

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

GEISA ORLANDINI CABICEIRA GARRIDO

**CENAS COM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: SUAS PERSPECTIVAS SOBRE
GÊNERO E SEXUALIDADE**

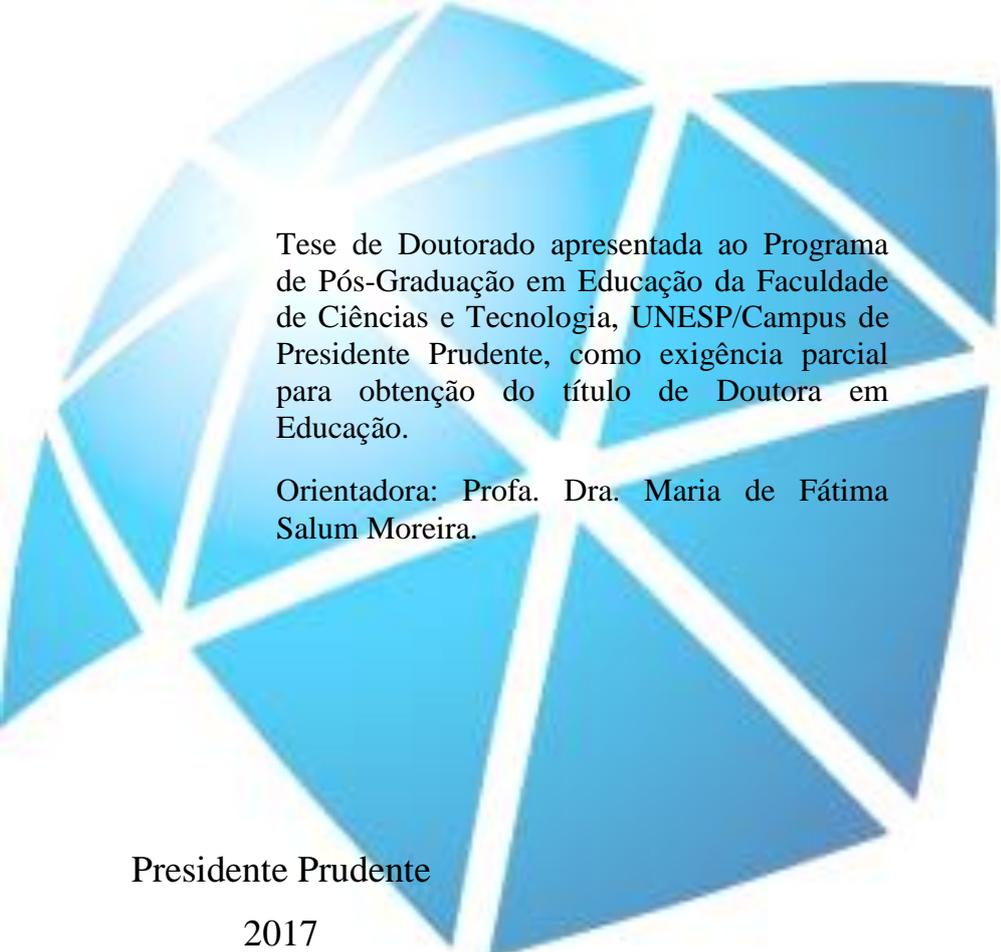


Presidente Prudente

2017

GEISA ORLANDINI CABICEIRA GARRIDO

**CENAS COM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: SUAS PERSPECTIVAS SOBRE
GÊNERO E SEXUALIDADE**



Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Salum Moreira.

Presidente Prudente

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Garrido, Geisa Orlandini Cabiceira.

G225c Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da educação infantil : suas perspectivas sobre gênero e sexualidade / Geisa Orlandini Cabiceira Garrido. - Presidente Prudente: [s.n], 2017

176 f. : il.

Orientador: Maria de Fátima Salum Moreira

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Inclui bibliografia

1. Infância. 2. Gênero. 3. Sexualidade. I. Garrido, Geisa Orlandini Cabiceira. II. Moreira, Maria de Fátima Salum. III. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. IV. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: **CENAS COM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUAS PERSPECTIVAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE**

AUTORA: GEISA ORLANDINI CABICEIRA GARRIDO
ORIENTADORA: MARIA DE FATIMA SALUM MOREIRA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MARIA DE FATIMA SALUM MOREIRA
UNESP / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. ARILDA INÉS MIRANDA RIBEIRO
UNESP / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. ANA CLAUDIA BORTOLOZZI MAIA
Departamento de Psicologia / UNESP/BAURU

Profa. Dra. TANIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO
Departamento de Administração e Supervisão Escolar e Programa de Pós-Graduação em Educação /
Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Campus de Marília

Profa. Dra. ELANE ROSE MAIO
Departamento de Teoria e Prática da Educação / Universidade Estadual de Maringá, UEM

Presidente Prudente, 27 de setembro de 2017

Dedico este trabalho
À Júlia, minha querida e amada filha, que tem sido a luz, a alegria e o amor, que tem
constantemente preenchido com a sua existência o meu coração.
A todas as crianças.

AGRADECIMENTOS

A finalização de um trabalho tão intenso quanto foi essa tese deixou-me marcada por vários sentimentos e sensações, dentre eles: alegria, tristeza, cansaço, alívio, preocupação, realização, entre outros.

O caminho da elaboração do projeto de pesquisa até a defesa da tese foi longo, entretanto, pude contar com pessoas que me prestaram incentivo, ajuda e apoio. Infelizmente, posso deixar de agradecer pessoas que merecem a minha homenagem e gratidão, contudo, a memória falha ao tentar resgatar todos(as) que participaram de forma direta ou indireta para a execução deste trabalho. Caso tenha esquecido de alguém, peço-lhes desculpas.

Assim sendo, manifesto gratidão de forma particular:

Ao meu avô, João Orlandini, que faleceu neste ano, não podendo fazer parte desse momento tão especial em minha vida. Dedico essa homenagem para o homem mais sincero e extraordinário que já conheci, por sempre ter acreditado em mim e ter me feito muito feliz.

À minha família, o amor de minha vida, começando pela minha maior inspiração, minha filha Júlia; ao meu amado esposo, Adalberto, por todo carinho e cumplicidade; aos meus enteados, Rafael e Netto, por sempre me apoiarem.

À minha mãe, Vera, por seu imenso amor e por sempre insistir para que nunca deixasse de realizar os meus sonhos e ao seu esposo, Ciniro, por estar sempre disposto a me ajudar e me apoiar.

Ao meu pai por ter me ensinado a ser uma pessoa melhor.

Às minhas avós, Lúcia, que sempre torce e ora por mim, e Carmelita (*in memoriam*), da qual lembro com tanto carinho de seus cafunés e afeto.

Às minhas irmãs, Aline e Fernanda, e aos meus sobrinhos, Heitor e Luíza, pela nossa união e elo espiritual.

Aos meus tios, Sérgio e Celso, e à tia Simonete por todo apoio e carinho.

À minha sogra, Neuza, e às minhas cunhadas, Roberta e Ivana, e seus respectivos filhos, pelos momentos de alegria e diversão em família.

Ao Caio Ribeiro Garrido, meu querido sobrinho, por sua imensa gentileza, solidariedade e bondade, a quem devo créditos no empreendimento desse trabalho.

Às minhas alunas e amigas, Eliana Lopes e Diana Darcy, por também terem contribuído para a conclusão dessa tese e pelo carinho que sempre tiveram por mim.

Às amigas, Helenice Rocha e Vera Doescher, que direta ou indiretamente sempre me incentivaram, seja com palavras ou com atitudes.

A todas as professoras e a todos os professores que fizeram parte da minha formação desde a minha infância até o doutorado.

À equipe da E.E. “Prof. Joaquim Rodrigues Filho” e da FAPE, pelos momentos de trabalho e de amizade.

Aos alunos e alunas do curso de Pedagogia da FAPE e do 4º ano da escola estadual E.E. “Prof. Joaquim Rodrigues Filho”, dos(as) quais tenho muito orgulho de ter sido professora e aprendi muito com todos(as) eles(as).

À equipe da FCT/UNESP e da Diretoria de Ensino da Região de Santo Anastácio pelo atendimento realizado e pela gentileza.

À equipe gestora e aos(às) profissionais da instituição em que foi realizada a investigação, pela oportunidade e acolhimento.

Às brilhantes crianças participantes da investigação, sem as quais não teríamos a oportunidade de compreender, a partir de suas vozes, um pouco mais sobre o mundo em que vivemos.

Ao professor, Odair Benedito Francisco, pela disposição e dedicação na revisão final deste trabalho.

Às professoras doutoras participantes da banca de qualificação e de defesa, Arilda Inês M. Ribeiro, Ana Cláudia B. Maia, Tânia M. Brabo, Eliane R. Maio, Renata Maria Coimbra, Cinthia M. F. Ariosi, Maria Cristina Cavaleiro, Célia Maria Guimarães e ao prof. Dr. Marcos Vinícius Francisco, pela disponibilidade, atenção e dedicação na leitura deste trabalho.

A Deus, por ter me dado o privilégio de viver e por ter oportunizado vivenciar algum tipo de experiência com todas essas pessoas citadas e, em especial, com a minha orientadora, profa. Dra. Maria de Fátima Salum Moreira, sem a qual este trabalho não teria sido realizado, pois sempre acreditou em mim e me apoiou nos momentos em que mais precisei.

À minha orientadora, pessoa inspiradora, sábia, capaz de amar e de se doar, toda a minha gratidão e admiração.

Ciranda da Bailarina (Chico Buarque e Edu Lobo)

Procurando bem
Todo mundo tem pereba
Marca de bexiga ou vacina
E tem piriri, tem lombriga, tem ameba
Só a bailarina que não tem
E não tem coceira
Berruga nem frieira
Nem falta de maneira
Ela não tem

Futucando bem
Todo mundo tem piolho
Ou tem cheiro de creolina
Todo mundo tem um irmão meio zarolho
Só a bailarina que não tem
Nem unha encardida
Nem dente com comida
Nem casca de ferida
Ela não tem

Não livra ninguém
Todo mundo tem remela
Quando acorda às seis da matina
Teve escarlatina
Ou tem febre amarela
Só a bailarina que não tem
Medo de subir, gente
Medo de cair, gente
Medo de vertigem
Quem não tem
Confessando bem
Todo mundo faz pecado

Logo assim que a missa termina
Todo mundo tem um primeiro namorado
Só a bailarina que não tem
Sujo atrás da orelha
Bigode de groselha
Calcinha um pouco velha
Ela não tem

O padre também
Pode até ficar vermelho
Se o vento levanta a batina
Reparando bem, todo mundo tem pentelho
Só a bailarina que não tem
Sala sem mobília
Goteira na vasilha
Problema na família
Quem não tem

Procurando bem
Todo mundo tem...

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, *câmpus* de Presidente Prudente, estado de São Paulo, estando vinculada à linha de pesquisa “Desenvolvimento Humano, Diferença e Valores”. Tratou-se de uma investigação de caráter qualitativo, por meio de um estudo de caso realizado com crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos, de uma instituição pública de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, localizada no município de Presidente Epitácio, no estado de São Paulo. Apresentou como objeto de estudo as perspectivas de crianças pré-escolares acerca da sexualidade e relações de gênero. Destacou-se como objetivo geral: analisar a constituição de significados relativos a gênero e sexualidade segundo perspectivas de crianças entre 4 e 5 anos de idade no contexto de uma instituição de Educação Infantil. Como objetivos específicos, destacou-se: averiguar como as culturas infantis se fazem presentes nas concepções relativas a gênero e sexualidade manifestadas pelas crianças; investigar como as interações das crianças com os(as) adultos(as), expressas em seus relatos, participam e intervêm na constituição de suas perspectivas sobre gênero e sexualidade; conhecer os significados que as crianças atribuem às relações de gênero e à sexualidade, considerando os contextos espacial e organizativo da instituição de Educação Infantil. A investigação apoiou-se na perspectiva dos estudos sociológicos e da antropologia social e cultural, com ênfase na teoria dos roteiros sexuais desenvolvida por Gagnon e no viés interpretativo proposto pela Sociologia da Infância, que concebe as crianças como atores sociais e (re)produtoras de culturas. As técnicas empregadas foram: entrevistas abertas e semiestruturadas com as crianças, utilizando-se de dinâmicas, de brincadeiras e de contação de história; observação participante nos diferentes tempos e espaços escolares; diário de campo e análise dos artefatos sociais e culturais presentes na instituição. A geração dos dados apontou a existência de processos diferenciados de socialização de meninos e meninas e a apropriação de roteiros coercitivos de gênero e sexuais pelas crianças. Evidenciaram-se momentos em que as crianças romperam com valores reprodutores da dicotomia de gênero, “produzindo as suas próprias culturas”. Os resultados das análises também foram obtidos por associações entre os signos relacionados ao corpo pelas crianças e a cultura erótica brasileira. Entretanto, constatei que a apreensão que elas fazem de valores sociais e culturais acerca do corpo e de seus prazeres, não são apenas a reprodução da cultura mais ampla, uma vez que as suas experiências são constituídas a partir de uma relação dinâmica entre a cultura, as interações sociais vividas em contextos particulares e a atividade intrapsíquica. A partir dessa conjectura destacou-se a importância da instituição escolar, enquanto espaço com finalidades educacionais humanizadoras, na coparticipação da construção de roteiros que auxiliem as crianças em suas reflexões e em suas condutas para que questionem e rompam com os padrões sociais normativos e coercitivos que segregam, hierarquizam, excluem, categorizam e reforçam as desigualdades entre os sujeitos.

Palavras-chave: Infância; Sexualidade; Gênero; Educação Infantil.

ABSTRACT

The present work was developed within Universidade Estadual Paulista's Postgraduate Program on Education in its Science And Technology Division, at the Presidente Prudente *campus* in the state of São Paulo, along its line of research on "Human Development, Difference and Values". It consisted of a qualitative investigation, through case study of children ages four to five, on a public institution of children's and elementary teaching located in the city of Presidente Epitácio, in the state of São Paulo. The study's object was the children's perspectives on sexuality and gender relations, with the analysis of the building of meanings related to gender and sexuality in that context gaining ground as a general objective. The specific goals were investigating how children's cultures make themselves present in the conceptions related to gender and sexuality they manifest; and how children's interactions with adults, expressed in their telling, participate and intervene on the building of their perspectives on gender and sexuality; acknowledging the meanings children attribute to gender relations and sexuality, considering the spacial and organizational contexts of the children's teaching institution. The investigation was supported on the perspective of sociological and anthropological studies, with an emphasis on the theory of sexual scripts developed by Gagnon and in the interpretive bias proposed by Childhood Sociology, which conceives of children as social actors and (re)producers of cultures. The techniques employed were as follows: open and semistructured interviews with the children, using storytelling and play dynamics; participant observation of different times and spaces in the school; field diaries and analysis of social and cultural artifacts present at the institution. Data generation pointed to the existence of different socialization processes between boys and girls and the appropriation of coercive gender and sexual scripts by the children. There were moments in which children broke with values that reproduce gender dychotomy, "creating their own cultures" The results of analysis were also obtained through associations between signs related to the human body by children and Brazilian erotic culture. However, it was found that the children's apprehension of sociocultural values related to the body and its pleasures are not merely the reproduction of wider culture, since their experiences are built from a dynamic relationship between culture, social interactions in private contexts, and inner mental activity. From this conjecture, the importance of school institutions as a space with humanizing educational ends gained ground, as a coparticipant in the construction of scripts that help children in their reflexions and conducts, so they may question and break with normative and coercive social standards which segregate, exclude, categorize and reinforce inequality among individuals.

Key Words: Childhood; Sexuality; Gender; Children's Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Modalidade de ensino e idade da criança, número de professora por modalidade e sua respectiva formação.....	69
Quadro 2	Síntese dos enunciados das meninas e dos meninos em relação a cada parte do corpo o que a personagem gosta e não gosta.....	120
Quadro 3	Síntese dos sentimentos atribuídos pelos meninos e pelas meninas para cada parte do corpo.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	.....	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	.....	Base Nacional Comum Curricular
CNE	.....	Conselho Nacional de Educação
CNPq	.....	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EI	.....	Educação Infantil
EMEIF	.....	Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental
ESP	.....	Escola Sem Partido
FAPE	.....	Faculdade de Presidente Epitácio
FCT	.....	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FORPREI	.....	Formação de Professores em Educação Infantil
IEI	.....	Instituição de Educação Infantil
LGBT	.....	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	.....	Ministério da Educação
PIBIC	.....	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	.....	Plano Nacional da Educação
PRÉ I, II	.....	Pré-escola
PPGE	.....	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEX	.....	Pró-Reitoria de Extensão Universitária
SEE/SP	.....	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TCLE	.....	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	.....	Universidade Estadual Paulista

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1- Pôr do sol de Presidente Epitácio.....	67
Fotografia 2- Parque Figueral.....	67
Fotografia 3- Figuras decorativas.....	70
Fotografia 4- Prateleira organizada com brinquedos de menina.....	72
Fotografia 5- Prateleira organizada com brinquedos de menino.....	73
Fotografia 6- Personagem criada pelas meninas.....	80
Fotografia 7- Personagem criada pelos meninos.....	85

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO COM AS CRIANÇAS: OS DESAFIOS DA PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E A PESQUISA DE CAMPO.....	25
2.1	Delineando o objeto e estudo.....	25
2.2	Fundamentos teórico-metodológicos.....	28
2.2.1	A Sociologia da Infância e as Pesquisas Qualitativa, Etnográfica e Estudo de caso.....	35
2.3	Procedimentos metodológicos.....	47
2.3.1	Seleção da Instituição e dos(as) participantes.....	49
2.3.2	Assentimento e a entrada e permanência no campo de investigação: dificuldades e superações.....	50
2.3.3	As técnicas e as categorias de análise.....	54
2.3.3.1	As categorias de análise.....	55
2.3.3.2	A observação participante.....	57
2.3.3.3	A entrevista.....	58
2.3.3.3.1	A entrevista a partir de brincadeiras, dinâmicas e histórias infantis.....	60
2.3.4	A avaliação das atividades realizadas na investigação pelas crianças.....	64
2.3.5	Devolutiva da investigação às crianças.....	65
3	AS CRIANÇAS PARTICIPANTES E SEUS CONTEXTOS DE VIDA.....	67

3.1	A cidade.....	67
3.2	A Instituição de Ensino.....	67
3.2.1	A entrada e a saída.....	70
3.2.2	O recreio.....	71
3.2.3	Outros espaços da Instituição.....	72
3.2.4	As crianças da sala do Pré I e seus(suas) familiares.....	73
4	CONCEBENDO O GÊNERO E A SEXUALIDADE: PERSPECTIVAS DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	76
4.1	Concebendo a Sexualidade: as expressões de sexualidade entre as crianças.....	77
4.1.1	Entre cenas e diálogos: “pipi”, “perereca”, “periquita”.....	78
4.1.2	Entre cenas e diálogos: beijo, namoro e amor.....	95
4.1.3	Entre cenas e diálogos: corpos e as expressões da sexualidade....	105
4.1.4	Entre cenas e diálogos: gravidez, nascimento e bebê.....	113
4.1.5	Síntese e os pormenores das dinâmicas realizadas com enfoque no corpo.....	117
4.2	Concebendo os roteiros sociais de gênero.....	122
4.2.1	Entre cenas e diálogos: constituindo masculinidades e feminilidades.....	122
4.2.2	Entre cenas e diálogos: gênero, raça e beleza.....	129
4.2.3	Entre cenas e diálogos: constituindo outras formas de ser menino e de ser menina?.....	135
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	142
	REFERÊNCIAS.....	150

APÊNDICES.....	162
----------------	-----

1 INTRODUÇÃO

A presente tese foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) oferecido pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), *câmpus* de Presidente Prudente, no estado de São Paulo, vinculada à linha de pesquisa “Desenvolvimento Humano, Diferença e Valores”. Apresentou como objeto de estudo as perspectivas de crianças pré-escolares acerca da sexualidade e relações de gênero.

