade e do comprometimento com o processo que estamos tecendo estruturalmente na construção cultural da Educação Infantil” (p. 36).

Ainda conforme o PPP (2020, p. 37), a professora necessita

Compreender que a criança é um sujeito capaz, que possui e desenvolve as diferentes habilidades, que pensa, e consegue construir, desconstruir e reconstruir um novo conhecimento através das experiências com as diferentes relações estabelecidas em sua vida, além de conhecer e compreender quem é essa criança, qual é a sua estrutura familiar, que parâmetros de vida ela tem, como é a relação dessa criança com os espaços da Educação Infantil, todos esses fatores devem ser observados.

Pode-se afirmar, assim, que as culturas infantis se entrelaçam com a cultura dos adultos, ocorrendo o entrelaçamento dos diversos planos a seguir, na imersão das crianças no universo simbólico (SARMENTO, 2007):

- Plano da educogenia familiar (relacionada à classe e etnia).
- Plano da cultura local (tradições e relações com a comunidade).
- Plano da cultura nacional (transmitida por meio das instituições sociais).
- Plano da cultura escolar (com aspectos da cultura local e nacional, porém na forma escolar).
- Plano da cultura global (meios de difusão de massa e indústria cultural).

Dessa forma, as culturas infantis interceptam e são interceptadas por esses diversos planos, e isso ocorre, “pelos modos de apropriação e produção simbólica das crianças, gerados na interação de pares e nas relações adulto-criança” (Idem, p. 27).

Observou-se que as relações entre as crianças e as pessoas adultas da instituição era de respeito e afeto. As professoras, em muitos momentos, participavam das brincadeiras das crianças, mostravam interesse e perguntavam sobre os enredos das brincadeiras de faz de conta e, quando eram chamadas, assumiam um papel como o de mãe, madrinha, vó e até super-heroína.

Um dado importante é que, embora as crianças estivessem acompanhadas pela professora em todo o tempo dentro da escola, muitas brincadeiras e atividades fugiam do olhar e dos ouvidos da mesma, em sala, no parque, no pátio, e também no refeitório. Desta forma, na análise dos dados, quando não há comentários sobre a intervenção / inferência da professora, é porque ela não participou (não viu / ouviu as conversas), e o diálogo / situação aconteceu somente entre as crianças.

As demais pessoas da creche também tratavam as crianças com muito respeito e estavam sempre de ouvidos atentos para responder às suas inquietações e brincadeiras, desde a pessoa da manutenção até as da merenda e limpeza, que eram de um serviço terceirizado.

O gestor frequentemente estava presente e havia momentos em que ouvia as crianças no sentido de promover uma gestão democrática. As crianças no dia a dia conversavam sobre coisas que falariam com ele nesses momentos:

- *Vou conversar com o diretor pra ele fazer uma baile aqui na escola.*

Respondi: *Que baile?*

- *Um baile que os meninos dançam assim (dançou valsa) com as meninas.*

(Fragmento do diário de campo da pesquisadora)

Por fim, os adultos da escola concebiam a ideia das crianças como sujeito de cultura, que produz culturas através de suas brincadeiras, seus jogos, suas maneiras de interagir e outros processos os quais protagonizam sejam por meio de suas expressões intrageracionais ou intergeracionais.

A seguir, apresentamos a análise dos dados produzidos. Recomenda-se que se aprecie os dados com cuidado, deixando de lado o olhar adultocêntrico.

A ciência ocidental apresenta uma postura adultocêntrica, em que aquele que é considerado o mais forte em sociedades competitivas olha para a infância como se procurasse um outro adulto, o adulto que a criança será. A biologização e naturalização da criança e do bebê, com os padrões adultos e de maturidade permeando a compreensão do desenvolvimento, retiram da infância a sua historicidade e seu potencial transformador (ROSEMBERG, 1976, p. 1467-1468)

Pontua-se, ainda, que os dados que emergiram em campo deram origem às categorias e subcategorias apresentadas a seguir.

5. ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

A análise dos dados é o cerne da pesquisa, ela traz o que a pesquisadora captou, observou, leu, percebeu, olhou, sentiu, se impregnou da sua experiência vivenciada na escola, com as crianças, e aqui ocorre o tratamento que vai se desvelando e possibilitando que os/as leitores/as façam interpretações díspares e suas próprias representações.

A partir da leitura dos estudos de Werle e Bellochio (2017), que baseiam nos estudos de Walter Benjamin, convidamos os leitores a revisitarem sua própria infância no decorrer da leitura dos dados

Assim como Benjamin (1994) considera que as experiências constituem o alimento das narrativas, entendemos que as experiências da infância do pesquisador também podem ser propulsoras no contexto de estudo das culturas da infância, o que implica na compreensão das diferenças temporais, culturais, geracionais e históricas. Desta forma, visitar fragmentos da infância permite dialogar sobre o sentido da experiência nos diferentes tempos e espaços, sem que isso resulte em idealizar modos de ser criança. (WERLE E BELLOCHIO, 2017, p. 282)

O plano inicial da pesquisadora era o de acompanhar as crianças por um ano, no entanto, devido à pandemia do COVID-19, a pesquisadora esteve na escola por 6 meses e meio, até que as aulas foram suspensas. Foram mais de 200 horas de observação e muitas páginas de anotações no caderno de campo.

[...] o que nos interessa, ao pensar a infância, não é absolutamente inusitado, o radicalmente original, mas a possibilidade de apontar novas formas de problematizar o já sabido e, quem sabe, encontrar caminhos insuspeitados para fazer frente às nossas inquietações no que diz respeito às relações que estabelecemos com as crianças (DORNELLES e BUJES, 2012, p. 05).

Conforme Werle e Bellochio (2018), seguindo as palavras de Walter Benjamin, as narrativas e ato de narrar em si estão em extinção, assim, “intercambiar experiências” é um ato cada vez mais raro, sendo que “visitar fragmentos da infância permite dialogar sobre o sentido da experiência nos diferentes tempos e espaços, sem que isso resulte em idealizar modos de ser

criança” (Idem, p. 282). Nesse sentido, os registros foram permeados por diálogos presentes nas brincadeiras e também por muitas anotações que se referiam às brincadeiras de correr e que envolviam muito movimento e pouca conversa entre as crianças.

Segundo, Garrido (2017, p. 36),

Nos estudos de caso qualitativo são utilizadas diferentes fontes, e seus resultados são cruzados e confrontados, o que os (as) autores (as) chamam de triangulação, conferindo – [...] um excelente grau de confiabilidade ao estudo [...], conforme Martins (2008, p.80), ou o grau de Validade, como aponta Minayo (2012), sendo, portanto, critérios imprescindíveis para a avaliação da qualidade de um estudo de caso qualitativo do tipo etnográfico.

A seguir, os dados produzidos pelas crianças tratados e analisados pela pesquisadora. Para contextualizar e facilitar a compreensão, os nomes apresentados são fictícios e correspondem às crianças que foram protagonistas deste estudo. Quando forem citados os adultos, como as professoras, funcionárias ou o gestor, será ressaltada sua função juntamente com seu nome fictício.

5.1 Categoria Brincadeiras

O dia a dia na creche é composto por brincadeiras; independentemente da rotina do dia, e da gestão do tempo das crianças ser gerido por uma pessoa adulta, o brincar está presente em todas as situações – na fila para pegar a merenda, na roda da conversa, na mesa nos horários de comer e, evidentemente, no parque e na sala. Foram muitas as brincadeiras que a pesquisadora acompanhou, mas as subcategorias retiradas foram as mais significativas para a pesquisa em relação ao tema proposto no sentido de abarcar as discussões sobre as culturas infantis no campo das relações de gênero.

Na EMEI pesquisada, a maior parte das brincadeiras variavam entre o brincar de casinha e o brincar de luta, que ora envolvia polícia e ladrão, ora envolvia super-heróis. As crianças se dividiam em subgrupos de acordo com suas preferências e criavam os enredos de faz de conta. Embora fosse possível

perceber algumas preferências de amizade, ou seja, algumas crianças que costumavam brincar mais juntas, que eram mais próximas, também foi possível notar que os grupos variavam de acordo com os interesses da criança para o momento.

Dentro da categoria brincadeiras, além das relações de gênero, foi possível perceber que as relações étnico-raciais permeavam as situações e, portanto, foram levados em conta. Um desses momentos foi pontuado neste texto apoiado por fragmento do diário de campo de campo da pesquisadora e análise amparada no referencial teórico adotado. A ação das crianças por meio do brincar produz saberes, os quais são constituídos entrelaçados, formando as culturas infantis.

As subcategorias emergiram através das situações do cotidiano escolar e foram nomeadas com falas ou descrições dos fatos que as fizeram aparecer (Quadro 1).

Quadro 1 – Subcategorias da Categoria ‘Brincadeiras’

Subcategorias
<i>Mas se você vai ser menino, então vai ter que jogar vídeo game. Então vou ser menina.</i>
<i>Eu sou a mãe dela. Mas dela não porque ela é feia.</i>
<i>Ele tem só mãe e a mãe sou eu!</i>
<i>Os carrinhos para os meninos e os ursos e bonecas para as meninas.</i>
<i>Ele é rosa. É de menina.</i>
<i>Eu trouxe a Barbie Sereia</i>
<i>Nada, a gente está só correndo</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Subcategoria: *Mas se você vai ser menino, então vai ter que jogar vídeo game. Então vou ser menina.*

Uma tarde no parque, Lara e Sophia brincam que o trepa-trepa é a casinha e lá elas vivem com seus bebês. De repente, chegam João e Davi e gritam para elas saírem que eles são policiais:

- *Sai daqui, sai daqui.*

- *Polícia.*

Lara e Sophia:

- *Não!*

João:

- *Vai morrer, então.*

Davi:

- *Estão presas.*

(Fragmento do diário de campo)

Por meio dessas configurações do brincar elaboradas pelas próprias crianças foi possível perceber que a esfera privada esteve, na maioria das brincadeiras, associada às mulheres, ao feminino, relacionando a boneca ao ato de maternar, e os objetos de cozinha ao trabalho doméstico. Já a esfera pública esteve relacionada em todas as observações relativas ao masculino, reforçando que a arma, a aventura, o carro, a violência e o poder são indissociáveis à masculinidade.

A partir dessas colocações, as personalidades de homens e mulheres vão sendo atribuídas, gerando a necessidade de um ser frágil (mulher) em detrimento de um ser forte (homem). O brinquedo, portanto, é uma construção cultural, porque 'dirige' atitudes e comportamentos, ou seja, representa práticas sociais, que definem valores e atitudes que se deseja instituir (VITÓRIA, 2003, p. 39).

Considerando a construção das relações de gêneros nas brincadeiras infantis, Felipe (2008) afirma que os olhares de repreensão ou não que lançamos a cada criança diante de seus comportamentos, estão repletos de representações a respeito daquilo que entendemos ser o mais adequado para meninos e meninas, homens e mulheres e isto os constitui na vida adulta.

Nesse sentido, as práticas discursivas relacionadas ao brinquedo e ao brincar não são neutras e requerem maior atenção aos seus interesses e compromissos com a infância, pois operam na construção de identidades (BUJES, 2000). Partindo desta constatação, postulamos que problematizar a ideia de binarismos fixos nas relações de gênero, a normalização da conduta de meninos e meninas, o lugar de cada um na escola, se faz necessário.

Otto, Gabriel e Pedro estavam brincando de jogar vídeo game, com peças de encaixe fizeram o controle e uma pintura da sala representava a televisão. Maria passou na frente da televisão (pintura) e Otávio:

- *Sai da frente, Maria!*

Maria e Laura entram na brincadeira e viram irmãos dos três meninos, elas pegam o apagador de madeira e fingem ser um celular.

Leandro pede para entrar na brincadeira e senta com os meninos. Otto pergunta para ele:

- *Você vai ser menino ou menina?*

Leandro responde:

- *Menino.*

Otto argumenta:

- *Mas se você vai ser menino, então vai ter que jogar vídeo game.*

Leandro então diz:

- *Então vou ser menina...*

E se aproxima de Maria e de Laura. Ele deita na cama do faz de conta e Laura fica brava (no faz de conta):

- *Acabei de arrumar a cama, você pensa que sou sua empregada?*

(Fragmento do diário de campo)

Quando se brinca, se experimenta um lugar, e quantos mais lugares forem experimentados e (re) conhecidos pela criança por meio da exploração, mais possibilidades ela sabe que tem. Se um menino brinca de casinha, de boneca, ele percebe que pode contribuir com as tarefas de casa e leva isso para sua vida. Se uma menina brinca de carrinho, de polícia, de jogos de montar, ela percebe outras habilidades além das relacionadas ao âmbito privado.

Outra situação foi a seguinte:

Na sala de vídeo Sophia fingiu que era um bebê. Miguel falou que era o pai e Gustavo que era a mãe. Sophia e Miguel começaram a rir e tirar sarro.

Sophia falou: *um menino não pode ser mãe!*

Gustavo se convenceu que não podia ser a mãe e ele e o Miguel combinaram de fazer “choquempô” [joquempô] para decidir quem seria o pai.

Não cogitaram a possibilidade de dois pais.

(Fragmento do diário de campo da pesquisadora)

Assim, pode-se perceber que os brinquedos e brincadeiras fazem mais do que propiciar o desenvolvimento pedagógico: eles podem reforçar ou desconstruir os estereótipos de gênero, proporcionando para as crianças experiências e reflexões em relação à igualdade de gênero, desenvolvendo habilidades de relacionamento e habilidades laborais.

Em relação aos brinquedos, nas salas de aula onde a pesquisa ocorreu havia brinquedos diversos (muitos deles recebidos de doações), entre os quais, bonecas, panelinhas, talheres, fogãozinho, ursos de pelúcia, jogos de encaixe e de montar, fantasias (de pássaros, de princesa, de animais) e também

brinquedos não estruturados, os quais eram ressignificados pelas crianças e ganhavam sentido a partir do contexto da brincadeira.

Para Kishimoto (2001), brinquedo pode ser definido como o material que oferece suporte à brincadeira e coloca o lúdico em ação e, como há a necessidade de regras do jogo e podem ser criadas regras nos jogos simbólicos, as mesmas são provenientes do mundo social, o que permite afirmar que não se nasce sabendo brincar, para brincar é pressuposto que exista aprendizagem social. Para Scott (1995), tanto a oposição binária masculino-feminino deve ser desconstruída como a oposição entre natureza e cultura, que embasa a discussão do sexo e do gênero.

Às sextas-feiras acontecia o “dia do brinquedo”, no qual cada criança podia levar seu brinquedo para brincar e compartilhar com os/as amigos/as. Tanto no Jardim I ou como no Jardim II as crianças costumavam brincar juntas e, em alguns momentos, saíam desentendimentos e discussões.

Sexta-feira, do brinquedo, jardins I e II brincando juntos no solário.

Maria Eduarda trouxe uma boneca e Ramon só dizia:

- *Quero esmurrar esse bebê, dar muito murro na cara.*

As crianças que estavam próximas não deram atenção.

(Fragmento do diário de campo)

A fala chama atenção para o estereótipo de que menino não brinca de boneca, não tem habilidade para brincar de casinha e se inserir em atividades domésticas e são mais agitados e violentos. No entanto, após um tempo, Ramon pediu para brincar e queria ser o pai, percebendo que é possível transitar entre o que é considerado norma. Além disso, é possível perceber que na escola, por meio da interação com os pares, as crianças constroem novas maneiras de se relacionar, de brincar e também de construir e estabelecerem relações de gênero.

Subcategoria: *Eu sou a mãe dela. Mas dela não porque ela é feia.*

Por meio dos brinquedos também foi possível notar como a questão étnico-racial está presente e pode ser construída e desconstruída nas brincadeiras por meio das interações:

Laura e Jefferson estavam brincando de casinha quando Laura diz para Jefferson:

- *Jeff, eu sou a mãe dela.* (Havia uma boneca branca e uma boneca negra, ela aponta para a branca). *Mas dela não, porque ela é feia.*

Jefferson só observa, mas não responde de imediato, depois ele fala:

- *Laura, a bebê está chorando.* E aponta para a boneca negra.

Laura responde: - *Só vou cuidar dessa.*

(Fragmento do diário de campo)

Assim, é imprescindível o reconhecimento da necessidade e importância de abordar questões relativas à identidade étnico-racial, racismo, discriminação e preconceito racial. Como já citado anteriormente, a construção da identidade acontece também no espaço escolar. Segundo Gomes (2005, p. 43)

Como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece.

A identidade é construída a partir dos processos de socialização nas diversas instâncias que a criança percorre (família, comunidade e escola), dessa forma, ela é constituída e composta a partir da relação entre o eu e os outros.

Outra situação percebida foi durante uma brincadeira livre dentro da sala em que as crianças podiam brincar com brinquedos, desenhar, fazer recorte e colagem, enfim, escolher e percorrer essas possibilidades. Na atividade de recorte e colagem:

Leandro e Helena estão procurando imagens para seu trabalho de recorte e colagem. Ela pega uma caneta e começa a riscar os rostos das mulheres que aparecem na revista.

Leandro a observa. De repente ele diz para ela:

Olha! – E aponta para uma modelo negra – Você aqui!

Ela recorta a modelo e começa sua produção.

(Fragmento do diário de campo da pesquisadora)

De acordo com Gomes (2002), a compreensão da identidade negra deve se dar como uma construção social, histórica, cultural e plural. Assim, “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (GOMES, 2002, p. 171).

Queiroz e Amaral (2020, p. 858) reiteraram em seus estudos que

aceitar-se negra(o) é uma construção difícil, pela ausência de uma rede de apoio nesse debate, seja na família ou em outros espaços, como a escola, que acaba deixando a criança, especificamente no Brasil, à mercê do mito da democracia racial, que nega desigualdade entre brancos e negros e em contrapartida, desde cedo, ensina aos indivíduos que para serem aceitos é preciso afastarem-se das suas raízes, incorporando os valores eurocêntricos.

Santos e Rosetto (2018, p. 161) destacam que é “nas interações sociais que a criança negra observa semelhanças e diferenças entre ela e o grupo social que interage, assim, o outro pode servir de referência ou de oposição”. Segundo Santiago (2019, p. 55), “o imaginário da branquitude a respeito das relações de gênero está presente em todos os espaços, inclusive no cotidiano da creche”. O autor também aborda os contos de fadas que ecoam até os dias atuais, vindos da Europa, que reforçam o estereótipo da beleza branca, loira e de olhos claros. Assim, foi possível perceber que as relações étnico-raciais também aparecem nas brincadeiras e interações e é preciso reforçar a necessidade de ampliação das discussões sobre a importância da educação para este tema desde cedo.

Subcategoria: Ele tem só mãe e a mãe sou eu!

Outra situação que chamou a atenção em relação ao brinquedo foi quando a professora do Jardim II viu Bruno brincando de boneca e perguntou (como quem puxa conversa) o que ele estava fazendo:

Bruno respondeu com tom de defesa:
- *A boneca não é minha. Eu só estou brincando um pouco de ser babá.*
(Fragmento do diário de campo)

Bruno, que aparentemente estava se divertindo, se apresentou apreensivo com a pergunta, mostrando certo receio quando questionado por um adulto. Em outro momento, quando a professora não estava perto, ele brinca com a boneca dentro da camiseta:

Bruno: - *Estou grávida!* Ele olha para mim e pede: *Você pode ser a madrinha?*

Respondo que sim. Ele continua:

- *É aniversário do meu filho hoje, ele chama Benjamin. Ele tem só mãe e a mãe sou eu.*

Helena questiona:

- *Você é a mãe? Ele só tem mãe?*

Ele responde:

- *Só. A mãe dá leite, papinha, cuida do filho... O pai é quem leva para brincar e passear. Eu gosto de ser mãe.*

(Fragmento do diário de campo)

A partir destas questões é possível problematizar, questionando: O que faz com que alguém se torne homem ou mulher? O brinquedo com o qual se brinca quando criança? É possível perceber que meninas e meninos apresentam seus comportamentos perante os adultos com a finalidade de corresponder às suas expectativas, tendo como base os estereótipos esperados para cada sexo. Quando a professora estava perto mesmo sem a intenção de recriminar ou de proibir a brincadeira, a criança se apresentou receosa por estar brincando de boneca, o que mostrou a intenção de atender às expectativas que ele imaginava que o adulto pudesse ter, porém, quando estava com crianças, ele mostrou o desejo de experimentar novos papéis, novas brincadeiras, como a de ser mãe.