Este objeto foi delineado a partir de reflexões pessoais e acadêmicas que são, para mim, indissociáveis, às quais tomaram forma desde o ano de 2000, quando iniciei minha trajetória acadêmica, com o curso de licenciatura plena em Pedagogia, na FCT/UNESP.

O contato e participação em grupos de estudos e de pesquisas, debates com profissionais da área das Ciências Humanas, por meio de eventos científicos e apresentação de trabalhos acadêmicos, bem como a participação no desenvolvimento de projetos de pesquisas de professoras dos Departamentos de Educação e Pós-Graduação¹, contribuíram para o meu processo de formação na docência e na pesquisa.

O ano de 2004 foi decisivo para a minha identificação e dedicação para com os estudos sobre Educação Infantil, infância, gênero e sexualidade, visto que desenvolvi uma pesquisa de Iniciação Científica, financiada pela bolsa de estudo PIBIC/CNPq, por meio do projeto *Representações sociais de corpo e sexualidade de profissionais em processo de formação inicial na Habilitação para o Magistério em Educação Infantil*².

Em 2005, uma vez concluído o curso de licenciatura plena em Pedagogia, ingressei no curso de extensão universitária em Habilitação para o Magistério em Educação Infantil, ofertado pela FCT/UNESP, participando também do grupo de estudo de *Formação de professores(as) em Educação Infantil* (FORPREI).

No ano de 2006, ingressei no curso de Mestrado no PPGE da FCT/UNESP, no *câmpus* de Presidente Prudente, no estado de São Paulo, apresentando projeto intitulado

¹ Os Projetos *Corpo e sexualidade: concepções e valores de alunos(as) no ensino médio em Presidente Prudente e Identidades: identidade, gênero, corpo e docência*, ambos sob a coordenação da profa. Dra. Maria de Fátima Salum Moreira; Os Projetos *FÊNIX: representações sociais e formação inicial e continuada de profissionais de pré-escola* e *FÊNIX: práticas de formação inicial e continuada de profissionais de educação infantil*, ambos sob a coordenação da profa. Dra. Célia Maria Guimarães; o Projeto *Estudos de vulnerabilidade de crianças no EMEIF Carmem Pereira Delfim: a questão da sexualidade infantil*, sob a coordenação da profa. Dra. Ana Archangelo.

² Sob a orientação da profa. Dra. Célia Maria Guimarães.

Olhares de crianças sobre gênero, sexualidade e infância, sob a orientação da professora Dra. Maria de Fátima Salum Moreira.

Até então, eu conhecia mais especificamente o amplo número de pesquisas que se ocupavam das concepções e práticas dos(as) professores(as) da Educação Infantil. A partir deste momento, com base nos estudos da Sociologia da Infância, busquei ter mais contato com os estudos, dos quais eram participantes as próprias crianças, concebidas como atores sociais e portadoras de direitos.

Em 2008, concluí a pesquisa de Mestrado pelo PPGE da FCT/UNESP, a qual contou com a participação de crianças na faixa etária entre 10 (dez) e 11 (onze) anos, cursando o quinto ano do ensino fundamental em uma escola pública estadual. A problemática do estudo percorreu a busca dos significados que elas atribuíam à infância, às relações de gênero e às condutas sexuais e eróticas relativas aos prazeres sexuais e/ou desejos corporais.

Nesta investigação, verifiquei, de modo geral, que estes sujeitos: 1) demonstravam dificuldades de identificação em relação aos seus aspectos geracionais e não apresentavam percepção quanto à sua condição como crianças ou como adolescentes; 2) concebiam o namoro como algo relacionado às ações de fazer carinho, de beijar, de obter prazer e de manter relações sexuais, embora afirmassem que apenas adolescentes e adultos mantinham estas relações; 3) apresentavam curiosidade em relação à prática do namoro e demonstravam incerteza ou falta de perspicuidade quanto às práticas sexuais, embora algumas relatassem algum tipo de experiência. As concepções das crianças participantes sobre sexualidade foram evidenciadas a partir de suas falas e atitudes, quanto às demonstrações de tentativas de sedução e de namoro, de modo que, em muitos dos casos observados, destacaram suas buscas de oportunidade para estarem com quem julgavam ser objeto de amor ou desejo, mesmo contrariando a própria lógica de que “criança não namora” e de que ainda as práticas sexuais e o nascimento dos bebês lhes serem complexas, inadequadas e obscuras (CABICEIRA, 2008).

Entre os anos de 2006 a 2016, atuei como docente e professora coordenadora³ de alunos(as) dos anos iniciais do ensino fundamental. Também exerci a docência no Ensino Superior, especificamente no curso de licenciatura plena em Pedagogia, de 2009⁴ até os dias atuais⁵.

³ Ambas as funções junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo-SEE/SP.

⁴ Lecionei na Faculdade de Presidente Venceslau.

⁵ A partir de 2011, lecionei na Faculdade de Presidente Epitácio-FAPE.

Como docente no Ensino Superior, algumas disciplinas ministradas contribuíram para a constituição do objeto de estudo desta pesquisa. Em 2012, ministrei, como professora substituta, as disciplinas de “Estágio Supervisionado e Prática de Ensino da Educação Infantil” e “Metodologia e Prática de Ensino de Educação Infantil de 0 a 3 anos”, junto ao Departamento de Educação da FCT/UNESP, *câmpus* de Presidente Prudente. De 2011 até os dias atuais, de acordo com as atribuições de aulas pela Coordenação do Curso, destaco algumas disciplinas que venho ministrando ou já ministrei, voltadas para o meu campo de atuação quanto pesquisadora: “Gestão de Instituições Escolares de Educação Infantil”, “Educação na Diversidade Cultural”, “Seminários sobre Ética, Estética e Ludicidade na Educação Básica”, “Seminários sobre Educação, Gênero e Sexualidade”, na Faculdade de Presidente Epitácio (FAPE).

Neste sentido, o projeto de pesquisa de Doutorado foi fruto de uma construção realizada a partir destas minhas experiências enquanto pesquisadora, desde a Graduação, e como professora, no Ensino Fundamental e Superior. Trata-se, portanto, de prosseguir com os estudos indicativos da importância de se considerar os discursos das crianças sobre suas próprias experiências, valorizando suas falas, seus pontos de vista e as práticas de socialização entre elas e com os(as) adultos(as), com o intuito de se conhecer suas concepções e representações sobre a sexualidade.

Como resultado das discussões realizadas no Mestrado da FCT/UNESP, evidenciei a relevância do estudo com crianças menores nos contextos de suas instituições educativas e as influências na constituição de suas identidades sexuais e de gênero. Contudo, ainda não havia ganhado forma a problemática da pesquisa, e a definição de seus propósitos estava para ser efetivada.

Diante disso, realizei um levantamento das investigações já realizadas com tais crianças acerca das temáticas de sexualidade, gênero e educação escolar, constatando que estavam presentes com maior regularidade objetos de estudo que se referiam à construção das diferenças e das identidades sexuais de alunos(as), ao trabalho de Educação Sexual e aos valores e às práticas de professores(as). Mesmo que algumas pesquisas tratassem, de forma articulada, as temáticas de gênero, sexualidade e infância em instituições escolares, ainda notei a incipiência na produção de conhecimento sobre como as crianças experimentam e lidam com aquilo que vivem e observam, com respeito à sexualidade. No entanto, percebi que há maior destaque em tais pesquisas a preocupação com as questões específicas de gênero.

A partir dos apontamentos realizados acima, foi fundamental para o delineamento do objeto de estudo desta tese, algumas reflexões acerca de dois aspectos inter-relacionados: o primeiro no que diz respeito à criança enquanto agente social e portadora de direitos e o segundo, sobre a importância da Instituição de Educação Infantil na formação integral do ser humano, destacando as relações igualitárias entre as pessoas quanto às suas diferenças sociais (gênero, classe, geração, raça, religião, orientação sexual, entre outras) e a vivência de uma sexualidade saudável.

O primeiro aspecto indicado refere-se ao papel relevante assumido pelas crianças nas arenas social, política e econômica do Brasil e de outros países do mundo, destacando-se enquanto grupo social portador de direitos. Apesar de grandes conquistas como a Declaração Universal dos Direitos da Criança⁶, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente⁷, passado praticamente 30 anos da homologação destes documentos oficiais, as crianças do mundo e, em específico, as brasileiras ainda não têm o pleno gozo de seus direitos.

Ainda há que se destacar a Declaração dos Direitos Sexuais⁸, como sendo Direitos Humanos Fundamentais e Universais, os quais têm seus fundamentos e a defesa de que a

Sexualidade é uma parte integral da personalidade de todo ser humano. Seu desenvolvimento total depende da satisfação de necessidades humanas básicas, quais sejam: desejo de contato, intimidade, expressão emocional, prazer, carinho e amor. A sexualidade é construída através da interação entre o indivíduo e as estruturas sociais [...] Os direitos sexuais são direitos humanos universais baseados na inerente liberdade, dignidade e igualdade de todos os seres humanos (FURLANI, 2011, p. 24-25).

A partir da definição descrita acima evidenciei que as crianças, enquanto “seres humanos” fazem parte deste grupo beneficiado por estes direitos, conquanto Moreira, Bezerra e Garrido (2014) destacam a falta de especificação no referido documento acerca dos direitos sexuais das crianças e dos(as) adolescentes.

Os direitos sociais conquistados não podem permanecer no nível da realidade abstrata, sob a forma de idealizações registradas em papéis. Neste sentido, o segundo aspecto mencionado a ser discutido refere-se ao papel das instituições, por sua dimensão educativa, cuja função é humanizar (FREIRE, 1996; NUNES; SILVA, 2000), o que não é possível se não for garantido o exercício dos direitos e dos deveres, dentre essas, destaquei a de Educação

⁶ Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989.

⁷ Instituído, no Brasil, em 13 de julho de 1990.

⁸ Aprovado no 14º Congresso de Sexologia, entre os dias 23 a 27 de agosto de 1999, em Hong Kong, na China (FURLANI, 2011).

Infantil que, por sua vez, defende a relação indissociável entre o cuidar e o educar (BRASIL, 1998; COSTA, 2010).

Não há dúvida, que nenhum direito é exercido em sua plenitude se as relações estabelecidas entre os sujeitos forem assimétricas, desrespeitosas ou até desumanas. Portanto, consideravelmente, tem sido realizada no campo da Educação a discussão sobre a importância da inserção da temática da Educação Sexual no currículo escolar e nos cursos de licenciaturas e formação continuada de professores(as) (FIGUEIRÓ, 2006; LEITE; MAIO, 2013; PRADO; RIBEIRO, 2013), voltada para a formação de valores sociais humanitários, o que torna propício atentar-se às concepções e atitudes de crianças e adolescentes acerca das relações de gênero e da sexualidade, haja vista que têm muito a se revelar sobre a sociedade em que vivemos, bem como os valores que a fundamentam.

Ainda sobre o papel da escola para o exercício de uma cultura democrática, Brabo (2010, p. 07) destaca que:

É essencial a vinculação da escola com as questões sociais e com valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e do tratamento dos conteúdos, como da própria organização escolar. Uma escola só pode se tornar cidadã através de uma construção coletiva e permanente, para tanto, a equipe escolar deve conhecer e estar comprometida com a concretização dos ideais democráticos propagados nas políticas educacionais, além disso, discutir e incluir nos componentes curriculares a questão dos direitos, da igualdade e da diferença bem como das relações sociais de gênero, para que um projeto de escola e sociedade democrática se contraponha ao projeto neoliberal.

Sendo assim, a partir de questões advindas do desenvolvimento da pesquisa de Doutorado, o presente estudo enfatizou os aspectos geracionais, de gênero e sexualidade que constituem as identidades e diferenças entre as crianças participantes da investigação, cujo recorte etário está situado entre quatro a cinco anos. A problemática deste estudo se alicerçou na interrogação central: Como as crianças participam do processo de constituição de significados acerca do gênero e da sexualidade, considerando-se suas ações, compreensões e interações vivenciadas no contexto da Instituição de Educação Infantil?

Moreira, Bezerra e Garrido (2014), com base em algumas pesquisas que tratam das temáticas gênero, sexualidade, corpo e infância, destacam que os seus resultados apontam para a necessidade de os(as) adultos(as) realizarem a articulação entre escutar e conhecer sobre o que as crianças pensam sobre sexualidade, as suas necessidades e seus direitos sexuais.

Diante da discussão realizada neste trabalho, corroborarei as considerações de Moreira, Bezerra e Garrido (2014, p. 94), sobre a relação entre criança, infância e sexualidade na sociedade contemporânea.

Somos ainda alertados para os nossos compromissos a partir da explicitação de suas fantasias com a erotividade e o sexo e, ao mesmo tempo, a constatação do silenciamento a que são submetidas quanto a isso, já que as crianças ou são vistas como assexuadas, angelicais e puras ou, então, como absolutamente à mercê de determinações dadas pelas mídias e suas mensagens eróticas e banalizantes da sexualidade, em acordo com o caráter mercadológico e individualista da sociedade contemporânea.

Diante do exposto, o objeto de estudo foram as perspectivas de crianças pré-escolares acerca da sexualidade e relações de gênero, tendo como objetivo geral: analisar a constituição de significados relativos a gênero e sexualidade segundo perspectivas de crianças entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade no contexto de uma Instituição de Educação Infantil.

Como objetivos específicos, determinei, os seguintes:

- Averiguar como as culturas infantis se fazem presentes nas concepções relativas a gênero e sexualidade manifestadas pelas crianças;
- Investigar como as interações das crianças com os(as) adultos(as), expressas em seus relatos, participam e intervêm na constituição de suas perspectivas sobre gênero e sexualidade;
- Conhecer os significados que as crianças atribuem às relações de gênero e à sexualidade, considerando os contextos espacial e organizativo da instituição de Educação Infantil.

Para tanto, realizei um estudo de caso em uma sala de aula de Educação Infantil (Pré I), com o total de 27 (vinte e sete) crianças, sendo 15 (quinze) meninos e 12 (doze) meninas, na faixa etária entre quatro e cinco anos, em uma instituição pública de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Município paulista de Presidente Epitácio/SP.

A investigação foi ancorada na fundamentação teórico-metodológica na Sociologia da Infância, nas metodologias antropológicas e nos estudos etnográficos com crianças. Ainda na trilha dos estudos sociológicos e da Antropologia Social e Cultural, enfatizei a teoria sociológica dos roteiros sexuais propostos por Gagnon (2006) e aos estudos realizados por Parker (1991) sobre a cultura sexual brasileira.

Somaram-se a tais estudos, as contribuições de Heilborn (1999, 2002, 2006) que discute as questões relativas às experiências de gênero e da sexualidade como fundamentais na constituição das identidades dos sujeitos. Suas investigações demonstram que a construção

das carreiras afetivo-sexuais é modulada pelo gênero, e este processo está associado ao modo como homens e mulheres constituem a própria subjetividade (HEILBORN, 1999).

Notadamente, Scott (1990, p. 21) tem sido referência nos debates sobre o conceito de gênero, ao destacar o caráter relacional e a construção social dos significados para as feminilidades e masculinidades, indicando ainda que "[...] gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder".

Heilborn (2002, p. 4) corrobora essa mesma perspectiva que desnaturaliza tal conceito, ao afirmar que gênero “[...] refere-se à construção social do sexo e foi produzido com a ideia de discriminar o nível anátomo-fisiológico da esfera social/cultural. Em outras palavras, essa categoria analítica visa, sobretudo, distinguir a dimensão biológica da social”.

Por sua vez, Gagnon (2006) ressalta o caráter de construção social da sexualidade, propondo a teoria dos roteiros sexuais para explicar a produção e a apropriação da conduta sexual pelos sujeitos. Os roteiros correspondem a três dimensões que estabelecem entre si uma relação dinâmica: os cenários culturais, que se referem ao domínio sociocultural mais amplo; os cenários interpessoais, correspondentes ao domínio das relações no espaço público e os cenários intrapsíquicos, associados ao domínio da vida privada.