A esse respeito, Xavier Filha (2012) observou em seus estudos que ocorre

um controle social mais pronunciado nas falas e nas condutas dos meninos. Eles são mais vigiados e regulados para serem “homens de verdade”, denotando que as questões gênero e identidade de gênero estão profundamente marcadas pela identidade sexual. Isso evidencia que a questão de gênero envolve o corpo, indicando, sobretudo, corpos sexuados.

E, ainda, segundo Vianna e Finco (2009, p. 272 e 273),

A experiência de meninas e meninos na Educação Infantil pode ser considerada como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, por meio da qual se produzem

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

Além disso, a fala de Bruno contempla sua visão do que é esperado de uma mãe e de um pai, sendo a mãe a que cuida, alimenta (esfera privada) e o pai, quem leva para passear (esfera pública), definindo lugares fixos para a maternidade e a paternidade, de forma binária, e com funções determinadas para homens e mulheres.

É importante frisar que na EMEI na qual a pesquisa foi realizada as professoras recebiam formação em relação ao gênero, culturas infantis e relações étnico-raciais. Assim, era possível perceberem que as crianças traziam de casa alguns comportamentos que serão exemplificados em outras categorias, mas que reforçavam o binarismo e a dicotomia entre o feminino e o masculino. No caso específico desta escola, comportamentos sexistas eram desconstruídos e problematizados com as crianças sempre que as professoras notavam.

Subcategoria: *Os carrinhos para os meninos e os ursos e bonecas para as meninas.*

Muitas vezes aconteceu a classificação dos brinquedos como “de menina” e “de menino” pelas crianças. Uma situação que demonstrou isso foi:

Helena com vários brinquedos no banco do pátio olha para mim e fala:

- *Eu estou brincando de loja.*

Respondo perguntando como é a brincadeira.

Ela responde contanto outra coisa:

- *Quando eu crescer vou abrir uma lojinha e vender brinquedos. Os carrinhos para os meninos e os ursos e bonecas para as meninas.*

A professora ouviu e questionou:

- *Mas, Helena, não se pode dar carrinhos para as meninas e bonecas e ursos para os meninos?*

Sophia entrou no assunto:

- *Meu pai tem coleção de carrinho e eu vou dar para os meninos e vou dividir as minhas bonecas com as meninas.*

Ela também foi questionada pela professora e respondeu:

- *Mas depois nós vamos trocar, os meninos vão brincar de boneca e as meninas de carrinho.* (Fragmento do diário de campo)

Com isso, foi possível perceber que as crianças traziam culturas que segregam e reforçam os estereótipos em casa, mas que na escola elas recebiam novas informações, realizavam trocas entre os pares, participavam de problematizações que permitiam a reflexão em torno das questões de gênero. Além disso, entre os pares, produziam novos olhares e formas de se relacionarem entre si e também com os brinquedos.

Xavier Filha (2012) percebeu através da pesquisa-ação que era frequente escutar que “gêneros poderiam ‘transitar’ entre o universo masculino e o feminino; apesar disso, estariam demarcando esses espaços entre o que era de um gênero em detrimento do outro”. Um exemplo desse transitar ocorre ao dizerem que meninos podiam brincar com os brinquedos considerados de menina e meninas podiam brincar com os brinquedos considerados de menino.

Esses ensinamentos sociais fazem parte de várias estratégias educativas, de várias instâncias sociais que demarcam espaços e educam para o gênero e a sexualidade considerados “normais” (XAVIER FILHA, 2012, s/p).

Foi possível perceber que com a mediação da professora houve a posterior contribuição das meninas envolvidas, que acrescentaram:

- *Em casa eu brinco com os carrinhos do meu irmão.*

- *Eu brinco com os “hominhos”.*

- *Meu irmão brinca de casinha comigo, ele é o pai.*

(Fragmento do diário de campo da pesquisadora)

Assim, o que é considerado norma foi problematizado e as crianças tiveram espaço para compartilharem suas experiências trazidas de relações sócio familiares, mesmo que de maneira muito pontual e binária, mas construindo novas maneiras de pensar nas relações e estereótipos de gênero.

Subcategoria: *Ele é rosa. É de menina.*

As cores e até os personagens de desenhos infantis eram classificados como “para menina” e “para menino” de acordo com a cor, como nas descrições a seguir:

As crianças estavam desenhando *Pokémon*, Sophia desenhou um na cor rosa e mostrou ao Miguel:

- *Eu escolhi este. Sempre gosto deste.*

Miguel respondeu:

- *É o Fluffy. Ele é rosa. É de menina.*

Em seguida, durante o desenho, Samuel começou a chorar e foi falar com a professora que ele queria pintar de rosa; mas que o amigo não permitia dizendo que ele não podia pintar de rosa, que tinha que ser de azul.

A professora conversou com todos explicando que cada um podia pintar como quisesse.

(Fragmento do diário de campo)

Em outro momento, no parque, Miguel e Samuel estavam brincando de ‘ninja’ nos galhos de uma árvore. Lara pediu para brincar junto e Miguel respondeu:

- *Não! Não existe ninja mulher, não é, Samuel?*

Samuel:

- *É, não existe.*

Lara:

- *Existe sim!*

Miguel:

- *Não é verdade que não existe ninja rosa nem ninja vermelho, Samuel?*

Samuel:

- *É, não existe ninja menina.*

Lara desiste e fala:

- *Vou falar para a professora que vocês estão na árvore.*

(Fragmento do diário de campo)

Segundo Gobbi (2015), o entendimento da cor rosa como algo pertencente ao universo feminino é resultado de questões culturais e sociais criadas pelas pessoas. As cores não apresentam uma finalidade ou um significado, são as pessoas, mulheres, homens que as relacionam com algum sentido. Assim, segundo Xavier Filha (2012, p. 635)

As formas de constituir-se masculino ou feminino são demarcadas e construídas socialmente. As cores rosa e azul tornaram-se marcas identitárias que definem um ideal de masculinidade e feminilidade. [...] o menino deve usar o azul e acostumar-se com ele, e a menina, com a cor rosa. As cores marcam os corpos, o masculino e o feminino, ditando regras e

prescrições normativas de como se constituir, se portar, se movimentar, de como agir e de como ser na vivência e na constituição da identidade de gênero e também da identidade sexual.

As brincadeiras tinham, muitas vezes, seu ponto de partida em desenhos ou programas de televisão, sendo possível perceber que as crianças recebiam, tratavam, transformavam e utilizavam os conteúdos que recebiam em suas brincadeiras, como demonstram os exemplos referidos. A constatação de que as crianças transformam o que assistem vai contra o senso comum “de que as crianças são espectadores passivos da produção televisiva e incorporam os comportamentos e (contra) valores induzidos por programas” (SARMENTO, 2017, p. 43)

O autor segue comentando sobre como “as crianças têm a televisão a ‘assistir’ às suas brincadeiras, incorporando-a, ou não, na dinâmica das suas práticas lúdicas, com os seus heróis, sagas e narrativas” (Idem, p.53) mas, muitas vezes, dividem as brincadeiras que trazem da televisão em papel de menino na brincadeira e papel de menina; cabe à professora questionar, trazer outras experiências para que possam refletir outros papéis. Foi possível perceber que os programas e personagens televisivos contribuíam com os enredos compostos pelas crianças no brincar e que o que é normatizado para cada gênero começa a ser esboçado desde muito cedo.

Ainda que essas normas sejam mais fáceis de serem transgredidas na infância, pode-se afirmar que tornar-se menina / mulher e tornar-se menino / homem faz parte de uma complexa e variada construção social na qual, embora existam diversas formas de tornar-se, ser, e de viver no mundo, há uma rigidez nos papéis de gênero preestabelecidos. É importante afirmar que a escola, ao proporcionar práticas lúdicas diferenciadas com crianças exercendo diferentes papéis, pode contribuir para outras formas de pensar papéis sociais de gênero.

Subcategoria: *Eu trouxe a Barbie Sereia*

Outro fato interessante é que desde quando comecei a acompanhar as turmas, às sextas-feiras, era permitido levar um brinquedo de casa; geralmente as meninas levavam bonecas, maquiagem etc. e os meninos, dinossauros,

carrinhos, bonecos de personagens etc. O registro a seguir aconteceu em um dia destes e foi preciso ouvir além dos diálogos, sendo observadas / registradas expressões e silêncios.

Dia do brinquedo e a professora fez uma roda para que as crianças mostrassem e contassem sobre o que trouxeram:

Duda: *Eu trouxe minha boneca que usa fralda.*

Laura: *Eu trouxe boneca também.*

Ramon: *Eu trouxe um dinossauro que ganhei do meu padrinho.*

Bruno: *Eu trouxe um caminhão.*

Mateus: *Eu trouxe a Barbie Sereia.*

Iara: *Depois você deixa eu ver a sua Barbie Sereia?*

Mateus: *Deixo.*

Professora: *Vamos terminar de ouvir os amigos para depois irmos pro pátio brincar.*

(Fragmento do diário de campo da pesquisadora)

O brinquedo é entendido como um elemento cultural que vem carregado de expectativas, probabilidades e intenções. Segundo Brougère (2004), o brinquedo não tem um papel específico, pois “trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza” (p.13). O autor coloca que, por meio do brinquedo, a criança tem acesso a outras dimensões da realidade, ou seja, o mesmo é ‘porta de entrada’ ao universo da imaginação.

Desde que nascem, as crianças vivenciam certas experiências sociais que são determinadas pelo fato de serem meninos ou meninas. Os brinquedos vêm imbuídos de normas que definem o que é permitido e o que não é permitido para cada sexo, há um abismo que separa os “brinquedos fortes” destinados aos garotos, dos outros “brinquedos sensíveis” exclusivos das meninas (ROVERI, 2008, p.5).

Mateus levou a “Barbie Sereia” como brinquedo e brincou durante a tarde com ela. Muitas meninas se interessaram e pediram para ver e brincar. Os meninos não demonstraram interesse, não notaram o brinquedo, não houve questionamentos envolvendo brinquedos considerados “de menina” e “de menino”, mas não houve interesse em brincar, ele não foi significativo para os meninos.

Por meio da experiência direta e concreta, elas aprendem “como agirem cada circunstância, na qualidade de parceiro e membro de dado agrupamento social há um tempo” (FERNANDES, 2004, p. 207). Ao encontro desse pensamento, Corsaro (2011, p. 15) destaca que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (LIMA; SANTIAGO; FARIA, 2018, p. 84).

Através das brincadeiras e brinquedos utilizados pelas crianças da EMEI foi possível perceber que a construção dos gêneros masculino e feminino acontece de maneira sutil e minuciosa através de artefatos culturais e pode ser problematizada na escola, gerando reflexões e desdobramentos.

Subcategoria: *Nada, a gente está só correndo*

Todo dia as crianças brincavam no parque, no pátio, no solário das salas ou, quando estava chovendo, dentro de uma sala ampla e arejada. Conforme Biedrzycki e Goellner (2017) “brincar é a primeira forma de cultura da criança, e é algo que pertence a todos e que nos faz participar de ideias e objetivos comuns”.

Em muitos momentos não havia falas para registrar, e eu observava as brincadeiras que envolviam movimento, principalmente a corrida:

Hora do parque: Davi e Felipe começaram a correr, vão de um lado para o outro, de um alambrado para o outro. Mais meninos entravam no movimento de correr e encostam no cercado de arame que envolve o parque. Duas meninas começaram, ninguém pede para entrar na brincadeira, apenas começam a fazer como os primeiros meninos. Mais meninas entraram. Estou sentada na areia observando e um deles para e senta ao meu lado:

- *Cansei.*

Perguntei do que eles estavam brincando:

- *De nada, a gente está só correndo. A gente gosta de correr.*

Perguntei se eles brincavam de pega-pega também e ele disse:

- *Um pouco, mas dá confusão porque puxa pela blusa e cai.*

Voltou a correr e logo uma menina (Fernanda) caiu e ralou os joelhos e um dos cotovelos.

A professora, depois de ajudar a Fernanda, solicitou que eles mudassem de brincadeira. Eles pararam um pouco e ficaram observando a amiga que estava chorando. Quando ela parou, eles voltaram a correr.

A professora chamou todos para a sala de vídeo já que eles não estavam cumprindo a solicitação de não correr. Ficaram sentados vendo vídeo enquanto aguardavam os familiares para irem embora.

Os momentos de parque e pátio aconteciam sempre no fim do dia, depois de as crianças já terem ficado dentro da sala, participado da roda da conversa, brincado nos cantinhos⁷ com alguma atividade ou exploração de algum material. Assim, quando elas saíam da sala, local em que ficavam sentadas no chão, sem a possibilidade de movimentos amplos, queriam muito correr e se movimentar.

Foi possível perceber, então, o brincar sem intencionalidade na Educação Infantil: correr era uma atividade corporal que, geralmente era iniciada pelos meninos, mas que logo na sequência era integrada pelas meninas e todos e todas brincavam, sem discriminação. Nesse sentido, a compreensão do brincar consiste no “comportamento que possui um fim em si mesmo, que surge livre, sem noção de obrigatoriedade e exerce-se pelo simples prazer que a criança encontra ao colocá-lo em prática” (BIEDRZYCKI; GOELLNER, 2017, p. 21)

Quando as brincadeiras envolviam movimento (correr de um lado do espaço para o outro), era possível notar que aconteciam de forma não estruturada, uma experiência intensa, sem uma organização prévia. As crianças sentiam vontade de se movimentar apenas, sem organizar regras, correndo em um movimento livre. Foi possível constatar que o campo sensorial, corporal e estético, os quais compõem a criança como um todo, estão vinculados às ações de explorar e de interagir (pelas crianças) nos diferentes tempos e espaços e que, nessa composição, se formam as construções das experiências na e da infância, além disso, foi possível entender que brincar é uma forma de dizer, de se posicionar, de experimentar e de transitar entre as possibilidades de ser menina e menino.

⁷ As professoras dividiam a sala em cantos com diferentes brincadeiras em cada um deles. Havia o canto da massinha, o canto do desenho, o canto da casinha, o canto dos jogos de encaixe, o canto da colagem e o da leitura. O tema das atividades / brincadeiras dos cantinhos variavam de acordo com os objetivos da professora.

5.2 Categoria Vestimentas: Adereços e maquiagens

Ao longo das observações foi possível perceber olhares e comentários quanto aos modos de vestir das meninas. Uma situação aconteceu comigo também:

Cheguei na EMEI de calça jeans, tênis e uma camiseta laranja que tinha um nó na parte da frente (a camiseta não mostrava a barriga, o nó era um enfeite, somente meus braços estavam à mostra e a gola da camiseta ficava bem próxima ao pescoço). Quando Ramon me viu, ele gritou: *'PERIGUETE'*⁸
 E eu perguntei: *Por quê?*
 Ele respondeu: *Sua blusa é de 'periguete'!*
 Eu sentei na mesa do refeitório para lanchar ao lado dele e conversando expliquei que não sabia o que era 'periguete' e perguntei o porquê da minha blusa ser considerada por ele desta forma.
 Ele disse: *'Periguete' não é de Deus e gosta de funk, quando tem nó na frente é de 'periguete'.*
 (Fragmento do diário de campo da pesquisadora)

Também aconteceram situações parecidas relacionadas ao uso de maquiagem de crianças; com as roupas das meninas; e por um menino vestir fantasia considerada de menina. Assim, as subcategorias elencadas foram:

Quadro 2 - Subcategorias da Categoria Vestimentas: Adereços e maquiagens

Subcategorias
<i>Quando passa batom a boca fica molinha e cai</i>
<i>Eu vou arrumar de 'periguete'</i>
<i>Agora eu super-heroína</i>
<i>Mas por que menina criança pode usar brinco e menino não?</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

⁸ A palavra "piriguete" foi incluída em dois dicionários com as seguintes definições: "moça ou mulher que, não tendo namorado, demonstra interesse por qualquer um" e "mulher considerada desavergonhada ou demasiado liberal". Conjectura-se que a expressão "periguete" (com E) seria uma variação da palavra "perigosa". Outra versão explica que "piriguete" (com I) seria uma variação brasileira de "*pretty cat*", por sua vez, a versão em inglês do elogio "gatinha". Disponível em: <<https://memorialdoconsumo.espm.edu.br/as-periguetes-foram-parar-no-dicionario-e-isso-significa-muita-coisa/>>.

Subcategoria: *Quando passa batom a boca fica molinha e cai.*

Às sextas-feiras era dia de brinquedo na escola e, além de brinquedos, era permitido levar *kit* de maquiagem infantil e também fantasias.

Em um dia do brinquedo, Lorena e Lara trouxeram *kits* infantis de maquiagem. Gustavo, fantasiado de Batman, pediu:

- Lorena, quero passar maquiagem.
- Venha aqui que eu passo. (Ele foi e ela passou sombra nos olhos dele)
- Agora eu quero passar batom.

Lara respondeu:

- Não, cai a boca. Quando passa batom a boca fica molinha e cai.

Lorena:

- Não vou passar senão você vira morcego.

Gustavo:

- Não viro, passa, por favor!!!

Lara:

- Tá bom. Vou passar o roxo.

Gustavo: Não, o rosa!

Lara passou bem pouco.

Ele: Só isso?

Ela: Faz assim (movimento de movimentar os lábios para espalhar o batom).

Ele fez e saiu correndo e gritando:

- Não virei morcego!!! Não virei morcego!!!

(Fragmento do diário de campo)

Nesse dia, as crianças estavam brincando no refeitório e Gustavo estava atento a todo momento e tentando facilitar seu acesso ao enredo da brincadeira com a maquiagem. Por meio do fragmento a cima, foi possível perceber a segregação nas brincadeiras entre meninas e meninos e também a reprodução do que é socialmente aceito para meninas / mulheres e meninos / homens no caso de as meninas, a princípio, não deixarem o menino brincar e usar seus adereços. Assim se denota a construção de gênero dentro de uma abordagem binária de ser menino e de ser menina, trazida da família e reforçada pelas crianças dentro da escola, mas que com a transgressão da norma, quebra paradigmas.

Em relação ao brincar e ao corpo, o mesmo se destaca por oferecer meios para que se construa significados, para que situações sejam vivenciadas e expressões e experimentações aconteçam (VIERIA; ALTMANN, 2016). É por meio do brincar e das vivências que a criança cria repertório e, por isso, pode

produzir cultura. Segundo os autores, isso acontece através “da mediação com o outro uma vez que a criança se apropria de práticas, objetos, espaços de formas diversificadas e por meio das brincadeiras recria, reelabora e ressignifica conhecimentos” (Idem, p.147).

Desta forma, pode-se observar que através do brincar a criança experimenta as diferentes possibilidades que o seu corpo lhe oferece, e é também com o corpo que ela constrói significações; perpassa lugares demarcados; realiza novas descobertas; transgride; e quebra barreiras que, desde o seu nascimento, lhe são impostas.

Subcategoria: *Eu vou arrumar de ‘periguete’*

As crianças não precisavam ir de uniforme para a EMEI e a questão das vestimentas constantemente chamava a atenção no dia a dia. Sempre me vesti com descrição, calça e camiseta, mas qualquer detalhe era percebido, desde o esmalte até uma tiara. O mesmo acontecia entre as crianças. O período em que acompanhei as crianças era de muito calor – fazia cerca de 36-37°C durante o dia e, no fim da tarde, as crianças podiam tirar a blusa quando iam brincar no parque. Em um desses dias:

Sophia pede para tirar a blusa. A professora deixou.

Raíssa, que estava de vestido, falou:

- *Você vai ficar sem blusa?*

Sophia:

- *Eu vou, mas você não dá porque está de vestido.*

Raíssa: - *Dá sim porque estou de shorts por baixo.*

Tauany: *Eu não vou tirar porque meu pai não deixa. Mas vou arrumar de ‘periguete’. Tomara que ele não veja.*

Lorena tirou a Laura F. da brincadeira porque Lorena mandou tirar a blusa e Laura não quis.

Laura encostou no alambrado.

A professora perguntou o porquê. Ela disse: *Não posso mais brincar. A Lorena me tirou da brincadeira porque eu não quero tirar a blusa.*

A professora chamou a Lorena e reforçou que tira a blusa quem quer.

(Fragmento do diário de campo)

Diferentes diálogos e maneiras de se expressar constituem as relações entre as crianças. No diálogo acima há uma criança que não quer tirar a camiseta

porque o pai não deixava, mas a amarra com um nó na frente e explica que esta arrumação é uma roupa de 'periquete', expressão que indica o controle externo já exercido sobre seu corpo. Neste caso, percebe-se que a ordem e disciplina agem como um instrumento normatizador que vigia e controla as crianças, especialmente seus corpos (PRANGE; BRAGAGNOLO, 2012).