Os roteiros sexuais são scripts constituídos a partir das relações estabelecidas entre as pessoas, considerando o material cultural e psíquico, suficiente para concluir determinada conduta. Assim, estas formas roteirizadas de comportamento são aprendidas e apropriadas, permitindo a execução das condutas, que, por sua vez, são avaliadas socialmente (GAGNON, 2006).

Pensando sob a perspectiva de Gagnon, Heilborn (2006, p. 47) destaca a associação existente entre gênero e sexualidade

A sexualidade pode ser pensada também a partir da articulação entre o nível mais amplo, societário, e a trajetória individual e biográfica dos indivíduos. Partimos do pressuposto de que a sexualidade é objeto de um processo de aprendizagem e este, por sua vez, é pautado pelas concepções de gênero [...].

A partir dessa relação indissociável entre gênero e sexualidade, agreguei a categoria infância, visto que as protagonistas desta investigação foram as crianças, surgindo a tríade infância, gênero e sexualidade. Nessa direção, a Sociologia da Infância teve papel fundamental para a condução desta investigação, uma vez que, enquanto campo de estudo, defende que as crianças são sujeitos ativos no processo de constituição de suas próprias

identidades e culturas, por meio de suas práticas sociais com os seus pares e com os(as) adultos(as), o que confere oposição à ideia de que elas apenas reproduzem os valores sociais da cultura mais ampla.

A Sociologia da Infância destaca também as especificidades geracionais dos sujeitos, divergindo da naturalização dos comportamentos e do desenvolvimento humano, explicado por fases ou estágios, sob um viés universalista, determinista ou essencialista. As crianças são pertencentes a um grupo geracional que apresenta suas peculiaridades culturais, são portadoras de direitos e de vozes como qualquer outro grupo social⁹.

Também é importante destacar a postura de Sarmiento (2005) em relação ao fato de que o reconhecimento das representações próprias da infância e consideração de suas especificidades, em diferentes contextos, oportuniza a capacidade própria de entendimento e a busca de maior compreensão da sociedade como um todo.

[...] a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada (SARMENTO, 2005, p. 369).

Embora o trabalho seja amparado no paradigma interpretativo e crítico da Sociologia da Infância, ressaltai o caráter qualitativo desta investigação. Quanto à abordagem interpretativa, apoiei-me em Graue e Walsh (2003), adeptos desta abordagem, os quais preferem não utilizar o termo qualitativo para evitar a conotação restrita de pesquisa qualitativa¹⁰, não quantitativa, que geralmente lhe é empregada.

Para promover diálogo acerca dos caminhos percorridos na investigação e seus resultados e análise, organizei a tese em quatro capítulos. Após a introdução, apresentei o capítulo “O percurso da investigação com as crianças: os desafios da problematização do objeto de estudo e a pesquisa de campo”, no qual constou a problematização do objeto de estudo; as perspectivas teórico-metodológicas; os procedimentos metodológicos, desde a minha experiência que retrata as dificuldades e as superações em relação ao assentimento e a entrada de campo; a apresentação das técnicas utilizadas na investigação e as categorias de análise.

No capítulo “As crianças participantes e seus contextos de vida”, apresentei os contextos de vida das crianças do Pré I, com a finalidade de situar os sujeitos e a realidade na

⁹ Destaca-se que são negados ou parcialmente garantidos os direitos e a participação política ativa dos grupos sociais considerados minoritários, dentre estes estão as crianças.

¹⁰ André (1995) também discute a necessidade de superação dessa dicotomia quantitativo-qualitativa.

qual vivem, de forma a desconstruir a ideia de universalidade comumente presente nas pesquisas de cunho determinista.

No capítulo “Concebendo o gênero e a sexualidade: perspectivas de crianças de 4 e 5 anos no contexto da Educação Infantil”, compartilhei os resultados a partir da geração de dados, analisando e interpretando cenas ocorridas no contexto institucional de Educação Infantil, tendo o enfoque nas verbalizações e atitudes das crianças protagonistas da investigação em relação ao gênero e à sexualidade.

Enfim, sem a pretensão de trazer conclusões fechadas, trouxe as Considerações Finais sobre a importância deste estudo no que tange ao conhecimento das perspectivas de crianças pré-escolares sobre gênero e sexualidade, situadas no contexto peculiar de uma cidade do interior paulista, inseridas num contexto mais amplo da cultura brasileira, além de apontar a importância da Educação Infantil na formação dos roteiros sexuais e de roteiros de gênero, visto que orientam formas aprendidas de conduta, bem como o processo de constituição de identidades das crianças pequenas.

2 O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO COM AS CRIANÇAS: OS DESAFIOS DA PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E A PESQUISA DE CAMPO

2.1 Delineando o objeto de estudo

As questões propostas por André (2001), Alvez-Mazzotti (2001) e Kramer (2007), acerca dos aspectos teóricos e políticos da produção de conhecimento nas pesquisas na área das Ciências Humanas, contribuíram para que minhas próprias reflexões tornassem mais incisivas em relação ao objeto de estudo e a finalidade da minha investigação. Daí emergiram as seguintes questões:

- Por que é importante conhecer as perspectivas das crianças sobre sexualidade?
- Pesquisas com essa temática colaborariam para com as Ciências Humanas?
- Quais as possíveis contribuições e quais os tipos de conhecimentos gerados?
- Com que tipo de transformações sociais estariam comprometidos?
- Quais princípios a embasariam: éticos, estéticos e políticos?

André (2001, p. 55) apresenta o seguinte posicionamento quanto o propósito da pesquisa:

Se, para alguns, a pesquisa objetiva a geração de conhecimentos (novos?) gerais, organizados, válidos e transmissíveis, para outros, ela busca questionamentos sistemáticos, crítico e criativo. Se alguns centram no processo de desenvolvimento da pesquisa e no tipo de conhecimento que está sendo gerado, outros se preocupam mais com os achados das pesquisas, sua aplicabilidade ou sua utilidade social.

Por sua vez, Alvez-Mazzotti (2001) afirma, dentre outros apontamentos, a questão de situar o problema da investigação em discussão mais ampla, como a aplicabilidade dos estudos realizados para outros contextos semelhantes, de tal modo que sejam destacados os pontos de confluência e discordâncias na comparação dos resultados levantados e os estudos anteriormente realizados. Assim, destaca que:

A produção de conhecimentos “transferíveis”, isto é, conhecimentos que possam ser aplicados a outras realidades, não apenas contribui para a acumulação do conhecimento, mas também favorece a divulgação da pesquisa [...], na medida em que constitui condição necessária à construção coletiva do conhecimento (ALVEZ-MAZZOTTI, p. 45, 2001).

A problematização e hipótese desta pesquisa foram construídas com pressupostos teóricos que constatarem quantidade irrisória de interrogações sobre as percepções e

expressões de sexualidade de crianças pré-escolares, buscando respostas para as particularidades relativas às suas curiosidades, desejos e prazeres corporais. As crianças permanecem ainda quase intocadas e preservadas sob tais aspectos, com base, provavelmente, em seu suposto afastamento de tais questões ou mediante a sua suposta “pureza” ou, ainda, pelo cuidado com a moralização do sexo na infância.

Neste sentido, o objeto de estudo desta investigação foi constituído a partir de algumas questões, quais sejam:

- Quais significados que as crianças, em seus contextos específicos de vida e sob a influência da cultura mais ampla, constroem acerca da sexualidade e das relações de gênero?
- Quais seriam as implicações, nesse processo, das relações estabelecidas entre as crianças e seus pares e entre elas e os(as) adultos(as), nos espaços da instituição educativa?
- As falas das crianças evidenciam quais tipos de construção social para as diferenças, igualdades e/ou desigualdades sexuais no âmbito das instituições educacionais e familiares?
- Como a instituição de Educação Infantil investigada participa e intervém na produção dos significados das crianças sobre gênero e sexualidade?

Sendo múltiplas e complexas as indagações implicadas na temática, decidi por centralizá-las em torno de uma interrogação prioritária nesta pesquisa: Como as crianças participam do processo de constituição de significados acerca do gênero e da sexualidade, considerando-se as suas ações, compreensões e interações experimentadas na instituição escolar?

A partir desta problemática, delineei como objeto de estudo as perspectivas de crianças pré-escolares acerca da sexualidade e relações de gênero.

Diante do exposto, delimitei como participantes da investigação crianças entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade, de uma sala do Pré I, matriculadas em uma instituição municipal de Educação Infantil (maternal e pré-escola)¹¹ e Ensino Fundamental (1º ano, do ciclo I), da cidade de Presidente Epitácio, estado de São Paulo.

Nesse sentido, destaquei como campo de investigação o contexto da Educação Infantil a partir de duas conjecturas. A primeira, trata-se da detecção dessa polifonia - as múltiplas vozes - presente na constituição dos sujeitos crianças em relação ao gênero e à sexualidade, visto que esta pode contribuir para reflexão sobre a importância da primeira instituição de ensino com a qual a criança tem contato.

¹¹ No ano de 2014 em que iniciei a investigação havia na instituição a sala do maternal.

A segunda fundamenta-se na explicação de que crianças por volta dos 3 (três) anos a 6 (seis) anos de idade já começam a compreender as diferenças sexuais entre meninos e meninas e as convenções sociais concernentes dessas diferenças (NUNES; SILVA, 2000). Surgem também, nesse processo de socialização das crianças, as conversas sexuais em grupo, a verbalização de palavras e gestos supostamente obscenos, bilhetes e desenhos sexuais, os encontros clandestinos (NUNES; SILVA, 2000)¹².

Para tal, as crianças do Pré I compreendem um grupo social que frequenta a primeira etapa da educação básica e estão iniciando suas construções sociais sobre as expressões da sexualidade e das relações de gênero. As discussões em relação ao papel da instituição de ensino centram-se, de modo geral, na formação de crianças e jovens para viverem com autonomia, confiança e responsabilidade os seus desejos e prazeres corporais e sexuais, assim como os modos da expressão corporal e gestual que projetam para si (NUNES; SILVA, 2000; FURLANI, 2011).

Os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b), surgiram para atender às determinações da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e, subsequente, da Lei nº. 9394/96 (BRASIL, 1996). Esta lei trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é um direito da criança e dever do Estado e da sociedade civil.

Esses documentos buscam definir políticas públicas para as crianças entre 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade e orientar o trabalho pedagógico dos(as) profissionais que atuam nos Centros de Educação Infantil, cujo fundamento é a relação indissociável entre o educar e o cuidar. Nesse sentido, trazer à sociedade, por meio de pesquisas, as compreensões das crianças sobre a sexualidade e as relações de gênero e a contribuição da Instituição de Educação Infantil (IEI) para constituição desses saberes podem contribuir para novas definições nas políticas públicas para a infância. Para isso, a geração de dados em que se fundamentou as análises, evidenciou as suas falas e a observação de suas inter-relações e experiências vividas no espaço escolar.

¹² Para abordar as concepções das crianças sobre a sexualidade humana, Nunes e Silva (2000) buscam fundamento na Psicanálise.

2.2 Fundamentos teórico-metodológicos

Definido o objeto de estudo constituído à luz de teorias de abordagem sociocultural sobre gênero, sexualidade e infância, surgiram questões referentes à necessidade de uma aproximação, observação e escuta atenta das crianças. Entendi ser este o caminho metodológico¹³ para se chegar ao entendimento das aproximações e distanciamentos que existem entre as prescrições curriculares para educação de crianças pequenas, as teorias que as enquadram em determinados padrões ou etapas de comportamento ou desenvolvimento e suas formas de pensar, agir e sentir em relação ao corpo e expressões da sexualidade e as questões de gênero.

Uma questão importante quanto a problematização do objeto de estudo e a clareza dos propósitos da pesquisa é o compromisso ético e político do estudo, o qual é bem expresso por Kramer (2007, p. 58):

O compromisso desta pesquisa, com as ciências humanas, é o de encontrar aquilo que se perde quando o homem é transformado em objeto e as histórias das pessoas são esquecidas. Isso significa perceber as pessoas se reconstituindo como sujeitos, reconstituindo nesse processo sua cultura e história, escutando o que não pode ser expresso e levando em consideração o que foi deixado de fora [...] A linguagem tem dimensões dialógicas e ideológicas, que são historicamente determinadas. Toda palavra tem intenções, significados; para entender o discurso (o texto falado ou escrito) o contexto precisa ser entendido.

As crianças, enquanto sujeitos históricos e sociais, constituem-se e constituem a cultura, mediante as relações dialógicas, que são, por sua vez, ideológicas e contraditórias. Portanto, as palavras pronunciadas pelas crianças expressam intenções e significados sobre a sexualidade e as relações de gênero, ou seja, o discurso produzido por elas é situado em determinado contexto e, no caso da presente pesquisa, isso é observado em uma determinada instituição de Educação Infantil.

Seus discursos se caracterizam pela polifonia, visto que eles carregam vozes de diferentes sujeitos sociais, os quais se encontram em conformidade com sua geração, gênero, sexualidade, classe social, raça, religião. São sujeitos que dominam, que são dominados, que reagem e resistem (BAKHTIN, 2010).

Ao invés de enfatizar que os saberes obtidos sobre as crianças, por via de estudos dos saberes científicos e estudos acadêmicos, servirão, necessariamente, aos mecanismos de

¹³ “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2001, p.16).

controle para governo de seus corpos, entendo que, mesmo em face a tais possibilidades, este tipo de pesquisa poderá contribuir com a valorização de sua posição geracional, de gênero e de classe, entre outros marcadores sociais e identitários. O que se atribui às crianças, como ponto de partida, é a sua condição de atores sociais, trabalhando-se com o pressuposto de que suas palavras¹⁴ permitem-nos refletir acerca da sociedade em que vivemos, sob outros pontos de vista.

Jobim e Souza (2007, p.83-84) explica, fundamentada em Bakhtin (2010), que a atividade interacional entre os sujeitos é crucial para a formação da consciência.

Bakhtin recorre ao conceito de exotopia para explicar o fato de uma consciência estar fora da outra, de uma consciência ver a outra como um todo, o que ela não pode fazer consigo própria. Diz o autor que há uma limitação intransponível no meu olhar que só o outro pode preencher. Cada um de nós se encontra na fronteira do mundo que vê. Aproximando os conceitos de exotopia e dialogismo, ou seja, a experiência espacial do olhar com a experiência vivida na linguagem, Bakhtin dirá que do mesmo modo que a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar.

Os estudos de Bakhtin (2010) contribuem para a reflexão sobre os pronunciamentos realizados pelas crianças, pois, de certa maneira, expressam o modo como elas veem o mundo em que vivem. Se a palavra é destinada a um interlocutor, isso significa que ocorre uma relação dialógica, a interação entre o falante e este interlocutor. Há que se destacar que é nesta relação que o “eu” se constitui a partir de outros “eu”. Então, pode-se afirmar que nos constituímos a partir das enunciações de nossas crianças, que, por sua vez, são constituídas por intermédio de nossas enunciações.

Bakhtin (2010) manifesta contra as perspectivas teóricas que negam a linguagem e seu caráter socioideológico e dialógico, posicionando-se em relação às principais orientações da linguística contemporânea: a do subjetivismo idealista e a do objetivismo abstrato, pelo fato de delas não admitirem as características essenciais do sistema linguístico.

Bakhtin (2010) defende que a língua e a fala são fruto de um processo de construção coletiva, formado pelas interações dialógicas entre sujeitos situados num determinado contexto, conseqüentemente, ideológico. Logo, a palavra é sígnica e ideológica.

¹⁴ Segundo Bakhtin (2010, p. 14), “[...] a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios”. Portanto, as palavras contêm valores e são ideológicas.

Para compreender o que as crianças nos dizem no contexto do cotidiano da Educação Infantil, recorri a Sarmiento (2011, p.28, grifo do autor) que nos atenta ao que de fato significa “ouvir a voz das crianças”¹⁵:

No entanto, o paradoxo maior da expressão “ouvir a voz das crianças” reside não apenas no facto de que *ouvir* não significa necessariamente *escutar*, mas no facto que essa “voz” se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal, sendo, aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido das vontades e das ideias das crianças. Mas essas ideias e vontades fazem-se “ouvir” nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam. Ouvir a voz é, assim, [...] uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão.

Sarmiento (2011) defende que há várias maneiras de as crianças se comunicarem, bem como a multiplicidade de linguagens que podem se expressar, como, por exemplo, a brincadeira. Também há que se ressaltar o carácter polifônico contido nessas interações. Jobim e Souza (1994, p. 103-104) remete a Bakhtin, reiterando que:

Para esse autor, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre pessoas que a procura coletivamente. Uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. Melhor dizendo, a unidade do mundo, na concepção de Bakhtin, é polifônica.

Ainda, segundo Jobim e Souza (1994, p. 120),

Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano. A palavra é a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam. O texto da criança coloca-nos frente a frente com o mundo tal qual idealizado e construído por nós, quer seja nos seus aspectos perversos ou estigmatizantes, quer seja na sua dimensão crítica e transformadora da ordem estabelecida. Portanto escutar a criança é uma oportunidade de retomarmos, a partir do ângulo dela, um olhar crítico sobre o mal-estar da nossa cultura.

Como afirma Jobim e Souza (1994), de acordo com determinado tempo e espaço, os grupos sociais apresentam repertórios discursivos particulares, os quais refletem o mundo no qual estão inseridos e o seu cotidiano. Sendo assim, qual repertório discursivo apresenta esse grupo social, as crianças? O que refratam do seu cotidiano? Quais valores sociais

¹⁵ De acordo com alguns autores e autoras, a ideia de “escutar a criança” tem sido substituída pela ideia de “criança enquanto participante” (QVORTRUP, 2005; WOODHEAD; FAULKNER, 2005).

expressam as suas palavras? Nesse sentido, o texto-discurso das crianças pode revelar sobre a situação atual em que vivemos em relação aos valores sociais sobre gênero, o corpo e o uso dos prazeres. Suas falas revelam muito sobre o mal ou o bem-estar sociais do século XXI.