Desta forma,

As marcas de gênero qualificam os corpos como humanos, ou seja, um bebê se humaniza, assim que recebe a informação que ele é menino ou menina. Portanto, as imagens corporais que não se encaixam em nenhum desses gêneros, ficam fora do humano, constituem-se como desumanizadas (BUTLER, 2015 apud SILVA; PARAÍSO, 2020, p. 129).

Desde muito cedo as crianças são controladas e regidas pelas relações de poder que perpassam os locais pelos quais transitam – a casa, a igreja, a escola, a comunidade. O corpo não é visto como a potência que é, isso nem pela ótica dos adultos e, muitas vezes, nem pela ótica das crianças, é visto como algo a ser vigiado e controlado, o que impossibilita a criação de outros modos de viver e percebê-lo.

Subcategoria: *Agora eu sou uma super-heroína*

Em relação às fantasias, em alguns momentos eram disponibilizadas roupas de adultos e fantasias para que as crianças brincassem de 'faz de conta'. Muitas vezes houve conflitos e negociações entre as crianças sobre quem ia usar qual fantasia ou como cada um esperaria sua vez. Foi possível notar mais meninos experimentando e desejando usar as fantasias consideradas de menina, como as saias de tule de bailarina e também as roupas de princesas, do que meninas querendo vestir fantasias consideradas de menino, como as de super-heróis.

Era dia de festa e a maioria das crianças veio de fantasia ou, assim que chegavam, pegavam uma disponível da EMEI para vestir.

Gustavo veio fantasiado de super-homem, mas depois acrescentou uma saia de canção para brincar.

As crianças dançam ao som de diversas músicas infantis.

Lorenzo, que estava de capa de super-herói e máscara, colocou roupa de branca de neve e disse:

- Agora eu sou uma super-heroína!

(Fragmento do diário de campo da pesquisadora.)

Souza, Santiago e Faria (2018, p. 83) falam sobre a rigidez da categoria:

Os meninos e as meninas nos mostram como a fixidez de categorias, bem como as suas não intersecções, limitam a compreensão das produções de culturas infantis. As crianças pequeninhas e pequenas, negras e não negras estão reinterpretando o mundo, as relações sociais, de poder, de idade, de classe, de gênero e raciais de “corpo inteiro”. O corpo aqui descrito é metafórico, compreendido como fluxo cultural produzido nas relações entre pares, constituindo-se como o ato de produção dos significados e signos.

Notou-se que as transgressões acontecem, porém, por mais que apareçam com frequência, ainda são tratadas como ressalvas e, com as crianças protagonistas dessa pesquisa, foi possível perceber a escola como um local de convívio no qual é possível experimentar novas possibilidades de ser menina e de ser menino. É necessária, portanto, a compreensão de que há diversas maneiras de viver as feminilidades e as masculinidades. A preferência por determinadas brincadeiras não deve gerar estereótipos.

Subcategoria: *Mas por que menina criança pode usar brinco e menino não?*

Cheguei e as crianças estavam no momento do leite. Sentei na mesa com Pedro e Gabriel, que estavam conversando sobre colocar brinco na orelha. Os dois falaram que queriam pôr e a mãe não deixava.

Gabriel: Eu quero brincar de pôr brinco. Furar a orelha.

Pedro: Eu também, mas minha mãe não deixa.

Gabriel: Minha irmã tentou furar a minha, mas não deu.

Pedro: Como?

Gabriel: Com a unha.

Pedro: Não! Preciso ir na farmácia. Quando sua irmã tentou, doeu?

Gabriel: Não doeu.

Pedro: Saiu sangue?

Gabriel: Não também.
Lila entrou na conversa: Menino não pode furar a orelha.
Gabriel: Eu já vi um homem com furo na orelha.
Pedro: É, eu também.
Lila: Mas só moleque. Criança não.
Gabriel: Mas por que menina criança pode usar brinco e menino não?
Todos pararam e ficaram em silêncio.

Com essa conversa foi possível perceber que as crianças questionavam as diferenças de gênero no campo dos costumes quanto aos adereços. Nesse sentido, constatou-se que as mesmas têm capacidade de produzir suas próprias relações e de elaborar saberes, de questionar, problematizar e recriar significados. Esta constatação vai ao encontro das ideias de Corsaro (2011, p. 275), quando afirma que as “crianças produzem e criam seus próprios mundos coletivos num sentido genérico. Embora sejam afetadas pelo mundo adulto (que também afetam), as culturas de pares das crianças têm sua própria autonomia”

A partir destas percepções foi possível, portanto, tecer relações entre as percepções de gênero que as crianças trazem de casa e da comunidade relacionadas e as suas elaborações entre pares. Nesse sentido, permite-se reflexões conscientes sobre reproduções, transgressões, desconstruções e novas construções em relação ao que as crianças recebem do universo adulto.

Notou-se que os episódios relativos às vestimentas traziam à tona elaborações e julgamentos de valor advindos de posicionamentos religiosos vivenciados pelas crianças fora do ambiente escolar. Emergiu deste ponto a categoria a seguir, que indica questões relativas à religiosidade e que, conseqüentemente, estão associadas à percepção e controle sobre os corpos.

5.3 Categoria Religião

Referências a Deus, ou a Jesus, além de outros elementos religiosos, estiveram muito presentes no tempo em que acompanhei as crianças na escola, sendo que os mesmos apareciam relacionados a formas de controle dos corpos infantis, permeando as formas de vestir, as músicas, os brinquedos e brincadeiras. Dessa forma, a subcategoria “Assim Jesus não gosta”, emergiu.

Subcategoria: *Assim Jesus não gosta*

Conforme as subcategorias emergiam, notava-se entrelaçamentos e relações com as subcategorias anteriores. Os modos de vestir e a utilização e adereços foram indicadores de crenças / valores religiosos, como se pode observar nos dois seguintes fragmentos:

Ramon: *Ele só gosta de coisa que não é de Deus: Coringa, dinossauro.*

Ramon: *E isso não é de Deus porque eles são de baixo da terra e do amor.*

Ramon: *Dinossauro não é de Deus porque só mata gente. Então, não é do bem.*

(Fragmento do diário da pesquisadora)

Depois do jantar, Ramon vestiu um escapulário e me mostrou:

- *Olha meu colar!*

Perguntei se significava algo.

Ramon: *É de Deus.* Estávamos próximo aos chinelos da turma. Ele olhou pra um chinelo com tema do Lucas Neto⁹ e disse: *Ele não é de Deus, não posso ver.*

Perguntei: *Como assim?*

Eu queria ver e minha mãe disse que não, que ele não era de Deus, até sonhei que ele pegava minha irmãzinha. E saiu correndo.

(Fragmento do diário da pesquisadora)

Observa-se, nos trechos citados, crenças presentes entre as crianças em seu cotidiano na escola advindas de suas convivências familiar e comunitária externas. Acompanhando os conhecimentos relacionados a estas crenças, era comuns objetos pessoais relacionados à religiosidade, como imagens de santos; terços; e colares, a exemplo do escapulário de Ramon.

Como referido, a presente pesquisa compreende a criança como sujeito histórica e socialmente estabelecida, que produz culturas a partir de suas relações com seus pares e também a partir da cultura do meio em que está inserida, que traz da família, da igreja, da mídia, do contexto social como bairro, supermercado, lojas, lanchonetes, etc.

Sobre o desenvolvimento das crianças, Vygotsky (2008) afirmou que, por meio das interações com os adultos, as crianças constroem muito da sua cultura,

⁹ Youtuber brasileiro.

se apropriando de concepções e comportamentos. Ao chegarem à escola, ao se depararem com a multiplicidade ética, religiosa, socioeconômica e, portanto, de valores e comportamentos, as crianças podem desconstruir e reconstruir suas concepções anteriores. O fragmento a seguir exemplifica a possibilidade de haver diferentes concepções sobre um tema no ambiente escolar:

Maria Clara foi para a EMEI com uma blusa curta, que deixava a barriga à mostra.

Estávamos no parque, e eu estava sentada próximo à casinha, acompanhando a brincadeira quando, depois de um tempo “cozinhand”, Duda (a mãe na brincadeira) fala para Maria Clara (a filha na brincadeira): *Filha, o diabo que gosta de roupas assim. Fica feio e depois vai pro inferno.*

Maria Clara parou a brincadeira e disse: *Minha mãe deixa.*

Duda: *Mas vai pro inferno.*

Maria Clara: *Fica nada, cada um usa o que quer.*

(Fragmento do diário de campo da pesquisadora)

No diálogo fica evidente a reprodução de um controle que acontece na esfera privada (em casa) e que é proveniente da instituição religiosa que a família frequenta. A perspectiva gerada por essa reprodução foi confrontada pela criança que teve acesso a outras (in) formações, o que demonstra que a escola é o lugar em que ocorre o encontro com as diferenças em uma dinâmica geradora de novos repertórios, questionamentos, confrontos e ressignificações.

Foi possível perceber que essa categoria que envolve religião se entrelaça com a categoria das vestimentas, tendo em vista momentos como o supracitado, em que as crianças associavam elementos da religião a proibições em relação à vestimenta, deixando emergir a origem de suas justificativas quanto ao que devia, ou não, ser permitido não somente em relação às roupas, mas às músicas, a objetos como brinquedos, aos comportamentos.

Percebe-se que as brincadeiras englobam as representações das crianças em diversos aspectos: sociais, morais, incluindo crenças e temores. No brincar é possível perceber o fluxo da vida social (FERNANDES, 2004).

A criança seleciona o que é interessante incluir na brincadeira, mas as suas escolhas são também um reflexo do ambiente moral no qual emergiu seu caráter. Nesse sentido, a brincadeira é um lugar dinâmico para onde convergem as apropriações socioculturais das crianças, um caldeirão cultural no qual elas derramam suas mais recentes e mais remotas aquisições. (SPREA, 2010, P. 222)

Florestan Fernandes (2004) salientou, em seus estudos, que as culturas infantis surgem derivadas de elementos da cultura dos adultos, no entanto, sua constituição também acontece por meio da socialização entre as próprias crianças, por meio de suas interações. Nesta categoria tal ideia ficou muito visível, já que religião não fazia parte do currículo escolar e não era apresentado para as crianças dentro da instituição.