Conforme já apontado na introdução da tese, para discutir as questões relativas à sexualidade, utilizei como principal referência teórico-metodológica os estudos propostos por Gagnon (2006) sobre os roteiros sexuais. De tal modo, essa teoria pode ser utilizada na compreensão da apropriação dos roteiros de gênero pelos sujeitos. Busquei também subsídios teóricos, mais especificamente referentes ao conceito de gênero, nos trabalhos da antropóloga Heilborn (1999, 2002, 2006), que utiliza-se de estudos sobre gênero e sexualidade. Esta autora tem divulgado aqui, no Brasil os estudos de Gagnon, assim como, o antropólogo e sociólogo Richard Parker, que tem tratado em seus estudos sobre a cultura sexual brasileira, saúde e Aids/HIV.

A teoria dos roteiros sexuais foi desenvolvida por Gagnon (2006), sociólogo formado na Universidade de Chicago, juntamente com William Simon, entre os anos 60 e 70. Os seus estudos foram iniciados junto à equipe do Instituto de Pesquisa sobre Sexualidade, de Alfred Kinsey, os quais apresentavam como principais temáticas os estudantes universitários, a comunidade homossexual e a educação sexual. Contudo, a sua abordagem opunha-se à abordagem naturalista proposta por Kinsey e seus colaboradores. Em 1973, Gagnon e Simon publicaram o livro “Sexual Conduct”, que se tornou referência nos estudos da sexualidade (GAGNON, 2006).

É importante destacar que nas décadas posteriores à Segunda Guerra Mundial, as principais pesquisas sobre sexualidade eram voltadas para o estudo dos desvios, considerando-se como tais: criminalidade, prostituição, homossexualidade, alcoolismo, doença mental, entre outros. No decorrer dos anos, estes estudos sofreram algumas mudanças, sendo discutidos também à luz das contribuições dos considerados intelectuais da esquerda freudiana e dos sociólogos da Universidade de Chicago, os quais se posicionaram contra a denominada sociologia europeia clássica. Para tanto, utilizaram-se da etnografia, com enfoque às “[...] ricas descrições sobre imigrantes, negros, vagabundos, prostitutas, delinquentes, todas aquelas pessoas que eram quase sempre desconsideradas ou marginalizadas nas grandes narrativas da sociologia clássica” (GAGNON, 2006, p.19).

A década de 1970 foi marcada pelas discussões realizadas pelos movimentos de liberação feminista e gays acerca das questões sobre a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Com o advento do HIV/Aids, em meados da década de 1980, houve um

considerável investimento em pesquisas relacionadas aos “[...] sistemas de práticas e representações sociais ligados à sexualidade, constituindo-a como um campo de investigação em si, dotado de certa legitimidade” (HEILBORN; BRANDÃO, 1999, p. 07). Entretanto, algumas investigações debruçaram-se nos modos de vida e na conduta sexual de grupos considerados de risco, cuja explicação, de forma estigmatizadora, relacionava as suas práticas sexuais à Aids, considerando-os como homossexuais, dependentes químicos, hemofílicos e prostitutas. Tais explicações acabaram por disseminar a crença equivocada de que as pessoas que não pertencessem a estes grupos considerados de risco não estariam expostas ao vírus do HIV.

Ainda nas décadas de 1980, acerca das temáticas da sexualidade e da conduta sexual, também se expandia nos centros acadêmicos a tese de Gagnon e Simon (2006, p.21),

[...] de que a prática do sexo requer uma aprendizagem e de que somente por estarem inseridos em “roteiros” sociais é que os fatos físicos do sexo tornam-se possíveis. Gagnon e Simon procuraram substituir as teorias biológicas ou as teorias psicanalíticas do comportamento sexual por uma teoria social dos roteiros sexuais. Nessa teoria, afirmaram que os indivíduos usam sua habilidade interativa, bem como material da fantasia e mitos culturais, para desenvolver roteiros (com deixas e diálogos apropriados), como um modo de organizar seu comportamento sexual. Eles distinguiram três níveis distintos de roteirização: os *cenários culturais*, que fornecem instruções sobre os requisitos narrativos dos papéis sociais gerais; os *roteiros interpessoais*, que são padrões institucionalizados de interação social cotidiana; e os *roteiros intrapsíquicos*, que são detalhes que o indivíduo utiliza em seu diálogo interno com as expectativas culturais e sociais de comportamentos (SIMON; GAGNON, 1986, p. 98-104 *apud* GAGNON, 2006, p. 21, grifo do autor). Por exemplo, os roteiros interpessoais ajudam os indivíduos a organizar a sua própria autorrepresentação e a representação de terceiros para instaurar e exercer a atividade sexual, enquanto os roteiros intrapsíquicos organizam as imagens e os desejos que despertam e sustentam o desejo sexual dos indivíduos. Os cenários culturais moldam os roteiros interpessoais e intrapsíquicos no contexto de símbolos culturais e papéis sociais genéricos (como os baseados na raça, no gênero ou na classe).

Desse modo, os roteiros sexuais conduzem ao processo final de um comportamento dinâmico e flexível, de sorte a dar continuidade às novas atividades. Trata-se de um processo de modelação das subjetividades nas relações sociais, a partir das quais os sujeitos roteirizam as suas interações de acordo com seus sistemas de significação. As práticas de socialização de gênero entre homens e mulheres constituem um exemplo de aprendizagem de condutas consideradas adequadas para cada gênero desde a infância, de maneira que, para que se tenha determinado comportamento, é preciso ter vivenciado ou aprendido um conjunto de roteiros que propiciem a conclusão de uma ação desejada (GAGNON, 2006).

Os comportamentos ou condutas idealizados e concretizados sob determinados moldes e normas sociais são resultados da aprendizagem e da apropriação de material cultural roteirizado pelos sujeitos, devido à articulação entre três níveis de roteirização, denominados por cenários/roteiros culturais, roteiros interpessoais e roteiros intrapsíquicos (GAGNON, 2006).

Segundo Gagnon (2006), na construção social da sexualidade, os cenários ou roteiros culturais são responsáveis pela fundamentação e sustentação de valores, normas e conhecimentos sobre os desejos e práticas sexuais, presentes na sociedade como um todo. Sendo assim, os roteiros interpessoais são padrões de conduta aprendidos pelos sujeitos por meio de suas interações em diversos espaços institucionais do cotidiano. Tais padrões institucionalizados cumprem, nas relações interpessoais, o papel de incutir os valores sociais postulados pela cultura mais ampla (GAGNON, 2006). A interação social torna-se, aqui, o vetor principal, pois é na relação com o outro que o sujeito constitui a sua autorrepresentação e busca formas de ser e estar no mundo em consonância com as expectativas de seu grupo social (BAKHTIN, 2010).

As instituições escolar e familiar são fundamentais na aprendizagem de comportamentos sociais em relação às práticas e expressões da sexualidade pelas crianças. As crianças compreendem e internalizam o mundo ao seu redor na interação com o outro e constituem, nesse processo dialógico, a auto-percepção de si e a percepção sobre o outro.

É preciso observar que as apropriações feitas pelos sujeitos nesses três níveis de roteirização não ocorrem de forma mecânica e estática. No que concerne aos roteiros intrapsíquicos, de ordem interna, ao interpretar as regras sociais para a adequação em seu meio social, ocorre um investimento por parte do sujeito sobre o que vai ser apreendido em função de suas próprias necessidades e interesses, mesmo que estes não correspondam às normas e padrões sociais.

Mediante o exposto, há que se questionar se as crianças percebem a existência das interdições sociais acerca do corpo e a sexualidade, e, caso percebam, como reagem a elas.

Gagnon (2006) destaca que o roteiro é semelhante aos conceitos de plano e projeto, no sentido de que este instrumento é organizado em determinado tempo e espaço, cujo objetivo é conjecturar o comportamento desejável para efetivar a conclusão de determinada ação em andamento que se transformará em conduta. Estas metas estipuladas pelos sujeitos são motivações do comportamento, sendo, portanto, motivações orientadas para finalidades que tratam de exigências determinadas pela cultura (no sentido lato), além de

estarem associadas aos aspectos psicológicos do indivíduo (motivações pessoais). Nesse sentido, os roteiros contribuem para que os sujeitos de determinado contexto sociocultural possam utilizar de recursos culturais e psicológicos a fim de coordenarem atividades verbais e não-verbais em relação à conduta almejada para determinada situação concreta.

Para Gagnon (2006), a conduta sexual é uma construção social e cultural que, como todas as condutas sociais, segue roteiro. Argumenta ainda que o conceito de roteirização sexual se sustenta em cinco grandes concepções, sendo:

(1) a conduta sexual é inteiramente determinada pela história e pela cultura; (2) o significado na conduta sexual não se encontra numa interpretação da atividade corporal dos indivíduos; (3) a ciência da sexualidade é histórica e culturalmente determinada em igual medida; (4) a sexualidade é adquirida, mantida e desaprendida em todos os seus aspectos, e é organizada pela estrutura social e pela cultura; e (5) o gênero e a sexualidade são formas aprendidas de conduta e se ligam de maneiras diferentes nas diferentes culturas (GAGNON, 2006, p. 218-219).

Sobre o significado que atribuí ao termo conduta, explica que:

[...] o comportamento é sempre moralmente avaliado. Não há comportamento humano sem avaliação moral e, portanto, social. [...] Assim, adotamos o termo “conduta”, pois queríamos dizer que não estamos falando de comportamentos não-avaliados socialmente (GAGNON, 2006, p. 406).

Se toda conduta é avaliada socialmente, conforme aponta Gagnon (2006), torna-se pertinente pensar nos comportamentos que meninos e meninas adquirem no decorrer de suas vidas relativos ao seu gênero, mediante o processo de aprendizagem sociocultural, proveniente de suas inter-relações ocorridas em diferentes espaços de agência social (família, escola, igreja etc.). Deste modo, as crianças vão construindo suas masculinidades e feminilidades pautadas em critérios sociais que retificam determinadas identidades e desqualificam outras e que, por sua vez, orientam e interferem na conduta sexual.

É assertiva, nas palavras de Heilborn e Brandão (1999), a estreita relação entre o campo da sexualidade e do gênero, tendo este último importante influência na construção das representações e práticas no campo da sexualidade. Para analisar as falas e ações das crianças investigadas, parti da conjectura da proeminente relação entre essas duas categorias sociais. Assim sendo, apresentei como um dos fundamentos deste trabalho, a definição de gênero proposta por Heilborn e Brandão (1999, p. 05), compreendendo-o:

[...] como uma categoria fundante no modo como a experiência sexual é vivenciada pelos sujeitos, na medida em que as trajetórias masculinas e femininas são

radicalmente distintas, não exatamente pelas diferenças estampadas em seus respectivos corpos, mas sobretudo, em função da maneira como as expectativas e as aspirações em relação à experimentação sexual são marcadas pelo gênero na tradição ocidental (HEILBORN; BRANDÃO, 1999, p. 05).

Nesse sentido, Heilborn e Brandão (1999) conferem ao gênero papel central nos modos de sentir e agir dos sujeitos acerca de suas experiências eróticas e sexuais. Sendo assim, desde a primeira infância, os processos de socialização de gênero apresentam papel fundamental na constituição das subjetividades infantis que, por sua vez, sofre influência de toda uma herança cultural construída ao longo da história do Ocidente. Conforme explica Gagnon (2006, p. 132),

Essa herança cultural ainda serve para diferenciar os padrões de socialização de gênero de homens e mulheres dos quais nossos padrões sexuais extraem muitos de seus significados. Assim, são ensinadas a crianças muito pequenas as formas apropriadas de iniciação, controle e dominação que devem existir entre meninas e meninos, mulheres e homens. Elas aprendem os roteiros sociais sobre gênero, sobre como os meninos devem se comportar, como as meninas devem se comportar, como eles devem se portar juntos e quais são as motivações práticas comuns e diferentes da conduta. Esses roteiros de gênero contêm concepções de valor moral, uma ideia das explicações apropriadas do comportamento e uma certa compreensão de como estas podem ser usadas e modificadas de uma situação para a outra.

Estes apontamentos de Gagnon (2006) conduziram a minha análise das práticas de socialização entre meninos e meninas, de forma a detectar, a partir de suas concepções e ações referentes à expressão da sexualidade e ao gênero, os conjuntos de roteiros que as fundamentaram.

Na próxima subseção tratei da relação estabelecida para a realização desta investigação entre a Sociologia da Infância e as Pesquisas Qualitativa, Etnográfica e Estudo de caso.

2.2.1 A Sociologia da Infância e as Pesquisas Qualitativa, Etnográfica e Estudo de caso

Nesta subseção, relatei sobre a importância da pesquisa etnográfica no campo da Sociologia da Infância, o que implica uma abordagem diferenciada da antropologia clássica, no sentido de prezar pela participação direta das crianças, captando, assim, os seus modos de sentir, pensar e agir.

Os estudos antropológicos podem contribuir intensamente para a pesquisa de campo realizada junto às crianças. Geertz (2008, p. 15, grifo do autor) assinala características da descrição etnográfica:

[...] ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o "dito" num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis. [...] Há ainda, [...] pelo menos como eu a pratico: ela é microscópica (GEERTZ , 2008, p. 15, grifo do autor).

Inspirei-me nos estudos de cunho etnográfico ou do tipo etnográfico em educação¹⁶, principalmente os que apresentam as crianças como atores sociais. Esses estudos conduzem o(a) pesquisador(a) no desenvolvimento de uma postura de respeito e de humildade perante outras culturas, descrevendo, detalhadamente, as ações ocorridas dentro de determinado contexto, uma vez que em outros contextos estas ações poderiam ser diferentes.

Estes apontamentos, necessários à condução da pesquisa etnográfica, contribuíram muito no desenvolvimento deste estudo. Assim sendo, esta pesquisa se embasou nos elementos utilizados nos estudos de caso etnográfico. De acordo com Sarmiento (2011, p. 152, grifo do autor),

Como tal, uma investigação que assume o formato do estudo de caso, no quadro de uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenómenos simbólicos e culturais das dinâmicas de acção no contexto organizacional da escola é um *estudo de caso etnográfico*.

Segundo Yin (2010, p. 39), o estudo de caso se caracteriza por partir de questões formuladas, “como” e “por que”, por ser uma “investigação empírica”, por se tratar de um “fenômeno contemporâneo” em que se procura compreendê-lo “[...] em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

Nessa perspectiva, levantadas as questões problematizadoras, foram definidas a(s) unidade(s) de análise(s)¹⁷, ou seja, um sistema bem limitado, que pode(m) ser um indivíduo, um grupo social, um programa, uma organização (YIN, 2010). Também na área da Educação “O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular” (ANDRE, 2001, p. 31). Este tipo de estudo procura evidenciar como ocorre o processo (o que está acontecendo e como acontece), e não apenas nos resultados finais, tendo por finalidade a formulação de novas hipóteses, teorias e conceitos, sem a intenção detestá-los (ANDRE, 2001; YIN, 2010).

¹⁶ André (2001) afirma que na área da educação são realizadas pesquisas do tipo etnográfico.

¹⁷ Para Sarmiento (2011, p.138), “Na investigação educacional, as unidades que originam os estudos de caso são, normalmente, as organizações escolares ou vários(as) alunos(as) ou vários(as) professores(as)”.

André (2001, p.28) discute quais seriam as características dos estudos do tipo etnográfico na educação, dissertando que:

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam - nem necessitem ser - cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1988), como, por exemplo, longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. O que se tem feito, pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

Assim, para desenvolver estudos do tipo etnográfico é preciso garantir a utilização de técnicas consideradas tradicionais para a etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva e análise de documentos. Na primeira técnica o(a) pesquisador(a) interage com os elementos presentes no campo de pesquisa, de modo a influenciá-lo e ser influenciado por ele. Na segunda, o(a) pesquisador(a) busca elucidar as questões do estudo e as formulações de problemas levantados decorrentes da observação. Na análise de documento, utiliza-se dos dados provenientes desta fonte em convergência de resultados advindos das outras fontes para contextualizar o fenômeno (ANDRÉ, 2001).

Os estudos de caso etnográficos precisam se pautar nos critérios de qualidade, tais quais, a Validade, a Generalização e a Fidedignidade, pois se tem como base o grau de credibilidade dos dados coletados e não a sua veracidade ou falsidade. De acordo com Martins (2008), a Validade de uma pesquisa pode ser assegurada quando as informações trazidas expressam o propósito da pesquisa. Nesse sentido, este critério de qualidade pode se denominar como: 1) Validade aparente, se os dados coletados, aparentemente, atendem às questões formuladas; 2) Validade de conteúdo, ou seja, a verificação do conteúdo, se este demonstra o elo entre o desenvolvimento do planejamento e a execução da pesquisa¹⁸; 3) Validade de constructo, a relação que os resultados do presente estudo estabelece com outros já realizados, provenientes da mesma teoria; 4) Validade externa, trata-se da “generalização analítica”, “na medida em que os achados de um caso possam a ajudar a explicação de outro caso semelhante” (MARTINS, 2008, p. 96).

¹⁸ Segundo o autor essa avaliação se torna limitada em apenas um estudo de caso.

Neste sentido, no estudo de caso, generalização ou “A generalização naturalística¹⁹” se dá no âmbito do leitor que, com base nas descrições feitas pelo autor do estudo e na sua própria experiência, fará associações e relações com outros casos, generalizando seus conhecimentos” (STAKE, 1978, *apud* ANDRÉ, 2001, p. 57). Também, pode contribuir para a compreensão de outros casos, diferentemente de outros tipos de pesquisa de abordagem não qualitativa em que a generalização parte de um estudo que oferece leis universais aplicáveis a outros contextos (ANDRÉ, 2001). A fidedignidade tem sido um conceito amplamente utilizado como parâmetro científico, uma vez que o emprego dos mesmos métodos, técnicas e procedimentos propostos pelo estudo permite que diferentes pesquisadores(as) cheguem às mesmas conclusões.