Segundo o mesmo autor (2004), as culturas infantis vão além da imitação, uma vez que acontece a aquisição dos papéis desempenhados na sociedade adulta e são transmitidos pelas crianças:

Os traços adquiridos são, geralmente, ideias e representações elaboradas na própria sociedade, tendo correspondência, portanto, com a vida social das pessoas adultas. Tendem, em última palavra, a desenvolver no indivíduo o “ser social”, impondo aos imaturos modos de ver, de sentir e de agir “aos quais nunca chegariam espontaneamente”. Trata-se, é claro, de um dos processos de integração do indivíduo aos padrões do grupo, porquanto a socialização pode assumir diversos aspectos. O interessante, para nós, é que se trata, exatamente, do aspecto da socialização elaborado no seio dos próprios grupos infantis, ou seja: educação da criança, entre as crianças e pelas crianças. A criança é modelada, é formada, também, através dos elementos da cultura infantil, pois estes elementos põem-na em contato direto com os valores da sociedade [grifo do autor] (Idem, p. 219).

Percebeu-se que as culturas infantis são produzidas em conexão à cultura dos adultos, sendo ‘transformadas’ de acordo com as percepções das crianças, o que corrobora com a afirmação de Spréa (2010, 70 e 71):

Por mais evidente que possa ser, a influência dos adultos na formulação das culturas da infância não as destitui de sua especificidade. Nenhum complexo cultural ou item cultural poderia se estabelecer sem que se tenham originado numa rede de influências sociodinâmicas.

A esse respeito, Sarmiento (2004) salienta a importância de notar que as culturas infantis giram em torno da “interpretação de sua autonomia, relativamente aos adultos”. O autor ainda ressalta que “há muito que se vem estabelecendo a ideia de que as crianças realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização da ação que são específicos e genuínos” (2004, p. 11). Estas ideias podem ser ilustradas pelos fragmentos a seguir:

Sophia começa a cantar funk: *“Sai, sai, sai da minha frente, hoje eu vou dar trabalho numa onda diferente”*

Felipe: *Não é assim! Assim Jesus não gosta!*

Mais meninas começam a cantar junto.

Felipe sai e vai brincar distante.

(Fragmento do diário de campo da pesquisadora)

No mesmo dia, ocorre outra situação:

Lorena começou a cantar um *funk* que inventou e que fazia um som *“pu, cha, cha, pu, cha, cha”*

Souza mandou parar: *Essa música não é de Jesus. Assim não vai para o céu.*

(Fragmento do diário de campo da pesquisadora)

Silva (2020) discorre, em seus estudos, sobre a tarefa complexa de des/obedecer ao conjunto de códigos e normas da sociedade, argumentando que, em situações como as referidas, as crianças utilizam as denominadas “linhas de fuga” – saídas criadas através de fluxos de forças e intensidades coletivas a abrirem espaço aos deslocamentos e possibilitam resistências as quais, por fim, se caracterizam como “as inventividades e artistagens cotidianas”.

Percebeu-se que, em situações em que ocorre a influência das crenças nas expressões das crianças (roupas, objetos, brinquedos, comportamentos), estas fazem questionamentos ou tomam atitudes, como “ficar distante” de quem está cantando *funk* (como ilustrado acima) ou fazer questionamentos e/ou afirmações, como “eu gosto assim”, ou, ainda “cada um veste o que quer”. Nesse sentido, essas saídas /linhas de fuga transitam entre o transgredir e a tentativa de controlar ou inibir algo.

Assim, foi possível perceber a singularidade do pensamento infantil e refletir a criança como protagonista das experiências que vive e, com as situações retratadas, especificamente os questionamentos citados no parágrafo

anterior. Também foi possível colocar em evidência a forma como as crianças constroem, desconstróem, obedecem, desobedecem a e crenças, e, a partir da cultura pela interação com os pares e também da cultura do meio em que vivem, do qual produzem novas culturas.

5.4 Categoria: Namoro

Conversas envolvendo os temas namoro e casamento eram frequentes entre as crianças. As mesmas levavam para a escola e seus diálogos suas concepções sobre o assunto (provenientes de suas famílias e do que viam nas mídias) e essas concepções surgiam na roda da conversa e nas brincadeiras, como uma forma de interpretar e entender o mundo e as relações dos adultos.

Quadro 3 – Subcategorias da Categoria Namoro

Subcategorias
<i>Com quem você vai namorar?</i>
<i>Dois homens se beijando!</i>

Fonte: Elaborado pela própria autora

Subcategoria: *Com quem você vai namorar?*

Quando os assuntos namoro, ou casamento surgiam, embora as crianças reforçassem, entre elas, que “criança não namora”, o tema frequentemente se desenvolvia, como é possível notar a seguir:

Luís: *Com quem você vai namorar?*

Otávio: *Com uma menina bonita.*

Júlia: entrou na conversa: *Mas criança não namora...*

Otávio: *Fica quieta, menina! Você não sabe de nada!*

(Fragmento do diário de campo da pesquisadora)

Já na sala, enquanto formavam a roda, Gustavo, Tauani, Davi e Miguelzinho conversavam sobre casamento.

Gustavo: *Quando eu crescer vou casar com a Alice, porque menino casa com menina.*

Davi: *Menino pode casar com menino e menina com menina, mas aí é gay. É só quando é adolescente ou grande. Agora, não.*

(Fragmento do diário de campo da pesquisadora)

Os diálogos indicam uma releitura do que é vivenciado no universo adulto. Segundo Sarmiento (2004), as crianças procuram entender o mundo em que vivem e se colocar em relação àquilo vê desdobrando as expectativas sociais e fazendo rupturas com determinações e perspectivas sociais homogêneas. Assim, elas também procuram enfatizar sua identidade social como sujeitos que pertencem a um grupo e que possuem subjetividades relacionadas à constituição de si e de suas maneiras de agir em relação e com o mundo.

Cabe ressaltar, a partir dos fragmentos acima referidos, que as crianças levantaram possibilidades tanto de relacionamentos homossexuais como heterossexuais, o que indica elas percebem outras formas de se relacionar além da heteronormativa.

O diálogo seguinte indica outras concepções das crianças sobre o tema relacionamento, no caso, namoro, que foram reproduzidas de acordo com suas vivências externas à escola:

Cheguei e a Duda veio me contar que um garoto queria namorar com ela quando os dois crescerem.

Duda: *Um menino quer namorar comigo.*

Ramon entrou na conversa e, antes de eu responder, disse: *Mas só quando crescer.*

Duda: *É, mas não sei vou querer porque homem teima muito e dá trabalho.*

Perguntei o porquê da afirmação e ela respondeu: *“Porque dá”.*

E, logo após responder, saiu da conversa.

(Fragmento do diário de campo da pesquisadora)

Percebe-se que essa fala de Duda foi uma reprodução de algo que acompanhou ou vivenciou e que, sem refletir ou sem saber o porquê, reproduziu. Nesse sentido, nos apoiamos em Corsaro (2011, p.95-94), quando afirma que

as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos; elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla [...] as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente.

O fragmento anterior revela ainda a amplitude das experiências infantis, pois traz como a criança compreende o mundo a sua volta, faz projeções sobre possibilidades futuras envolvendo suas experiências. As crianças em pauta se

posicionavam em relação aos assuntos que iam surgindo (no caso, namoro e casamento) apontando, por exemplo, que “criança não namora” e “namoro é só quando crescer”. Ressalta-se que estas construções e interdições são importantes para o seu bem-estar, seu corpo e sua infância.

Subcategoria: *Dois homens se beijando!*

Na sala de vídeo, as crianças estavam assistindo o episódio “Tinta azul e rosa”, do desenho Pantera cor-de-rosa. Nesse episódio, a pantera cor de rosa beija um pintor.

Ramon viu e, com ar de assustado, falou:

- *Dois homens se beijando.*

Depois, um tigre beijou a pantera e ele repetiu o comentário:

- *De novo! Dois homens se beijando.*

Embora os relacionamentos homoafetivos tenham sido citados na categoria anterior, houve estranhamento, para algumas crianças, quando os beijos entre dois personagens de desenho animado aconteceram. O que surpreendeu foi que um dos meninos foi contrário ao beijo de dois personagens masculinos, indicando a absorção da cultura heteronormativa. Também se notou que o estranhamento foi mais forte entre os meninos que viam o filme do que as meninas, o que pode indicar que o “ser homem” ocorre sempre em uma relação binária heterossexual. Foi possível perceber, portanto, que relações afetivas heterossexuais são vistas como naturais, o que interfere nas concepções das crianças, que as tomam como ‘obrigatórias’ ou ‘corretas’ de acordo com uma norma preestabelecida.

Por fim, quando a criança troca com seus pares e constrói suas experiências, cria processos e recria significados que fazem parte da cultura dos adultos, reafirmando normas existentes, como no exemplo acima. Tanto no caso de Duda, que afirmou que os homens são teimosos, como no caso de Ramon, que reproduziu um pensamento heteronormativo, não houve a procura por explicações. Ademais, pelo fato de a vivência ter acontecido longe dos olhos e ouvidos da professora, esta não pôde inferir outras possibilidades de reflexão junto às crianças como, por exemplo: Os homens são mesmo teimosos? Todos? De onde veio isso? Dois homens adultos não podem se beijar? Um homem e

uma mulher podem? Por quê? Embora estas questões permeiem o cotidiano escolar, nem sempre a professora fica ciente para discuti-las com as crianças.

É válido ressaltar que na EMEI pesquisada os docentes recebiam formação complementar no campo das relações de gênero, o que pode não ocorrer em outras escolas. No caso específico dessa EMEI, questões que emergiam aos ouvidos e olhares das professoras eram discutidas com as crianças, o que possibilitava novas experiências e construções realizadas por meio de brincadeiras e jogos infantis, no sentido de ampliar os horizontes das crianças. Nesse sentido, considera-se que a escola é o lugar ideal para que essas transformações ocorram, e cabe à professora possibilitar intervenções para aconteçam.

Segundo Louro (1997), a maioria das escolas ainda conta com professoras que “naturalmente” reafirmam, por meio de suas colocações e práticas pedagógicas, os estereótipos de gênero e a heteronormatividade:

Em muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase “naturais”. A escola é parte importante neste processo. Tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas. (LOURO, 1997, p. 56).