No estudo de caso esse problema se coloca de maneira bem diferente, já o que se pretende apresentar, com base nos dados obtidos e no posicionamento do pesquisador, uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade para outras leituras/versões acaso existentes (ANDRÉ, 2001, p. 56).

André (2001) ressalta que, nos estudos de caso etnográfico, a Fidedignidade não está associada à defesa de uma visão verdadeira e única da realidade examinada pelo(a) investigador(a), mas permite diferentes interpretações e representações por outros(as) leitores(as).

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 [...]”²⁰, 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.

Em relação aos estudos etnográficos voltados à participação de crianças, há etnógrafos(as) que alegam ser possível um envolvimento de participação plena dos(as) investigadores(as) nas pesquisas com elas, desde a aceitação dos(as) adultos(as) em suas interações (MANDELL, 1998 *apud* CORSARO, 2005).

¹⁹ Yin (2010) e Martins (2008) utilizam o termo “generalização analítica”. Yin (2010) denomina como critérios para o julgamento da qualidade do estudo a Validade (constructo, interna, externa) e a Confiabilidade. Os conceitos de generalização analítica e generalização estatística são abordados no tópico sobre o papel da teoria no planejamento do trabalho do estudo de caso. Martins (2008) também utiliza os termos Validade (aparente, conteúdo, constructo e externa) e Confiabilidade, sendo a generalização analítica relacionada à Validade externa.

²⁰ Segundo Martins (2008, p. 80), existe “quatro tipos de triangulação: de fontes de dados- triangulação de dados - alternativa mais utilizada pelos investigadores-, triangulação de pesquisadores- avaliadores distintos colocam suas posições sobre os achados do estudo-, triangulação de teorias- leituras dos dados pelas lentes de diferentes teorias-, triangulação metodológica- abordagens metodológicas diferentes para a condução de uma mesma pesquisa”.

Sendo assim, mais do que o grau de participação adotado, a “documentação de entrada, aceitação, e participação é imperativa nos estudos etnográficos” (CORSARO, 2005, p. 445). Uma vez que esses procedimentos tratam de práticas sutis e corriqueiras na coleta de dados, é imprescindível a reflexão sobre os seus efeitos, por sua capacidade de demonstrar os processos de produção e reprodução nas culturas locais.

Alderson (2005) parte de uma revisão da literatura internacional sobre pesquisas com crianças no papel de pesquisadoras para apresentar questões referentes à participação delas na elaboração da metodologia. Nesse sentido, denomina como áreas que observou:

[...] os estágios do processo de pesquisa em que as crianças podem se envolver como atores; os níveis de participação das crianças; e o uso de métodos que podem aumentar o envolvimento informado das crianças em pesquisa, sem deixar de respeitar seus direitos (ALDERSON, 2005, p.420).

Segundo a autora, ter as crianças como pesquisadoras, logo protagonistas, apresenta a intenção de tê-las, juntamente com os(as) adultos(as), como co-pesquisadores(as) ou co-produtores(as) dos dados, de modo a tentar resolver a desigualdade entre adultos(as) e crianças provenientes das relações de poder.

Alderson (2005) ainda explica que a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos da Criança, ocorrida em 1989, destacou o papel relevante nesse modo de ver as crianças como sujeitos que obtêm direitos de participação na pesquisa. Logo, questões de cunho ético são levantadas e promovem a conscientização sobre os direitos das crianças e de grupos considerados minoritários (SOARES; TOMAS, 2004). Contudo, o direito de participação entra em conflito “[...] com os direitos à provisão e proteção” (ALDERSON; GOODWIN, 1993 *apud* ALDERSON, 2005, p. 422).

Apesar destas questões controversas, a Sociologia da Infância, enquanto campo teórico, defende a ideia de que as crianças são atores sociais, sujeitos capazes de apresentarem as suas próprias visões sobre o mundo e não meros objetos passivos, submetidos(as) aos diagnósticos e análises dos(as) adultos(as). Esse novo paradigma tem contribuído também para o resgate das crianças do silêncio, da exclusão, do abandono, da violência, da exploração, entre outras práticas exercidas sob a ótica fundamentada na crença de que a ela é um ser incompleto(a), incapaz, inferior, imaturo(a), desorientado(a), não produtivo(a), portanto, sem voz, sem querer e sem opinião.

Delgado e Müller (2005) discutem as metodologias investigativas com crianças, atentando às concepções que fundamentam essas práticas, que conduzirão o modo de

participação das crianças na pesquisa. Com base em pesquisas realizadas sobre crianças nos campos das Ciências Humanas e Sociais, as autoras destacam um longo período marcado pela ausência de suas vozes.

As causas desta ausência são notadas especificamente na modernidade devido ao seu modelo racional, a demarcação de uma Ciência Androcêntrica²¹, prescrita por um discurso hegemônico, universal e generalista, tendo como padrão e foco o racional, o branco, o masculino, o ocidental, o heterossexual, o civilizado, o adulto, a classe média. Enfim, trata-se de modelos normativos que pretendem instituir verdades absolutas.

A Sociologia da Infância tem contribuído, ao reivindicar a alteridade nas relações entre adultos e crianças, o que implica manter relações igualitárias, colocar-se no lugar do(a) outro(a) e dialogar. Deste modo, isto permite o reconhecimento das contribuições das crianças no meio social em que vivem, a sua influência nas transformações sociais e modos de vida, logo o seu protagonismo, como parte integrante e essencial de um grupo maior chamado sociedade. O princípio da alteridade não está fundamentado na extinção de uma cultura por outra que se considera superior, pois o que sustenta o significado da alteridade é a capacidade de se colocar no lugar do(a) outro(a), mediante relação dialógica, pautada na diversidade dos sujeitos.

Geraldi (2007) recorre aos conceitos de alteridade e de dialogia, pilares da obra de Bakhtin (2010), para explicar as relações estabelecidas entre os seres humanos e, assim, “Evidentemente, assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos” (p. 42).

Nesta ótica, Geraldi (2007) resgata uma condição importante do ser humano: a sua diversidade, tanto quanto em relação aos marcadores sociais, aos aspectos físicos, psíquicos, afetivos e cognitivos, quanto aos ideológicos. Não há dúvida de que o conflito existe, uma vez que os sujeitos apresentam diferentes formas de ver e conceber o mundo, de agir e de se manifestar. Neste sentido, é preciso estabelecer o diálogo entre os diferentes grupos sociais para que não haja a opressão, repressão ou qualquer tipo de violência²².

²¹ Conforme “Agacinski (1999), o androcentrismo ou falocentrismo nada mais é do que colocar a universalidade masculina no topo de uma hierarquia, seja a de uma organização social, ou a de um sistema de representações ou de conceitos. Isso constitui uma maneira de apagar a dualidade dos sexos, com a superioridade do masculino sobre o feminino” (AGACINSKI, 1999, *apud* DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 166).

²² Sobre a questão da importância do diálogo para a constituição de uma sociedade mais justa, Paulo Freire (professor, filósofo, militante, entre outros papéis sociais) sempre lutou pela igualdade entre os seres humanos e defendeu o diálogo como importante ferramenta contra a opressão e a violência, pois o diálogo aniquila a cultura

Assim, corrobora Geraldi (2007, p. 44, grifo do autor) ao afirmar que o Outro:

[...] vê como um todo com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós um *excedente de visão*. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. Este “acontecimento nos mostra a nossa incompletude e constitui o Outro como o único lugar possível de uma completude sempre impossível”.

Entendendo a dialogia como sendo a relação entre o eu e o Outro, a alteridade se trata do reconhecimento da existência do Outro pelo eu, de tal maneira que se esclareça o não pertencimento deste Outro como eu. Deste modo, o Outro apresenta a qualidade de nos ver como um todo, capacidade esta, que o eu não possui, pois há uma visão limitada do todo (GERALDI, 2007). Neste sentido, as pesquisas que apresentam como foco ouvir o que as crianças têm a dizer sobre o mundo em que elas vivem, promovem o desafio de se estar preparado(a) para obter revelações que podem ferir a nossa autoimagem de seres completos e superiores, ao se deparar com o espelho das vozes infantis. Pesquisas nas Ciências Humanas pautadas nos princípios da alteridade e da dialogia implica, também, desconstruir modelos idealizados de infância que produzem um sujeito infantil homogêneo, universal e inacabado.

Delgado e Müller (2005, p. 168) atentam que:

Nossas pesquisas apresentam quase sempre análises indiretas sobre as infâncias. Pesquisamos as escolas, os currículos, a avaliação, os/as professores/as, mas as crianças têm sido pouco observadas como atores principais da sua socialização [...] Podemos estabelecer relações entre os estudos de gênero, – que contestam um modelo de ciência moderna e racional, hoje em crise –, com o crescimento dos debates em torno da ausência das infâncias em nossas investigações.

Delgado e Müller (2005) explicam que ainda é um desafio para as Ciências a valorização das vozes das crianças e de suas culturas, visto que isso implicaria a desconstrução de modelos idealizadores de infância, de instituições de atendimento à infância, da interpretação dos modos de socialização da criança e seus pares. Os(as) estudiosos(as) da Sociologia da Infância têm lutado e se manifestado nas decisões relacionadas às políticas públicas para a infância, às instituições de atendimento e educação de crianças, aos fóruns sociais, como intuito de conscientizar sobre o protagonismo das mesmas nas pesquisas.

do silêncio e da opressão, resgatando a “condição ontológica do ser humano de ser mais” (FREIRE, 1981, 1987, 1996). Paulo Freire também discute o princípio da alteridade como essencial nas relações entre os sujeitos. Resgata este princípio no trabalho do(a) educador(a) ao desenvolver metodologias investigativas e participativas com seus/suas educandos(as) nos centros de cultura. Evoca, assim, a importância de valorizar o olhar do outro sobre o mundo, os seus conhecimentos prévios, a sua história de vida, para que se possa, então, apresentar a realidade existente e despertar a conscientização sobre a opressão social em que vive (FREIRE, idem).

Já as pesquisas que apresentam o foco nas crianças, têm sofrido alguns questionamentos, tais como: o grau de participação delas e o seu acesso ao conhecimento produzido a partir da pesquisa. Há diferentes métodos utilizados nas pesquisas em que as crianças são pesquisadoras. Pesquisas realizadas com este foco de estudo podem ser verificadas pela utilização de abordagens lúdicas, como os jogos e brincar de faz-de-conta, visto que estes métodos podem se constituir em uma maneira de melhorar locais frequentados por crianças, ou de atendimento, ou de serviços a elas prestados (ALDERSON, 2005).

Delgado e Müller (2005, p.165) debatem a ausência das vozes das crianças nas pesquisas, apontando três problemáticas:

- Uma ciência androcêntrica que nasce com a modernidade e que pode ter contribuído para a ausência das vozes das crianças em nossas pesquisas;
- A necessidade de uma etnografia das infâncias, o que alguns/algumas pesquisadores/as têm problematizado;
- Os traços distintivos das culturas infantis como base teórica para a construção de outros modos de fazer pesquisa que articulam ciência e estética, razão e emoção, fantasia e realidade.

A partir dos apontamentos realizados ao longo deste texto, pude constatar que um ponto crucial nessa discussão é a compreensão de que as crianças fazem parte de um grupo social que apresenta culturas próprias, com características próprias e compartilham modos peculiares de pensar, sentir e agir, ao contrário da universalidade da infância e do ser criança defendidas desde o século XIX pelas Ciências Sociais e Naturais. A partir desta constatação, tornam-se necessárias outras maneiras de se fazer pesquisa, surgindo então a necessidade de novos métodos e metodologias investigativas: a etnografia das infâncias e suas culturas²³.

Para estudar a(s) infância(s), a(s) criança(s) e suas cultura(s), estudiosos(as) da infância têm defendido metodologias apropriadas que tenham como foco assegurar a voz e a participação ativa delas na investigação, sendo a etnografia utilizada por muitos(as) investigadores(as).

Geertz (2008) não é um estudioso da Sociologia ou Antropologia da Infância, entretanto, tem sido referência no campo da Antropologia e nos estudos sobre a prática da etnografia. Ele explica o que é a prática da etnografia em Antropologia Social, revelando que:

Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é a etnografia. E é justamente ao compreender o que é a etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que

²³A etnografia das infâncias e suas culturas são abordadas por vários(as) autores(as) da Sociologia da Infância, tais como, Delgado e Müller (2005).

representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa", tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle (GEERTZ, 2008, p. 04).

Para Geertz (2008), a “descrição densa” é a capacidade de mergulhar nas experiências dos sujeitos e trazer à tona os detalhes – o que é sutil, o que está nas entrelinhas – ainda que não seja tudo coerente, óbvio ou familiar. Adverte ainda para a descoberta de uma caixinha de surpresas, que pode parecer estranha, exótica ou fantástica.

[...] Não estamos procurando, pelo menos eu não estou, tornar-nos nativos (em qualquer caso, eis uma palavra comprometida) ou copiá-los. Somente os românticos ou os espiões podem achar isso bom. O que procuramos, no sentido mais amplo do termo, que compreende muito mais do que simplesmente falar, é conversar com eles o que é muito mais difícil, e não apenas com estranhos, do que se reconhece habitualmente. "Se falar *por* alguém parece ser um processo misterioso", observou Stanley Cavell, "isso pode ser devido ao fato de falar *a* alguém não parecer de maneira alguma misterioso". Visto sob esse ângulo, o objetivo da antropologia é o alargamento do universo do discurso humano. De fato, esse não é seu único objetivo — a instrução, a diversão, o conselho prático, o avanço moral e a descoberta da ordem natural no comportamento humano são outros, e a antropologia não é a única disciplina a persegui-los. No entanto, esse é um objetivo ao qual o conceito de cultura semiótico se adapta especialmente bem. Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível — isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 2008, p. 10, grifo do autor).

Adaptando-se a explanação de Geertz (2008) para o campo de investigação das culturas de pares das crianças e seu universo discursivo, dar-se-ia margem para o questionamento de algumas posições acadêmicas, que tratam a criança como objeto de estudo (GRAUE; WALSH, 2003; CHRISTENSEN; JAMES, 2005; SARMENTO, SOARES; TOMAS, 2005). Interagir com as crianças participantes não significa tornar-se um “nativo” ou mesmo uma criança. Seria talvez, tendencioso achar que adultos passariam por crianças, mesmo que compartilhassem das mesmas brincadeiras que elas e fossem aceitos pelo grupo. As crianças podem até não conseguir explicar conceitualmente as relações de poder existentes entre elas e os(as) adultos(as), mas são capazes de denunciá-las por meio de palavras, olhares, choros e questionamentos. Sendo assim, elas sabem que aquele(a) parceiro(a) que participa das mesmas atividades se trata, sobretudo, de um(a) adulto(a). Então, captar as culturas das crianças seria mergulhar no contexto social, histórico e cultural no qual elas vivem.

André (2001) ressalta o desenvolvimento de estudos do tipo etnográfico, aos quais são imprescindíveis os seguintes critérios:

[...] (a) o papel da teoria na construção das categorias; (b) a necessidade de se respeitar princípios da etnografia, com a relativização (centrar-se na perspectiva do outro) e o estranhamento (esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho); (c) o desenvolvimento do trabalho de campo com apoio em observação planejada, e em instrumentos e registros bem elaborados [...], temos ressaltado ainda a necessidade de articulação entre o particular e o geral, entre o micro e o macrossocial.

A etnografia possibilita a apreensão da vida cotidiana de seus atores sociais, os significados que estes atribuem ao mundo em que vivem, às relações que estabelecem uns com os outros, bem como os aspectos simbólicos e culturais provenientes destas relações sociais em determinado contexto social. Estes sujeitos expressam o modo como veem e interpretam a vida. Torna-se, assim, imprescindível ao(a) investigador(a) a interpretação dos enunciados, dos sentimentos, medos, aflições, expectativas, enfim, os aspectos que estruturam a vida social destes sujeitos múltiplos, haja vista que explicações universais e normalizantes não são suficientes para compreender os seres humanos em sua complexidade (SARMENTO, 2003).

Segundo Geertz (2008, p. 11, grifo do autor), “[...] como no estudo da cultura a análise penetra no próprio corpo do objeto- isto é, *começamos com as nossas próprias interpretações do que pretendem nossos informantes, ou o que achamos que eles pretendem, e depois passamos a sistematizá-las [...]*”.

A construção das descrições pelo antropólogo é, na verdade, textos, cujas interpretações são de "segunda e terceira mão" (GEERTZ, 2008, p. 11), sendo apenas o "nativo" dotado da capacidade de interpretar a sua cultura em primeira mão. Ou seja, como alude o autor, a cultura existe em seu contexto, conquanto a antropologia nos textos²⁴ (GEERTZ, 2008).

O objetivo de muitos estudos tem sido compreender como vivem os membros de determinada cultura, como, por exemplo, as crianças em seus contextos específicos de vida, entre outros grupos considerados minoritários que, por um longo período, ficaram às margens da História, do protagonismo nas pesquisas e das políticas sociais. Esta mobilização no mundo acadêmico e civil influenciou práticas diferenciadas nas pesquisas qualitativas, como

²⁴ Segundo o próprio autor, entende-se por textos: livros, artigos, exposições, filmes, etc.

já mencionado, visto que a etnografia tem sido uma preciosa ferramenta que possibilita dar voz a esses grupos sociais e visibilidade às suas culturas.