Pressupõe-se, portanto, que as relações sociais que as crianças estabelecem no período da educação infantil seja uma introdução à vida social, momento em que passam a construir, pelos pares, as ferramentas para a vida externa aos núcleos familiares, traçando comparações e (re) elaborando valores. No entanto, ao estudar as interações entre elas, considerou-se que os modelos heteronormativos como: os papéis sexuais para atuar na sociedade; os preconceitos; os modos de exclusão etc. acabam, muitas vezes, sendo apropriados e reconstruídos culturalmente. Ainda assim, estes modelos não influenciam totalmente a cultura construída pela criança, o que permite abertura para as transformações sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após estar por mais de 200 horas presente na escola junto com as crianças, percebo que os encontros reverberaram em uma gama de questões teóricas, possibilitando reflexões sobre as culturas infantis e as relações de gênero que se constroem e se regimentam. Acompanhar a dinâmica cotidiana das crianças – as interações, as brincadeiras, os questionamentos, os risos, as tensões – permitiu conhecer representações e construções sobre assuntos que costumam ser pouco explorados nas escolas de Educação Infantil.

Através do embasamento teórico e a abordagem metodológica adotados foi possível romper com as imagens das crianças “pré-sociológicas”, quais sejam: da “criança má”, associada ao controle e à repressão; da “criança inocente”, romantizada e relacionada à pureza e à bondade; da “criança imanente”, considerada uma tabula rasa; e da “criança inconsciente”, como um ser incompleto. Avançando sobre essas concepções passa-se a considerar as crianças como protagonistas, como seres que se comunicam de diversas formas (gestos, expressões, falas, ações, sentimentos, olhares, observações) e que, nas interações, se constroem, desconstroem e reconstroem sua cultura e suas concepções de mundo. Sendo assim, as crianças se constituem enquanto sujeitos que produzem e agem, que leem e interpretam o mundo à sua maneira e, desta forma, produzem suas culturas infantis.

A construção das culturas infantis é um processo complexo que entrelaça significações e sentidos designados pelas próprias crianças no brincar. Através das brincadeiras das crianças foi possível perceber que o preconceito e a segregação pelo gênero aconteceram na escola, mas também houve a transgressão da lógica dominante em diversos momentos nos apontamentos das crianças. Ou seja, houve reprodução social, mas, na contrapartida, ocorreram a reinterpretção e a ressignificação, através da interação que permeia as relações sociais.

Mesmo com as crianças trazendo e adotando atitudes que reproduzem, dando continuidade, ao que é tido como norma – por exemplo, uma família constituída por pai, mãe e filhos, com uma única possibilidade de relacionamento afetivo, no caso o entre um homem e uma mulher; valores baseados em uma religião conservadora, que impõe modos de vestir e se comportar – foi possível

perceber que com a interação da professora e mesmo dos colegas que pensavam e atuavam diferente, em muitos momentos houve a desconstrução e a produção de novas ressignificações.

Diversas situações vivenciadas pelas crianças traziam representações do que é socialmente esperado dos gêneros masculino e feminino, porém também houve rupturas por meio de representações que apresentavam possibilidades de expressão para além do considerado como norma, presente nos estereótipos. Mesmo inseridos em um modelo binário, masculino / feminino, os questionamentos, as transgressões e o movimento em relação às preferências aconteceram e a escola colaborou de maneira rica para as desconstruções e reflexões quanto ao padrão social imposto do que seria 'adequado' para menino e para menina. Foi possível perceber que as relações de gênero vão marcando um lugar próprio na infância, quando ocorre a reprodução de alguns estereótipos e, ao mesmo tempo, são produzidas culturas infantis, nas quais ocorre a transição entre submissões e transgressões.

Desta forma, pode-se afirmar que as culturas infantis não emergem somente das relações / interações entre as crianças, mas são constructos de diversos aspectos experienciados pelas mesmas em seus diversos meios (família, comunidade e escola). Entre outras coisas, foi possível perceber que a educação do corpo e as relações de gênero se entrelaçam inseridas no brincar e no cotidiano das crianças formando suas primeiras experiências educativas institucionalizadas.

A presente investigação constatou, portanto, que as crianças afetam e são afetadas pela sociedade e que as culturas infantis não emergem somente na categoria geracional da infância, mas se entrelaça com outras categorias, sendo permeadas pelas culturas global, familiar, escolar e de massa. As análises dos dados produzidos na escola municipal de Educação Infantil demonstraram que muitas brincadeiras e construções estavam impregnadas pelas diferenças de gênero. Nesse sentido, quando se reflete, com base na teoria sobre a educação do corpo, e se observa o cotidiano na Educação Infantil, faz-se necessário dar visibilidade à ligação que existe entre educação e corpo, a qual vai além da escola e de tudo aquilo que, aos olhos de muitos, é visto como 'natural'.

Ao longo da pesquisa foi possível perceber que existe uma normatização que se sobrepõe aos espaços, ações e corpos das crianças, o que as faz

reproduzir, na escola, suas vivências externas. Na literatura sobre o tema foram encontradas descrições de escolas que separam, por sexo (feminino/masculina), as filas, as lancheiras, as mochilas de material, as atividades (*ballet* e futebol, por exemplo), reforçando uma postura corporal para a realização de atividades e também em relação ao brincar.

Atitudes como essas favorecem o estabelecimento das diferenças que perpetuam os estereótipos de gênero. A forma como o corpo é educado e como o brincar é dirigido pode ser determinante na produção de novas culturas infantis. É importante, ainda, salientar que as ações e intervenções das professoras e do gestor da escola em referência faziam a desconstrução e proporcionavam a reflexão quanto às relações de gênero. É pertinente ressaltar que o gestor da escola possui Doutorado com foco nos temas “culturas infantis” e “relações de gênero”, o que contribuiu de forma ímpar para a formação das professoras nos momentos destinados aos estudos. Este foi um fator preponderante para que as professoras e as crianças transitassem pelas diferenças e tivessem abertura para introduzir temas e atividades significativas para novas construções.

Nesse sentido, importa evidenciar que a EMEI pesquisada tem no horizonte as crianças como protagonistas do processo de aprendizagem. Ao favorecer a formação docente no tema em pauta e ao se preocupar com a elaboração das culturas infantis, a escola promove uma educação de qualidade, alinhada aos pressupostos dos direitos humanos. Percebeu-se, assim, uma pedagogia carregada de intencionalidades e de práticas pedagógicas que favorecem e criam condições para que as crianças realizem seus questionamentos de forma segura, compreendendo que nada é estático e que não existem verdades absolutas. Desse modo, a escola assegura a elaboração do protagonismo e das culturas infantis de forma entrelaçada às práticas pedagógicas. A equipe pedagógica da escola pesquisada demonstraram favorecer o brincar e o respeito à criança nos mais diferentes níveis de atividades escolares.

Portanto, as crianças, as professoras e toda a equipe escolar (gestor, equipe da secretaria, limpeza e cozinha) da EMEI demonstraram a possibilidade de fazer uma pedagogia que (re) constrói, produz, evidencia e valoriza diferenças, e que que coloca em pauta, de maneira democrática, questões

necessárias para serem discutidas como, no caso deste estudo, as relações de gênero. Durante as observações constatou-se que a escola considera as culturas produzidas pelas crianças e contribui para sua reelaboração demonstrando que masculino e feminino são construções sociais que podem ser questionadas, problematizadas e refletidas no sentido da diversidade.

As escolas fazem isso quando não separa as crianças por sexo durante as atividades – na EMEI, por exemplo, a fila era única e, no momento de sair da sala, em que geralmente as meninas saem primeiro, a professora utilizava outros critérios, como fazer a arrumação (uma tarefa muito delegada ao sexo feminino) em que todo/as ajudavam; em dias e momentos de muito calor, não havia distinção por sexo para as crianças tirarem a camiseta (a parte de cima da roupa).

Um ponto importante trazido pela pesquisa que existe uma construção de gênero que acontece desde quando a criança está sendo gestada e é preciso empenho da instituição escolar como um todo para a construção da equidade. Assim, faz-se necessária a existência de ações intencionais que incentivem brincadeiras livres não generificadas bem como práticas pedagógicas que tragam para a criança novos desafios de gênero e que instiguem seu olhar para a diversidade com respeito.

Antes de concluir, destaca-se que o presente estudo não teve como objetivo julgar as atitudes e ações das crianças, mas buscou entender um pouco do processo da produção cultural infantil em relação à construção do ‘ser menino’ e do ‘ser menina’, evidenciando sua influência em relação às ideias, aos costumes e às ações quanto aos estereótipos de gênero. Por fim, olhar para as relações de gênero na infância no espaço público da Educação Infantil municipal – para as construções, desconstruções e transgressões das crianças – evidenciou a importância de repensar a educação no horizonte de uma sociedade plural, com respeito e dignidade. Por fim, o presente estudo colocou em evidência que a escola de qualidade ocorre quando tem um corpo docente que segue estudando e refletindo, discutindo, via materiais didáticos adequados e uma práxis cotidiana, temas emergentes com vistas a uma vida pautada em Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, M. O significado da infância: criança. **Revista do professor de Educação Infantil**. Brasília, n. 29, 1994.

BARBOSA, R.; DEL RIO MARTINS, R; MELLO, A. A Educação Infantil na base nacional comum curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-revista de educação**, n. 10, jun., 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32667/18810>>. Acesso em: 17 set. 2020.

BIEDRZYCKI, B.; GOELLNER, S. O brincar na construção da identidade de gênero de crianças internadas em um hospital de alta complexidade. **Revista Corpoconsciência**, v. 21, 2017. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4589>>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BORBA, A. O Brincar como um modo de ser e estar no mundo. p. 33 a 45. BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRUNER; J. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor, 1997.

BUJES, M. Escola infantil: pra que te quero? CRAIDY, C.; KAERCHER, G. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BUSS-SIMÃO, M. Antropologia da criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. **Teias**, ProPED: UERJ. 2009. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24077>>. Acesso em: 17 set. 2020.

BUSS-SIMÃO, M. et al. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300008>>. Acesso em: 17 set. 2020.

BUTLER, J. Actos performativos e constituição de gênero. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. MACEDO, A.; RAYNER, F. (Org.). **Gênero**,

cultura visual e performance. Antologia crítica. Minho, Universidade do Minho: Húmus, 2011.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** 15. ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CAVALLEIRO, E. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. PFAFF, N.; WELLER, V. **Metodologias da pesquisa em educação.** São Paulo: Vozes, 2011.