As feministas também contribuíram para o campo das pesquisas qualitativas, ao questionarem o caráter político das pesquisas realizadas nas Ciências Sociais. Torna-se necessário pensar nos impactos de pesquisas no âmbito social, visto que os resultados eminentes podem contribuir para a elaboração de diagnósticos que permitam, ao menos, conhecer parte de uma determinada realidade social ou contribuírem para a mobilização de reivindicações que proporcionem melhorias, a curto, médio ou longo prazo, nas relações humanas, na distribuição dos bens culturais e matérias ou até a transformações sociais, bem como para o aprofundamento de determinado conhecimento, dentre outras possibilidades.

Há também que se considerar as relações de poder presentes nas interações entre esses sujeitos: investigador(a) e investigado(a). Estas relações são marcadas por acordos explícitos ou não, por interesses, expectativas, condicionamentos, negociação, parcerias, desejos, sonhos, opressão, vaidade, entre outros sentimentos carregados de significados que interferem e delineiam as práticas recorrentes da pesquisa qualitativa, tais como: a observação, a coleta de dados, a análise e a apresentação dos resultados.

Delgado e Müller (2005) destacam também a construção da identidade do(a) investigador(a) nos locais de estudo, haja vista que condicionantes sociais, como sua profissão e classe social, entre outros, tendem a influenciar na coleta de dados e precisam, portanto, ser considerados no momento da análise. É como se a identidade do(a) observador(a) fosse reconstruída no campo de pesquisa pelos(as) observados(as), pois a imagem que se faz deste(a) primeiro(a) não necessariamente pode corresponder à expectativa que este(a) apresenta de si próprio(a).

Discutem as questões políticas e éticas nas pesquisas qualitativas, apontando a possibilidade de contribuição da etnografia para o desvelamento das vozes de grupos sociais até então ocultadas (DELGADO; MÜLLER, 2005). É preciso certo entendimento na condução da pesquisa quando seus atores sociais são as crianças que, segundo as autoras, devem considerar algumas questões, tais como:

- Há a possibilidade de realizar pesquisa etnográfica de tal forma que tenha como foco as ações e as vozes das crianças?
- Como realizar pesquisas que não sejam adultocêntricas e etnocêntricas?

É preciso trazer à reflexão a lógica da objetividade na pesquisa, pois esta pode ocultar posicionamentos considerados “etnocêntricos”. Se se pensar nas análises que os(as)

adultos(as) fazem sobre as infâncias e crianças, é possível reforçar a crítica que muitos(as) estudiosos(as) da infância têm realizado acerca do caráter universal averiguado na produção acadêmica sobre o que é ser criança e sua infância, pois tendem a desconsiderar a pluralidade; assim são reforçados padrões e normas sociais. Não obstante, a lógica adultocêntrica se alimenta da inferiorização das crianças em relação aos(às) adultos(as), menosprezando ou considerando imaturos as práticas, as vivências, e os modos de ver e interpretar o mundo pelas crianças. (TODOROV, 1993 *apud* DELGADO; MÜLLER, 2005).

Neste sentido,

O etnocêntrico é, por assim dizer, a caricatura natural do universalista: este, em sua aspiração ao universal, parte de um particular, que se empenha em generalizar; e tal particular deve forçosamente lhe ser familiar, quer dizer, na prática, encontrar-se em sua cultura. O universalista não-etnocêntrico (pudesse pelo menos tentar imaginar um) buscaria fundar na razão a preferência que sente por certos valores em detrimento de outros; seria particularmente vigilante a respeito daquilo que, embora lhe pareça universal, encontra-se em sua própria tradição; e estaria disposto a abandonar o que lhe é familiar e a abraçar uma solução observada num país estrangeiro, ou encontrada por dedução. O etnocentrismo, portanto, tem duas facetas: a pretensão universal, de um lado; o conteúdo particular (o mais frequentemente nacional), de outro (TODOROV, 1993 *apud* DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 170-171).

O “conteúdo particular” do etnocentrismo, na verdade, autentica o universal e vice-versa. Se as práticas, valores e comportamentos peculiares de determinados grupos forem tidos como universais, considerar-se-á a cultura e as formas de expressão de qualquer outro grupo como sendo inferiores, não podendo servir como referências ou mesmo se perpetuarem. Esta questão tem sido debatida, contribuindo quanto aos posicionamentos da Sociologia da Infância referente à alteridade, visto que esta prática é contrária ao etnocentrismo e ao androcentrismo, responsáveis por reforçar a desigualdade vivenciada pelas crianças por serem consideradas menos capazes que os(as) adultos(as).

Deste modo, o(a) investigador(a) precisa estar atento(a) para possíveis circunstâncias que podem conduzi-lo(a) para reprodução do etnocentrismo e do adultocentrismo em sua pesquisa. Não se trata apenas de garantir a enunciação das vozes das crianças e a visibilidade de suas culturas, mas também combater práticas que conduzem à normatização de suas culturas, de sua raça, cor, etnia, classe, credo, gênero, sexualidade, localidade e geração. As crianças negras da África em alguns aspectos são diferentes das

crianças negras da América. Isso posto, há que se destacar os impactos da globalização nos modos de brincar de crianças do Ocidente²⁵ e do Oriente, por exemplo.

Além do aspecto geracional, há outros fatores tão importantes quanto este e que precisam ser analisados sob o prisma das diversidades, multiplicidades e pluralidades. Sendo assim, o(a) investigador(a) precisa abandonar o seu ponto de vista de adulto(a) para adentrar às culturas infantis, atentando-se às peculiaridades destes grupos e os pontos que partilham com outros grupos de crianças. Assim, o(a) investigador(a), comprometendo-se a não tomar padrões normativos como referência de análise, debruçará na compreensão dos modos de vida destes atores sociais em suas diferentes esferas sociais ou em alguma específica, levando em consideração que, em determinado contexto social e em determinada localidade, há diferenças existenciais entre crianças que compartilham o mesmo ambiente social. A escola é um exemplo de local que congrega crianças em diferentes marcadores de identidades sociais. Sendo assim, pode-se então afirmar que os meninos brancos e as meninas negras são tratados(as) com equidade na escola? Ou que os sentidos e significados que as crianças europeias e ocidentais dão à brincadeira são considerados mais elaborados e significativos do que os das crianças asiáticas e orientais?

As explicações universalistas são perigosas e podem conduzir a resultados que desqualificam, ocultam e subordinam determinado grupo social de crianças em relação aos seus próprios pares e aos(às) adultos(as). Quando a(s) diversidade(s) identitárias não são consideradas ou quando há modelos identitários condicionantes que justificam marginalizações, surgem explicações pautadas na universalização das identidades que elegem o(a) outro(a) como sendo o(a) anormal e o(a) desviante (LOURO, 1997; 1999; 2003).

2.3 Procedimentos metodológicos

Para captar as concepções de crianças do Pré I sobre gênero e sexualidade, utilizei dos seguintes procedimentos de pesquisa:

1. Termo de Assentimento adaptado às crianças (APÊNDICE A);
2. Participação na reunião de familiares responsáveis pelas crianças para a aquisição ou recusa do TCLE (APÊNDICE B), com apresentação das entrevistas e dinâmicas que seriam realizadas e seus respectivos objetivos;

²⁵ Barra (2016) discute em sua tese os impactos da globalização nas brincadeiras das crianças africanas, bem como a manutenção das brincadeiras consideradas próprias da cultura local.

3. Aquisição do TCLE dos(as) Professores(as) da Escola (APÊNDICE C) e Autorização e consentimento da direção para realizar a investigação (APÊNDICE D);
4. Observação e convivência com as crianças, com a finalidade de construir um vínculo de confiança entre pesquisadora e participantes da pesquisa;
5. Observações em sala de aula de todas as crianças e não somente das entrevistadas, nos recreios e em diversos espaços da escola e nos momentos de brincadeiras;
6. Seleção de um grupo de menino e de menina para a realização das dinâmicas propostas;
7. Elaboração e realização de dinâmicas e entrevistas, baseadas em temas, a serem desenvolvidas com as crianças;
8. Gravação, transcrição e análise das falas das crianças apreendidas por intermédio das dinâmicas²⁶;
9. Registros permanentes no diário de campo;
10. Aplicação de um questionário socioeconômico e cultural, com questões semiabertas para os(as) familiares responsáveis pelas crianças (APÊNDICE E);
11. Leitura dos documentos da instituição (Proposta Pedagógica, planos de ensino, planos de aula, projetos)²⁷;
12. Análise dos artefatos culturais presentes na instituição, tais como: cartazes, livros, brinquedos;
13. Avaliação das atividades desenvolvidas durante o percurso da investigação, pelas próprias crianças, com as suas impressões, opiniões e críticas a respeito de cada encontro (representação a partir de desenho, seguida da explanação da criança, relatando se gostou ou não da atividade e o porquê);
14. Organização dos dados coletados e analisados em categorias e elaboração de texto;
15. Devolutiva da pesquisa às crianças e à instituição.

²⁶ As análises das falas das crianças constam no 4º capítulo deste texto.

²⁷ De todos estes documentos, houve a necessidade de se conhecer a Proposta Pedagógica da instituição, a fim de contribuir na compreensão da análise dos dados gerados. Há que se ressaltar que o grupo ainda não havia terminado de elaborar a Proposta Pedagógica.

No decorrer das subseções, apresentei de forma mais detalhada a execução de cada procedimento.

2.3.1. Seleção da instituição e dos(as) participantes

A partir do delineamento do objeto de estudo, concluí que a investigação teria como participantes crianças em idade pré-escolar, entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos. Ainda restava decidir em qual instituição de Educação Infantil seria realizada a investigação, para a qual procurei uma pessoa que trabalhava na Secretaria de Educação e Esportes diretamente com capacitação de professores(as) da rede municipal e atendimento às IEIs. Logo, realizei entrevista informal, cujas perguntas evidenciavam o perfil de cada instituição pública ofertante da Pré-escola.

A partir da entrevista informal, selecionei a instituição de Educação Infantil, *lócus* da investigação, por esta apresentar as seguintes características: a gestora ser considerada receptiva; ser a única IEI que apresentava sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), atendendo também crianças de outras instituições e crianças da própria Unidade Escolar no contraturno; atendimento do maior bairro da cidade, desde crianças advindas de áreas mais centrais às periféricas e que extrapolam o limite urbano, como as de assentamento, fazendas e sítios, apresentando certa diversidade sob os aspectos econômicos, culturais e sociais.

As particularidades desta Unidade Escolar possibilitavam a troca de experiências entre crianças caracterizadas pela diversidade, desde as pertencentes à mesma instituição como as que vinham de outras instituições localizadas em bairros distantes. É importante destacar que a referida instituição não atendia o maior número de crianças matriculadas, contudo, apresentava uma clientela bem diversificada, extrapolando o fator da classe social, visto que a maioria das IEIs do município, inclusive esta, atendia crianças provenientes da classe média e baixa. Isso demonstra que o critério de classe social determinaria certa homogeneidade do grupo.

Utilizei como critérios de seleção das crianças que compuseram o grupo participante das dinâmicas e entrevistas semiestruturadas e abertas: autorização dos(as) familiares responsáveis; crianças que demonstrassem interesse e vontade de participar das entrevistas e que aceitassem e autorizassem a minha participação em seu cotidiano; crianças mais comunicativas e participantes; crianças que estabeleceram maior vínculo de confiança

comigo; crianças de gêneros diferentes; contribuição da professora na indicação de crianças para a composição do grupo participante.

Observei as ações e comportamentos de todas as crianças nos diferentes tempos e espaços escolares, contudo, cinco meninos e seis meninas²⁸ participaram das entrevistas a partir de dinâmicas.

2.3.2 Assentimento e a entrada e permanência no campo de investigação: dificuldades e superações

Antes de compartilhar a realização da entrada de campo, considerei importante elucidar o processo de busca pelo consentimento dos(as) responsáveis pela instituição para a realização da investigação. Constatei que a realização da pesquisa de campo é uma ação intensa e exige disposição, disciplina e humildade, haja vista que a negociação preliminar à entrada de campo foi tensa e difícil.

Marquei horário para conversar com a diretora da instituição sobre a realização da investigação. Fui recebida de maneira amigável pela direção, a qual se mostrou interessada em contribuir para o desenvolvimento da pesquisa, porém teceu um longo discurso sobre os cuidados a que o tema remetia, diante da possibilidade de distorções na interpretação por parte dos(as) docentes e dos(as) responsáveis pelas crianças. Comentou, também, “[...] que as crianças dos dias de hoje mostram-se sexualizadas, pois trazem essa bagagem sexual de casa, devido aos programas televisivos e internet dos quais têm acesso e às músicas com conotação sexual”. Ela deu até um exemplo de que algumas crianças cantam a música “Lepo, lepo²⁹”, que significa implicitamente o órgão sexual masculino. Apesar das limitações referentes a este primeiro momento de esclarecimento dos objetivos e procedimentos da pesquisa e sua importância, a primeira impressão foi a de aceitação.

Apresentado o projeto de pesquisa à diretora, obtive a sensação de que consegui mostrar a importância de pesquisas que tratam dessa temática. Afinal, o sexismo é uma prática que contribui para que nossa sociedade seja mais desigual. Parece que ela entendeu e até concordou com isso, apesar de que eu não usei esse termo. Mas quando achei que “fiz gol”, ela me diz “com todas as letras”: “você sabe que existe uma hierarquia, então você precisará falar com nossa supervisora de ensino”. Eu tenho a consciência dos tabus que carregam a sexualidade, mas agora senti na pele a

²⁸ Eu coletei o TCLE dos(as) familiares responsáveis destas crianças e também elas me autorizaram a realizar a investigação.

²⁹ Música do cantor Psirico, considerada a mais tocada no ano de 2014. A letra traz duplo sentido, sendo de conotação sexual, como está no refrão: “Eu não tenho carro. Não tenho teto. E se ficar comigo é porque gosta. Do meu. Rá rárárárárá. Lepo Lepo. É tão gostoso quando eu. Rá rárárárárá. O Lepo Lepo”

sua extensão. Pude perceber na prática que os discursos influenciam as condutas. (DIARIO DE CAMPO, 25/03/2014).

O segundo passo consistiu em uma reunião agendada com a Supervisora de Ensino responsável pela Educação Infantil no município, o que demorou mais de um mês. A reunião ocorreu na própria escola com a presença da Diretora. A Supervisora também apresentou comportamento agradável, ouviu a minha apresentação sobre os propósitos e procedimentos pormenorizados. Pediu para que eu não colocasse no TCLE aos/às responsáveis a palavra sexualidade que consta no título da pesquisa, pois poderia acarretar problemas futuros à instituição.

Com o intuito de me esclarecer a situação, citou vários exemplos de como a questão da sexualidade é delicada, demonstrando casos ocorridos em instituição de Educação Infantil que estão relacionados à manifestação da sexualidade infantil ou até suspeitas de abusos sexuais. Foi mantido o título com enfoque no corpo, mas a explicação dos objetivos da pesquisa aos(às) responsáveis pelas crianças exigiu que se falasse em sexualidade. Deu a impressão de que os(às) responsáveis familiares foram mais abertos(as) à temática do que as próprias autoridades. É compreensível tal preocupação por parte da equipe gestora, uma vez que este tema realmente é permeado por tabus e preconceitos. Contudo, será que essa barreira posta não foi devida às próprias concepções sobre gênero, sexualidade e infância da equipe gestora?

Ainda a minha missão não havia sido cumprida, visto que a Supervisora pediu para que o projeto fosse apresentado à Secretária de Educação do Município. Mais um tempo foi destinado até a realização de mais uma reunião com uma autoridade no Setor da Educação.

Hoje estou arrasada, demorou quase uma hora a reunião, apesar de frutífera, no sentido de que eu pude compreender os porquês desse tema surtir tanta negatividade por parte dos/as educadores/as. Esse tema abrange suspeita de abusos sexuais contra crianças, a investigação, a constatação. Não devem ser ações fáceis de resolver, pois envolve vidas, sentimentos, direitos. Mas a questão é o tabu que existe acerca do que seja sexualidade, deu-me a impressão de que elas têm medo dos/as responsáveis entenderem que vai ser ensinado o ato sexual às crianças. Será se eu estivesse fazendo pesquisa sobre alfabetização e letramento não teria de conversar e me explicar pra tanta gente? Como será a conversa com a secretária de educação? Apesar de elas se esforçarem para serem educadas e atenciosas, a todo o momento reforçavam o quanto essa pesquisa é “delicada”, para não dizerem perigosa, ainda mais por ter como participantes crianças pequenas (DIARIO DE CAMPO, 02/06/14).

O terceiro passo contou com uma conversa com a secretária de educação, atividade que demorou muito a ocorrer, devido à sua agenda. A reunião com esta autoridade

foi tranquila, cuja pauta era parte do projeto, na qual destaquei o objeto de estudo, os objetivos, os procedimentos de pesquisa e o cronograma. A autoridade ouviu a apresentação seguida de arguição, deu seu parecer favorável e pediu cópia do resumo do projeto.

A minha entrada em campo ainda não significava êxito no cumprimento de minha trajetória de coleta de consentimentos, pois as crianças, o grupo que mais me interessava ainda não havia me proporcionado autorização. Eu também precisava descobrir, mediante a ajuda da professora da sala, quais crianças poderiam se interessar em participar das entrevistas ou que fossem mais desinibidas. Nem todas as crianças participaram das entrevistas, embora tenha sido coletado o TCLE da maioria dos(as) responsáveis por elas, sendo que observaria a interação das crianças do Pré I entre seus pares.

Ainda, discorrendo sobre a preparação do(a) investigador(a) antes da entrada em campo, Graue e Walsh (2003, p. 116) alertam que “A ignorância não nos vacina contra o preconceito. O conhecimento é importante. Quanto mais se sabe sobre a parte do mundo que se vai explorar, melhor. Rever a bibliografia existente é fundamental”. Partindo desta visão, precisei ter um contato minucioso com aquele lugar e um olhar mais abrangente para todas as crianças e não somente às selecionadas, com um enfoque no objeto de estudo e nos fundamentos teórico-metodológicos da presente investigação.