COHN, C. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COHN, C. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. **Cadernos De Campo**, 9(9), 13-26, 2001.

COLE, M. **Psicologia cultural.** Madrid: Morata, 2003.

COLAB BLOG. **Elas votam:** o movimento sufragista no mundo. Disponível em: <<https://www.colab.re/conteudo/movimento-sufragista>>. Acesso em: 03 nov. 2021.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, 2005.

CORSARO, W. **A Sociologia da infância.** Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, M. (Org.). **Estudos culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

CRUZ, T. Gênero e culturas infantis: os clubinhos da escola e as trocinhas do Bom Retiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012.

D'ALKMIN, S. AMARAL, S. A conquista do voto feminino no Brasil. **ETIC – Encontro de Iniciação Científica**, v. 17, n. 17, 2006.

DA SILVA, D.; BERTUOL, B. Está sempre chorando, tu é de açúcar? Pedagogia de gênero na Educação Infantil. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 68, 2015.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**, v 18, n. 73, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, 2011.

DIP, F.; TEBET, G. Sociologia da infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Revista Zero-a-seis**, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN/CED/UFSC) v. 21, n. 39, jan. /jun., 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n39p31>>. Acesso em: 12 set. 2020.

DORNELLES, L. FERNANDES, Nathalia. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan. /abr., 2015.

EZPELETA, J. ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FALS BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o papel e o significado da ciência na participação popular. BRANDÃO, C. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FARIA, A. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, 2005.

FARIA, A. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte, v. 26, **Cadernos Pagu**, Campinas, 2006.

FELIPE, J. Educação para a igualdade de gênero. In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Educação para igualdade de gênero**. Salto para o futuro. TV Escola. Ano XVIII, Boletim 26, nov., 2008.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FINCO, D. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras do gênero. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FINCO, D. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. 2004. 184 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FINCO, D; SILVA, A; FARIA, A. Feminismo em estado de alerta na educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas. **Revista Zero-a-seis**, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN/CED/UFSC), v. 20, 2018.

FRIEDMANN, A. História do percurso da Sociologia e da Antropologia na área da infância. **Revista acadêmica de Educação**, ISE, Vera Cruz. v.1, n.2, 2011.

GAITÁN, L. **Sociologia de lá infância**: análisis e intervencion social. Madrid: Síntesis, 2006.

GARRIDO, G. **Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da educação infantil**: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e

Tecnologia, UNESP. Presidente Prudente, 2017 Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152243>>. Acesso em: 18 set. 2020.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GEPEDISC - Culturas Infantis. **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOELLNER, S. Corpo, gênero e sexualidade: Reflexões necessárias para pensar a educação da infância. FILHA, Constantina Xavier (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande - MS: Editora UFMS, 2012.

GOMES, N. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. **Educação e identidade negra**. Aletria (UFMG), Belo Horizonte, n.9, 2002.

GUTMAN, C. Pesquisas e relatos das culturas infantis na Umbanda e Candomblé: 2011 a 2016. **Revista Calundu**, vol.2, n.2, jul. - dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v2i2.12437>>. Acesso em: 17 jul. 2021.

HADDAD, L. **O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das políticas públicas para a infância: uma apresentação crítica**. Caxambú: ANPEd, 1998.

HALL, S. Quem precisa de identidade? SILVA, T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

HARDMAN, C. Can there be an anthropology of children? **Childhood**, v. 8, n. 4, 2001.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T.; ONO, A. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições** 19 (3), dez 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000300011>> Acesso em: 18 jul. 2021.

KUHLMANN, J. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LIMA, E.; SANTIAGO, F.; FARIA, A. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 80-102, jan. /abr. 2018.

LOPES, J. Geografia das Crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Contexto & Educação**. Ano 23, n. 79. jan. - jun., 2008.

LOURO, G. Gênero e Sexualidade, Pedagogias Contemporâneas. **Revista Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), mai. - ago. 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, J. Etnografia como prática e experiência. In: **Horizontes Antropológico**, n. 32, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ha/a/6PHBfP5G566PSHLvt4zqv9j/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

MAINARDES, J. Pesquisa etnográfica: elementos essenciais. BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **Pesquisa Social**: Reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009.

MINAYO, M. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2000.

MISKOLCI, R. Pânicos Morais e Controle Social: Reflexões sobre o Casamento Gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, jan. - jun., 2007.

MONTEIRO, S.; RIBEIRO, P. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.37853/pqe.e202011>>. Acesso em: 03 jun. 2000.

NASCIMENTO, M. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, A.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 37-54.

NEVES, V. Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados. **Pesquisas e Práticas psicossociais**, v. 1, n. 1, São João del-Rei, jun., 2006.

OLIVEIRA, R. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista De Antropologia**, 39(1), 1996.

PARÁISO, M. A ciranda do currículo com gênero, poder, resistência. **Currículo sem Fronteira**, v. 16, n. 3, set. – dez., 2016.

PFAFF, N. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. PFAFF, N; WELLER, V. **Metodologias da pesquisa em educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

PIRACICABA. Projeto Político Pedagógico. A beleza de uma Educação Infantil política: direitos da pequena infância. Escola Municipal de Educação Infantil Antônio Boldrin, 2019.

PORTELLA, R. Pesquisa, simulacro e vida real: um diálogo com a antropologia interpretativa de Clifford Geertz a partir de sua principal obra. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, RS, v. 29, set.- dez. p. 58 – 64. 2012

PRANGE, B.; BRAGAGNOLO, R. As singularidades das crianças pequenas expressas nas suas brincadeiras. **Educação e Realidade**, Campinas, v. 37, p. 251-272, 2012.

QUADRADO, R. **Adolescentes**: corpos inscritos pelo gênero e pela cultura de consumo. 2006. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Fundação Universidade Federal do Rio Grande. RS: 2006.

QUARESMA, DA SILVA; MELLO, E. Discurso e gênero: uma discussão sobre modos de anunciar o feminino. **Fazendo Gênero- Corpo, Violência e Poder**, v. 8, ago.,. Florianópolis, 2008.

QUEIROZ, R.; AMARAL, S. Relações étnico-raciais: significados e sentidos a partir de narrativas de crianças marajoaras. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, n. Especial, nov. 2020.

QVORTRUP, J. infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. v. 36, n. 2, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>>. Acesso em: 19 set. 2020.

ROGOFF, B. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSEMBERG, F. São Paulo uma cidade hostil aos bebês. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. (ORGS). **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2015.

ROVERI, F. **Barbie**: tudo o que você quer ser... Ou considerações sobre a educação de meninas. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação Unicamp. Universidade Estadual de Campinas, SP, 2008.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.239933>>. Acesso em: 01 set. 2020.

SANTIAGO, F. **O meu cabelo é assim ...** Igualzinho o da bruxa, todo armado. Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na Educação Infantil. 2014. Dissertação. (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados/MS, v.5, n.13, jan. /abr., 2015.

SANTOS, Francisco Raissa e ROSSETTO, Edna Rodrigues. Feminismo, culturas infantis, gênero e raça: uma reflexão sobre ser menina negra. **Revista Zero-a-seis**, v. 20, n. 37, jan. /jun., 2018

SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. PINTO, M.; SARMENTO, M. (coord.) **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. VASCONCELLOS, V.; SARMENTO, M. J. **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, nº 21, 2003.

SARMENTO, M. J. FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Figuras da criança na Sociologia da infância em Portugal. **Soc. Inf.**, 2017.

SCOTT, J. **Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica**. SOS: Corpo e Cidadania (Trad.), Recife, 1990.

SILVA, N. O conceito de gênero em Scott, Butler e Preciado: aproximações, distanciamentos e a contribuição para o ofício do historiador. **Revista Hominum**, n. 19, p. 153-171, out., 2016.

SILVA, S. Des/obedecer, des/dobrar, des/fiar e tecer uma nova ética da existência nos cotidianos escolares. **Educar em Revista**, v.36, 2020.

SILVA, S.; PARAÍSO, M. Imagens-cinema e redes de conversações: linhas de fuga para pensar as questões de gêneros e de sexualidades nos cotidianos escolares. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 13, n. 2, mai. – ago., 2020.

SILVA, O. & SOARES, A. Educação infantil no Brasil: história e desafios contemporâneos. **Argumentos Pró-Educação**, 2(5). 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.24280/ape.v2i5.200>>.

SILVEIRA, B. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, 14(43), 2014.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, março, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdybsVSwNG5Tww/?lang=pt>>. Acesso em: 12 set. 2020.

SOUZA, E.; DE FARIA, A.; SANTIAGO, F. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias

descolonizadoras. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 80 - 102, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819392018080>>. Acesso em: 05 nov. 2021.

SPRÉA, N. A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 14, n. 43, set. /dez., 2014.

SPRÉA, N. **A invenção das brincadeiras**. Um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR. Curitiba, 2010

SZEREMETA, A. Metodologia e abordagem de campo: considerações sobre a utilização da etnografia como instrumento de pesquisa a partir da contribuição teórica de Mainardes e Magnani. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência**, UNESP-Marília, v.19, maio, 2017.

TALAMONI, A. **O laboratório de anatomia sob a perspectiva da 'descrição densa': interfaces da cultura e o ensino de Ciências**. 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90935>>.

UNBEHAUM, S.; VIANNA, C. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. Dossiê: "Políticas educacionais e diferenças culturais". **Educ. Soc.** 27 (95), ago., 2006.

VASCONCELLOS, V. & SARMENTO, M. (Org.) **Infância (In) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores. 2007

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, dez., 2009.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, ago. 2006.

VICENTE, A. Contexto Brasileiro: Avanços e Retrocessos nas discussões de Gênero, Sexualidades e Direitos Humanos. **Revista Discente Planície Científica**, v. 3, 2021.

VIEIRA, R.; ALTMANN, H. O brincar na Educação Infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero. **Pensar a Prática**, v. 19(1), 2016.

VIGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luíz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VITÓRIA, M. I. C. O brinquedo e a brincadeira: uma relação marcada pelas práticas sociais. In: **A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura**. Sissa Jacoby (Org). Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

WERLE, K; BELLOCHIO, C. Infância e experiência: fragmentos autonarrativos no estudo das culturas infantis. **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 56, mar.

2018. Disponível em:
<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/23601/22655>>. Acesso em: 25 set. 2021.

XAVIER FILHA, C. 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, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300008>>. Acesso em: 14 ago. 2021.