No meu primeiro encontro com a sala do Pré I, a professora cedeu um momento de sua aula para que eu me apresentasse às crianças e comunicasse o objetivo de minha presença em suas vidas nos próximos meses. Expliquei-lhes que iria observá-las, principalmente em suas brincadeiras, pois muito me interessava “o que fazem e dizem”. Senti a aprovação do grupo quando elas sorriram para mim e verbalizaram frases que davam a entender que a minha presença foi aceita. Aproveitei o momento para comentar de que, às vezes, tiraria algumas crianças para participarem de atividades propostas em outro local, fora da sala de aula³⁰.

De acordo com Graue e Walsh (2003), é preciso que o(a) investigador(a) conheça o local no qual realizará o seu estudo. Foi a partir desta reflexão que, por um período de mais de duas semanas, acompanhei as crianças da sala para estabelecer entre nós um vínculo afetivo e as outras crianças da escola no horário de entrada, do recreio e de saída. Enquanto

³⁰ Tirar da sala de aula as crianças participantes das entrevistas foi complicado em relação à constatação de que as que não participariam pudessem sentir-se desprezadas. Todas às vezes que tirava alguma criança da sala, outras me solicitavam: “me leva também”. A partir desta experiência, sempre dizia que ainda não era o dia de sua participação, mas que logo seria. Sendo assim, levava as crianças que não participavam ou que os(as) responsáveis por elas não havia autorizado a sua participação para uma sala e realizava alguma atividade, como contar-lhes uma história. Deste modo, elas poderiam sentir que obtiveram a mesma atenção quanto às suas colegas.

isso, fui estabelecendo um maior convívio com a professora da sala de aula, bem como com os(as) funcionários(as), outros(as) professores(as) e gestores(as) da instituição.

Ao iniciar as entrevistas, já havia criado certa proximidade com aquele grupo social, evidenciada pelas atitudes demonstradas na forma de abraços quando nos encontrávamos. Algumas vezes, as crianças me contavam algo que consideravam importante em suas vidas, como por exemplo, terem ganhado um presente, terem passeado em um lugar que julgam ser legal frequentar ou estarem chateadas com algo que vivenciaram.

A entrada em campo e os primeiros dias de interação com as crianças despertaram-me alguns receios e questionamentos, sendo muito importante para a condução da investigação a contribuição de leituras sobre metodologias de pesquisa com crianças.

Corsaro (2005) tem trazido importantes contribuições para realização de investigações, tendo as crianças como atores sociais, além de apresentar uma considerável experiência sobre pesquisa etnográfica com crianças pré-escolares.

Para este autor, a etnografia é um método eficaz utilizado por antropólogos(as) no estudo das culturas exóticas, mas para tal, estes(as) estudiosos(as) precisam ser aceitos(as). Como seria, então, um(a) etnógrafo(a) das culturas de crianças? Esta questão foi primordial para me orientar, sendo a entrada no campo o primeiro passo crucial, visto que envolve, concomitantemente, a aceitação pelas crianças para adentrar em suas culturas. A partir desta constatação, Corsaro (2005, p. 446) explicita que “[...] decidi que a melhor maneira para tornar-me parte dos universos das crianças era ‘não agir como um adulto típico’”.

Não agir como um(a) adulto(a) não significa que o(a) investigador(a) deve agir como uma criança, pois o grupo de crianças sabe que ele/ela é um(a) adulto(a). Portanto, esta atitude consiste em evitar o controle sobre elas. Para Graue e Walsh (2003, p. 78), “Não se pode simplesmente tratar as crianças como adultos. Elas não são adultos”. Ainda, os(as) autores(as) acrescentam que, além da diferença geracional existentes, “[...] os adultos não podem pôr de lado todos os marcadores de diferença e tornar-se participantes totais nas vidas das crianças” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 101).

Neste sentido, estas diferenças precisam de atenção para que a relação entre ambos os grupos etários seja a mais respeitosa possível. Continuam a explicar que as fronteiras entre adultos(as) e crianças não são rígidas e impermeáveis, sendo, portanto, elásticas. Há a possibilidade de interação entre estas duas gerações, tendo as crianças muito a aprender com os(as) adultos(as) e vice-versa. Sendo assim,

A noção de elasticidade é muito importante. Apesar de não ser desejável uma separação total entre os mundos dos adultos e das crianças, há limites visíveis ao nível daquilo a que podemos aceder nas vidas e mundos das crianças. É tão pouco respeitoso imaginar que as crianças não se apercebem destas fronteiras [...] (GRAUE; WALSH, 2003, p. 102).

As crianças compreendem estas fronteiras, e algumas podem até ter clareza sobre as relações de desigualdade existentes entre elas e os(as) adultos(as), como o poder e controle que estes exercem sobre aquelas. Sobre isso é importante destacar que, mesmo sendo uma pessoa adulta entre as crianças, em alguns momentos, elas compartilhavam comigo situações que pareciam esconder das vistas de outros(as) adultos(as). Percebia esta cumplicidade quando algum(a) adulto(a) se aproximava e elas sorriam baixo ou mudavam de atividade.

2.3.3 As técnicas e as categorias de análise

Concomitantemente à entrada de campo e à observação inicial, realizei estudos referentes às pesquisas com enfoque em metodologias participativas com crianças e nas representações de pré-escolares sobre gênero e sexualidade. Havia uma preocupação com o método a ser empregado, visto que, de acordo com Oliveira (1998, p. 22), “O método existe para ajudar a construir uma representação adequada das questões a serem estudadas”. Mostrava-se cada vez mais necessária a clareza sobre a problemática da pesquisa e se estabelecia, ao decorrer de cada empreendimento executado, a importância da fundamentação teórica não apenas para a composição do projeto de pesquisa, mas em todo processo de geração de dados, haja vista “O referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades” (LUNA, 1989, p. 32).

Sendo assim, precisava, constantemente, focar na problemática da pesquisa, principalmente no momento da observação. Graue e Walsh (2003) defendem que as perguntas orientadoras da condução da investigação são o seu motor e não são consideradas coleta ou recolha de dados, visto que, desde o primeiro momento em que surge a problemática, já se está realizando a geração de dados. Ainda destacam que a observação e a entrevista não podem ficar no nível superficial ou na descoberta do que é óbvio, sendo necessário desocultar o que é invisível e imperceptível.

Para tal, utilizei as seguintes técnicas para captar as vozes das crianças: observação participante; entrevistas abertas e com roteiro semiestruturado, a partir de dinâmicas, de brincadeiras livres e brincadeiras direcionadas e utilização de contos ou histórias infantis, filme infanto-juvenil (trailer).

A solicitação dos TCLE para a execução da pesquisa objetivou garantir uma relação ética entre mim e os(as) participantes da investigação, assegurando-lhes a livre escolha de recusa ou participação na/da pesquisa.

A aplicação de um questionário socioeconômico e cultural aos/às familiares responsáveis pelas crianças, a análise dos documentos da instituição e a análise dos artefatos sociais e culturais presentes na instituição tiveram por finalidade a compreensão dos contextos socioculturais vividos/vivenciados pelas crianças, bem como o contexto organizacional da instituição, destacando as suas dimensões humanas (SARMENTO, 2011).

Toda esta discussão acerca da formulação dos procedimentos de pesquisa está associada às categorias de análise pré-estabelecidas de acordo com cada técnica empregada, cujo enfoque residia na captação das concepções presentes nas vozes das crianças sobre gênero e sexualidade.

2.3.3.1 As categorias de análise

Gomes (2001), com base nos estudos de Minayo, apresenta o conceito de categoria como sendo um tipo de procedimento que pode ser utilizado para a análise em pesquisas qualitativas, consistindo de classificações que podem agregar ações, pensamentos, falas do(as) participantes da investigação em relação à forma como interpretam a realidade em que vivem. O autor sugere que as categorias sejam formuladas anteriormente à entrada em campo, sendo, portanto, conceitos mais amplos e abstratos ou categorias gerais. Este procedimento contribui para que já se tenha estipulada a categoria que se pretende investigar, podendo, assim, serem contrastadas com as que foram formuladas na fase de coleta de dados.

O autor indica três tipos de classificação para a constituição do conjunto de categorias. No primeiro tipo de classificação dos dados, é estabelecido o mesmo critério para a formulação das categorias. No segundo tipo, segue o critério de exaustividade, no qual os dados podem ser incluídos em qualquer das categorias do conjunto. No terceiro tipo, o conjunto de categorias apresenta o critério de exclusividade, ou seja, não pode haver duplicação de dados, ou seja, a evidência de um mesmo dado não pode estar presente em outras categorias (SELLTIZ, 1965 *apud* GOMES, 2001). Após as categorizações, o próximo passo consiste no retorno à categorização geral estabelecida na etapa inicial da investigação, anterior à entrada em campo, articulando-a com as que foram levantadas. Em seguida, a partir dos pressupostos teóricos, dar prosseguimento com a análise e a interpretação dos dados.

O percurso para se chegar às categorias de análise, segue o seguinte raciocínio:

Os pressupostos ontológicos dão origem aos pressupostos epistemológicos, que terão implicações metodológicas em relação à escolha das técnicas de coletas de dados, interpretação dos resultados e a maneira de escrever e apresentar estes resultados (HITCHCOCK; HUGHES, 1989, p. 15 *apud* CALEFFE; MOREIRA, 2006, p. 45).

Logo, esta investigação perseguiu a seguinte lógica: a partir das questões de estudo levantadas, decorrentes de reflexões teóricas e metodológicas, os objetivos foram formulados, bem como os procedimentos e técnicas que seriam adequados para responder à problemática proposta, sem contrariar os preceitos metodológicos adotados referentes à pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico, foram elencados. Para fins de organização, cada técnica de coleta de dados esteve associada aos objetivos que se pretendia alcançar a partir de sua execução. Concomitantemente, as categorias foram elaboradas com o intuito de orientar as ações que seriam desempenhas por mim, com ajustes ou mudanças nas perguntas realizadas, nos instrumentos empregados ou até nas dinâmicas, podendo surgir novas hipóteses e novos problemas de investigação ou novas categorias.

O material coletado adquiriu volume considerável por incluir anotações e transcrições de situações que poderiam contribuir para o preenchimento de possíveis lacunas na compreensão dos enunciados, porém muitas informações coletadas não correspondiam ao objeto de estudo. Classificar e categorizar os dados coletados foi uma tarefa árdua, exigindo muita disciplina e foco. No entanto, a elaboração de categorias pré-estabelecidas por eixos temáticos contribui muito para esta atividade da pesquisadora.

Diante do exposto, no momento de lidar com os dados coletados e confrontá-los com as questões da pesquisa, estas categorias sofreram certas alterações. Dos dados e observações emergidos da pré-análise, cheguei às reformulações que seguem explicitadas. Foi mantida a categoria central “Concepções sobre gênero e sexualidade”, que fundamenta a problemática da investigação, com suas subcategorias “Sexualidade e corpo: sentimentos e sensações” e “Relações de gênero e a constituição de Feminilidades e Masculinidades”.

2.3.3.2 A observação participante

Em relação a este instrumento de coleta de dados, combinei com a professora que estaria presente na sala de aula em interação com as crianças pelo menos três vezes por semana, em dias alternados, para observá-las em vários momentos da rotina escolar. A

professora respondeu que não havia nenhum problema. As observações foram realizadas a partir do mês de agosto até o início do mês de dezembro do ano de 2014, totalizando, aproximadamente, 140 (cento e quarenta) horas de observação³¹.

Segundo Caleffé e Moreira (2006, p. 201), “A observação participante é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo”. Apontam ainda que a diferença entre a observação participante e a sistemática é que, nesta última, [...] “o pesquisador não se envolve com os participantes do estudo” (p. 194).

Martins (2008), ao apresentar as características da observação participante no estudo de caso, aponta que “o observador-pesquisador” deve ser apresentado e ter a permissão dos(as) participantes para adentrar em campo, devendo ter a capacidade de integrar-se ao grupo e conquistar a sua confiança, podendo fazer parte ou não do caso, porém não assumindo o papel de avaliador(a). Também precisa ter entendimento do seu problema de pesquisa e de suas proposições de estudo orientados por alguma teoria. “O pesquisador-observador formal e revelado será parte do contexto que está sendo observado/investigado e ao mesmo tempo modifica o contexto e por ele é modificado” (MARTINS, 2008, p. 25).

Sarmiento (2011) corrobora o posicionamento de Martins (2008) e adverte sobre os cuidados necessários para não tornar a observação e a entrevista como um momento e espaço de opressão. A posição do(a) investigador(a) precisa ser de “aprendente” e ter a equidade como princípio ético, importante exercício nesta relação, uma vez que se pode ter sujeitos com papéis aparentemente opostos. Entretanto, estes sujeitos podem se completar por meio de uma ação de colaboração. O autor orienta ainda que fazer parte da rotina escolar, ajudando em algumas tarefas e mostrando-se integrante do grupo e não apenas um(a) observador(a), contribui para o estreitamento das relações.

Sarmiento (2011) descreve os níveis de participação na observação, ressaltando que o(a) investigador(a) deve interferir minimamente ou “até se propor colocar no terreno de auto-observação como sujeito da acção. [...] Sahrán Merriam refere-se a quatro possibilidades de observação participante: 1) só participante; 2) participante como observador; 3) observador como participante; 4) só observador” (SAHRAN MERRIAM, 1988 *apud* SARMENTO, 2011, p. 160).

³¹ O contato com a direção foi no mês de março de 2014, e em junho após ter a autorização da Secretária da Educação, obtive, então, a autorização da Direção e da Supervisora de Ensino. No mês de julho deste mesmo ano ocorreu o recesso escolar, podendo ser iniciada a investigação apenas no mês de agosto.

Nesta investigação com as crianças pré-escolares, assumi a postura de “observadora como participante”, interagindo com as crianças principalmente no momento das brincadeiras dirigidas, às quais apresentavam alguns pronunciamentos e atitudes que demonstram valores sexistas e até homofóbicos, embora não tivessem a intenção de produzi-los ou soubessem o que significavam as palavras que emitiam.

Diante do exposto, refleti sobre a função socializadora apresentada pela escola e pela investigação, por ser uma ação social realizada por pessoas reais. Tanto nas brincadeiras conduzidas por mim ou nas espontâneas, as crianças demonstravam, por meio de suas interações no espaço escolar, comportamentos voltados à construção de diferenças e desigualdades sexuais e de gênero. Partindo destas constatações e apoiada em alguns acontecimentos corriqueiros no âmbito escolar, levantei a hipótese de que se as crianças fossem postas em situação de reflexão nos momentos de interação, sobre suas próprias falas e ações, seria possível que elas exercessem atitudes menos preconceituosas, sexistas ou homofóbicas.

Partindo deste pressuposto, em alguns momentos de brincadeira direcionada e das dinâmicas, eu fazia alguns questionamentos a elas, embasados na afirmação de Martins (2008, p. 25) de que “[...] o pesquisador pode assumir uma variedade de funções dentro de um Estudo de Caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados”.

Para o desenvolvimento do procedimento de observação participante, utilizei o diário de campo para o registro das falas, posicionamentos e interações das crianças nos diferentes espaços e momentos da rotina escolar, tais como: horários de entrada, de saída, do recreio, da recreação; atividades realizadas na sala de aula, no pátio, no parquinho, na sala de informática, na sala de recurso que funcionava como sala de brinquedo, de vídeo, de jogos e de atendimento às crianças com dificuldade de aprendizagem no contraturno.

2.3.3.3 A entrevista

Utilizei para a geração de dados, entrevistas abertas, sob a forma dialogada, a partir de dinâmicas, histórias infantis e brincadeiras direcionadas, entre outros procedimentos. Segundo Caleffe e Moreira (2006), a entrevista aberta ou “não-estruturada”³² admite certa mobilidade por parte do(a) investigador(a), por ser orientada por temas e perguntas-chave, além de não necessitar de uma sequência rígida de perguntas fixas.

³² Os autores utilizam as denominações entrevistas estruturadas e não-estruturadas.

No entanto,

A entrevista semi-estruturada [...] parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem (CALEFFE; MOREIRA, 2006, p. 169).

A vantagem dos dois tipos de entrevista é que as respostas podem ser elucidadas pelos(as) informantes, devido à flexibilidade esperada na conversação entre eles(as) e o(a) investigador(a).

Segundo Yin (2010, p. 135), “[...] as entrevistas são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou eventos comportamentais”. Explica ainda sobre o uso do gravador, que deve ser utilizado com o consentimento do(a) investigado(a).

Sobre a transcrição das entrevistas Graue e Walsh (2003, p. 164) dissertam que “Nenhuma transcrição é exata [...] falta-lhes o tom, o ritmo, a ênfase, os matizes e por aí à fora”.

Neste sentido, tive dificuldades na transcrição das falas das crianças, tanto no entendimento quanto na associação das expressões por elas empregadas ao que queriam dizer. Apesar deste obstáculo, minhas anotações ajudaram muito na reconstituição das cenas, servindo ainda como precaução contra a possibilidade de falha do gravador. No entanto, não foi possível realizá-las no momento das brincadeiras em que interagi com as crianças investigadas, cabendo o registro dos acontecimentos mais marcantes apenas ao término da atividade.

Fernie e Kantor (2003) compartilham suas experiências em investigação colaborativa com crianças pequenas e trazem algumas situações às quais podem instruir sobre o procedimento das investigações com relação ao uso da técnica da entrevista. A entrevista individual não é bem-sucedida com crianças pequenas, pois em grupo um(a) colega ajuda o(a) outro(a), vigiam um(a) ao(à) outro(a) quanto a possíveis mentiras e se ajudam na elaboração de respostas. É necessário utilizar-se de objetos que despertem o interesse das crianças. As perguntas hipotéticas, partindo de uma situação de faz de conta, e perguntas na terceira pessoa, como, por exemplo: “O que as crianças fazem?”, são procedimentos utilizados que geralmente trazem bons resultados. O(a) investigador(a) precisa estar atento(a) para não

realizar a entrevista quando elas tiverem coisas mais interessantes para fazer, visto que este momento deve ser de descontração.

Quanto à possibilidade de mentiras contadas pelas crianças, os autores mencionados lembram que “[...] as entrevistas não são confissões” (FERNIE; KANTOR, 2003, p. 147) e que,

Mesmo as respostas inventadas podem ajudar na busca de significados [...] A história a ser contada tem uma função, além de conter um elemento de verdade, mesmo que os pormenores sejam falsos. Toda ficção é uma variação sobre algo. Os exageros fazem parte da história de se ser criança.

Fiquei apreensiva no primeiro encontro com as crianças participantes das entrevistas, pois temia de que me respondessem apenas “sim” e “não”. Realizar o nosso primeiro encontro em lugar reservado foi muito importante para que pudéssemos conversar sem termos a preocupação de algum tipo de vigilância. As crianças demonstraram mais liberdade em responder às minhas perguntas quando estávamos a sós. Aproveitei para ler em voz alta o Termo de Assentimento, a fim de explicar-lhes e esclarecer-lhes que poderia realizar as atividades com elas apenas se obtivesse suas autorizações e assinaturas. Neste instante, aproveitei para reforçar as minhas intenções, já comunicadas ao grupo do Pré I no primeiro dia observação que fiz em sua sala de aula.

Em seguida, distribuí máscaras em branco para as crianças pintarem alguma personagem que se identificavam, pois objetivava possibilitar-lhes a utilização destes objetos em momentos em que se sentissem desconfortáveis ou envergonhadas. No entanto, para minha surpresa, elas apenas brincaram com as máscaras e nem as utilizaram nas dinâmicas que ocorreram durante a investigação. Este acontecimento demonstrou a contaminação do meu pensamento de adulto, na tentativa de desvelar ou interpretar possíveis comportamentos infantis.

2.3.3.3.1 A entrevista a partir de brincadeiras, dinâmicas e histórias infantis

A entrevista aberta, sob a forma de diálogo, foi realizada de maneira descontraída e não formal, por meio de brincadeira direcionada em interação com as crianças. A partir da brincadeira de casinha, observei as interações entre os meninos e as meninas e a constituição de seus roteiros de gênero, por meio de como interpretam as relações entre homens e mulheres na vida doméstica e os papéis femininos e masculinos construídos socialmente.

Também por meio da brincadeira de casinha pretendia captar as suas percepções acerca da sexualidade. Sendo assim, algumas perguntas poderiam surgir, dependendo da condução da brincadeira pelas crianças, de modo que elaborei um roteiro semiestruturado, com perguntas como: “Onde o bebê mora antes de nascer?” (se elas brincassem de gravidez); “Como os bebês nascem?”, “Homem pode cozinhar e limpar a casa?”, “Têm coisas que adultos podem fazer e que as crianças não podem e coisas que ambos fazem em comum?”. Objetivava com essas perguntas captar concepções entre atividades consideradas de criança e de adultos, como por exemplo, o namoro; compreender a concepção que elas apresentam sobre sexualidade e reprodução humana; averiguar se estabelecem diferenças entre os gêneros; captar se apresentam, em suas brincadeiras, algum conteúdo relacionado à expressão da sexualidade infantil.

Elaborei as dinâmicas “Corpo de menino e corpo de menina” e “Qual o sentimento para cada parte do corpo?”, as quais foram uma adaptação do livro *Práticas e valorização das ações preventivas: manual de atividades para sala de aula*, organizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2006). Em específico, neste livro, a adaptação surgiu da dinâmica “Quem sou eu?” (SÃO PAULO, 2006, p. 36-38).

Desenvolvi as dinâmicas “Corpo de menino e corpo de menina” e “Qual o sentimento para cada parte do corpo?”, em grupos separados, meninos e meninas, deveriam comparar os enunciados em relação à constituição dos roteiros de gênero e também por já ter tido a experiência de que, ao realizar entrevistas com os dois grupos juntos, geralmente, os meninos tendem a ridicularizar a participação das meninas, causando o silêncio por parte delas.

A dinâmica que intitulei “Corpo de menino e corpo de menina” geralmente é realizada com crianças na escola com a finalidade de proporcionar-lhes o conhecimento sobre o próprio corpo. Esta dinâmica prevê que os/as educadores(as) peçam para as crianças desenharem o corpo e nomear as suas partes ou solicitem a uma criança deitar sob o papel pardo, para fazer o contorno do corpo, desenhar suas partes e nomeá-las. Adaptei essa atividade com os objetivos de conhecer o que as crianças pensavam sobre a sua própria condição de gênero em relação ao seu corpo e sexualidade e na condição do outro gênero e de averiguar possíveis estereótipos com relação à geração, raça, estética, corpo e gênero.

Sendo assim, realizei a dinâmica “Corpo de menino e corpo de menina” a partir da figura do corpo humano, em branco, no qual as crianças desenharam os seus órgãos e membros, indicando qual o sexo, a idade e o nome daquela figura que se tornaria uma criança

tal como elas. Após o momento de dar vida à figura, as crianças explicaram o que significava cada parte do corpo desenhada por elas a partir dos critérios ‘gosta’ e ‘não gosta’, apontando vivências positivas e negativas que cada parte do corpo causava à personagem criada.

Neste momento, as crianças puderam expor suas representações e significados atribuídos ao próprio corpo, com enfoque nas sensações que ele lhes proporcionam, talvez até experiências já vivenciadas por elas.

Em seguida, realizei a dinâmica “Qual o sentimento para cada parte do corpo?”, que consistia na elaboração de fichas com palavras que designavam sentimentos, adjetivos ou estados psicológicos, cabendo às crianças colocá-las sobre a parte do corpo por elas desenhado. Selecionei as palavras por meio de pesquisa realizada no Google, descartando aquelas que não poderiam ser compreendidas pelas crianças.

Feita esta seleção prévia, apresentei às crianças, em um de nossos encontros na sala de brinquedos, as palavras que havia selecionado, a fim de realizar uma seleção mais apurada, uma vez que o número de palavras ainda estava extenso. Selecionei as palavras a que as crianças conseguiram dar algum tipo de explicação, ainda que não correspondesse ao seu sentido denotativo. Descartei aquelas que as crianças demonstraram nunca ter ouvido. As palavras selecionadas foram: legal, bonito, curiosidade, sofrimento, chato, raiva, medo, feio, alegria, carinho, amor, felicidade, tristeza.

O desenvolvimento da dinâmica ocorreu da seguinte maneira: cada criança pegava uma ficha que apresentava um sentimento e colocava em cima de cada parte do corpo que havia desenhado. Em seguida, elas comentavam sobre a escolha daquele sentimento relacionado àquela parte do corpo, com intervenções da pesquisadora. Após esta dinâmica, no outro dia, as crianças escolheram moldes de roupas em branco (saia, short, calça, miniblusa, camiseta), os que achavam ser adequados para vestir a sua personagem, pintando-os e realizando os seus comentários. Pretendi com esta dinâmica observar suas concepções relacionadas à sexualidade, ao corpo, a masculinidade e feminilidade.

A dinâmica em que as crianças investigadas faziam uma personagem e davam-lhe vida, tinha por finalidade facilitar a sua identificação com esta personagem, bem como permitir a associação de seus sentimentos às partes de seu corpo nela representados. Trata-se de procedimento indireto para a obtenção das informações pretendidas.

A utilização de histórias infantis tem sido um importante instrumento em pesquisas realizadas com crianças, visto que os contos e as histórias infantis trazem, no bojo de seu conteúdo de faz de conta, conteúdos da realidade mais facilmente assimilados pelas

crianças. Na apropriação dos significados atribuídos pelo texto, há o diálogo das crianças com os enunciados presentes. A partir destas possibilidades de diálogo e interação, utilizei a técnica de contação de histórias.

As histórias que selecionei foram “Faca sem ponta e galinha sem pé”, de Ruth Rocha, e o trailer do filme “Valente”, com o objetivo de captar as concepções das crianças sobre gênero. Elaborei um roteiro de perguntas para dialogar com as crianças sobre o trailer, o qual apresentava as seguintes perguntas: “Como as princesas e príncipes precisam ser?”, “O que é uma princesa?”, “Como ela é?”, “O que ela faz?”, “O que é um príncipe?”, “Como ele é?”, “O que ele faz?”, pretendendo captar concepções sobre gênero.

O filme Valente conta a história de uma princesa chamada Merida, que quebra os padrões de comportamento feminino da época. Ela pratica esportes considerados masculinos, comportando-se igual aos homens, de maneira rude, ao sentar-se à mesa para realizar as refeições e não se preocupar com a aparência, como manter seus cabelos ruivos escovados e utilizar de corpete para afinar a silhueta. O ápice da ruptura está em não desejar casar-se e formar família, como qualquer outra princesa, buscando conquistar os seus próprios caminhos e realizar seus desejos.

A história “Faca sem ponta, galinha sem pé”, de Ruth Rocha, aborda a relação entre os dois irmãos Joana e Pedro, os quais vivem brigando. Ambos criticam o comportamento um do outro quando este não corresponde aos critérios sociais de feminilidade e masculinidade. Os dois vivem uma experiência surpreendente de trocarem de corpos. Mas, chega o momento de retornarem aos seus próprios corpos e de refletirem sobre a os estereótipos de gênero.

As crianças não prestaram muito atenção na história quando esta lhes foi contada pela primeira vez tendo como portador o livro, pois o local não era propício e, também, foi levantada a hipótese desta ser longa para a faixa etária de crianças de quatro anos de idade. Então, pesquisei no Youtube se havia esta história em formato de filme. Encontrando-a, disponibilizei o filme, bem curto e com atores e atrizes brasileiros. Feita essa adaptação, as crianças assistiram com atenção ao trailer e pude entrevistá-las logo em seguida.

Pude verificar que a realização de entrevistas com crianças requer um ambiente silencioso e livre de distrações, visto que elas estão atentas ao mundo que as rodeia e distraem-se com facilidade em lugares abertos, como quadras, jardins e pátios. Em uma das dinâmicas, conduzi as crianças investigadas à quadra esportiva da instituição, pois a sala em que costumava realizar as atividades estava ocupada. Logo que iniciei a história, duas crianças

já estavam com varetas nas mãos, mexendo com formigas e espalhando folhas caídas no chão. Por várias vezes, parei a história e chamei-lhes a atenção, criando-se um clima escolar de cobrança em que assumi o papel de professora. Encerrei a atividade, ao perceber o desvio de minha finalidade e minha falta de controle sobre a situação, retornando no dia seguinte.

Fatores peculiares ao ambiente escolar, como a falta de lugar adequado e a mudança de rotina daquele dia, entre outros, podem ensejar que o(a) investigador(a) deixe de realizar o que pretende. As finalidades não serão alcançadas se as crianças tiverem, segundo os seus critérios, atividades mais interessantes do que a entrevista a ser realizada.

Realizei entrevistas em grupo, pois pude constatar que entrevistas individuais com crianças nessa faixa etária são pouco produtivas, intimidando-as e impossibilitando a ampla expressão de seus modos de pensar, sentir e agir. Em grupo, as crianças parecem sentir-se mais protegidas e são estimuladas a comentar o que foi dito pelas outras. As respostas de cada uma podem estimular a emergência de novas reflexões e participações. Também o modo como são feitas as perguntas favorece o resultado do empreendimento realizado.

As brincadeiras, as dinâmicas e as histórias infantis são ótimos recursos para proporcionar situações hipotéticas em que as crianças possam assumir uma posição sem se preocuparem com os julgamentos do(a) investigador(a).

No momento da entrevista em grupo, constatei momentos em que as crianças desmentiram umas às outras quando alguma delas inventava informações e práticas de opressão entre elas. Uma delas respondia sozinha às perguntas realizadas sem deixar espaço de expressão para as demais ou reprimindo as que queriam manifestar-se. Em outra situação, uma criança, considerada líder do grupo, tinha suas respostas imitadas pelas demais, embora estas aparentassem ter outra opinião. Estas situações exigiam mais atenção, exigindo a retomada da pergunta direcionada a uma criança específica, solicitando-se seu ponto de vista, quando se fizesse oportuno.

Mesmo as respostas inventadas pelas crianças têm muito a revelar, dependendo de seu conteúdo, evidenciando um discurso que pode trazer informações sobre o modo como significam suas experiências cotidianas. Em outro momento, um menino me respondeu que espiava sua mãe tomando banho, revelando que o conteúdo desta história está relacionado ao corpo e suas fantasias, despertando curiosidade sobre a diferença entre o corpo masculino e feminino, adulto e infantil, ou talvez induzindo para as primeiras fantasias sexuais, tal como fazem as propagandas que exploram o corpo feminino.

2.3.4 A avaliação das atividades realizadas na investigação pelas crianças

Após as atividades realizadas com as crianças, propunha a avaliação daquele encontro, verbalmente ou por meio de registros a partir de seus desenhos. Pude notar que a avaliação realizada a partir do desenho, muitas vezes, não surtia o efeito desejado, pois, ao solicitá-las o registro do que gostaram, ou o que não gostaram, ou o que acharam interessante, muitas delas desviavam-se da solicitação proposta e desenhavam outras coisas que não equivaliam com o conteúdo e momento das entrevistas, como, por exemplo, desenhar um carro. Sendo assim, ficou mais nítido o respaldo das atividades quando suas impressões eram verbalizadas.

Importante destacar que, talvez pelo fato de elas serem retiradas do local da sala de aula e, de certo modo, realizarem atividades diferentes do seu cotidiano escolar, pode ter contribuído para o aspecto positivo das avaliações. Contudo, era perceptível quando demonstravam cansaço, sendo um alerta para o encerramento da atividade.

2.3.5 Devolutiva da investigação às crianças

A minha observação junto às crianças terminou na primeira semana de dezembro, visto que a maioria delas já não estava indo para as aulas, apesar de não ter sido findado o ano letivo de acordo com o calendário escolar. Mesmo assim, continuei realizando a investigação na instituição para aproveitar e tirar algumas dúvidas com a Secretária da escola, Coordenadora Pedagógica e Diretora, bem como consultar materiais como a Proposta Pedagógica, livros pedagógicos e os livros que ficavam nas salas de aulas como acervo literário para a leitura das professoras e das crianças. Ainda aproveitei para melhor observar os espaços aos quais antes não tinha acesso.

Na Instituição ocorreram algumas comemorações, reuniões com os(as) responsáveis, entre outras atividades que, de certo modo, atrapalharam o agendamento de um encontro com as crianças para realizar a devolutiva de suas falas e ações. Deixei esta atividade para ser realizada no ano seguinte com elas.

Duas questões surgiram acerca da devolutiva dos resultados. A primeira era em relação ao procedimento do que e como selecionar o material para apresentar às crianças, visto que tinha cerca de oitenta páginas entre transcrições, anotações e descrições. A segunda estava relacionada à maneira adequada de apresentar o material a elas.

Desta forma, realizei o procedimento de separar as narrativas das crianças que corresponderam ao objeto de estudo, sendo estas selecionadas para a análise. Em um arquivo de *word*, separei e grifei as cenas descritas que mais se destacaram para apresentá-las. Tomei o cuidado de memorizar a sequência dos fatos com o intuito de reproduzi-la às crianças sem precisar ler o que estava escrito para não as cansar.

Fui à instituição, no início do ano letivo de 2015³³, com o propósito de realizar a devolutiva às crianças. Busquei as crianças participantes das entrevistas em suas salas de aula, verificando a ausência de algumas. Solicitei à Diretora se fosse possível a realização do procedimento em sua sala, devido à ocupação dos demais espaços. Após termos nos acomodado, expliquei às crianças que gostaria de mostrar-lhes o que haviam me dito enquanto eu gravava suas vozes e se aprovavam o que havia registrado e se precisava mudar algo, pois iria compartilhar com outras pessoas as informações e observações realizadas durante o período que estive lá.

Realizada a explicação do motivo do nosso encontro, abri pelo notebook o arquivo com as anotações e fui explicando cada parte dos registros, com algumas falas literais e o(a) autor(a) daquela enunciação. Suas ações em relação às suas falas foram risos e a verbalização de que não acreditavam no que haviam dito, mas também não comentaram outras respostas que poderiam ter pronunciado. Então, perguntava-lhes: “Preciso mudar algo?”, “Vocês concordam?”. Elas sentiram muito alegria em ouvir suas verbalizações transcritas, consentindo a reprodução para outras pessoas.

³³ Pelo fato de algumas crianças não comparecerem à Instituição por antecipação do recesso escolar, não consegui realizar a devolutiva no final do ano letivo de 2014.

3. AS CRIANÇAS PARTICIPANTES E SEUS CONTEXTOS DE VIDA

3.1 A cidade

A investigação foi realizada em uma escola pública do município de Presidente Epitácio, no interior do Estado de São Paulo. O município é banhado pelas águas do Rio Paraná e recebe o título de Estância Turística, tendo como destaque o Parque Figueiral e a Orla Fluvial, bem como as comemorações no período de Carnaval, com o desfile de Escolas de Samba e a queima de fogos na virada do ano. Conhecida como “Jóia Ribeirinha”, ainda tem como destaque a Ponte Hélio Serejo (antiga Maurício Joppert da Silva), que faz ligação entre os estados do Mato Grosso do Sul e de São Paulo. Estima-se que sua população chega a um total 41.318 (quarenta e um mil, trezentos e dezoito) habitantes, de acordo com os dados do Censo do IBGE de 2010³⁴.

Fotografia 1- Pôr do sol de Presidente Epitácio e a Ponte Hélio Serejo



Fonte: presidenteepitacio.com.br (2017)

Fotografia 2- Parque Figueiral



Fonte: presidenteepitacio.com.br (2017).

3.2 A Instituição de Ensino

A Instituição na qual foi realizada a investigação trata-se de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil, fundada no dia 24 de abril de 2006. A

³⁴Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Presidente_Epit%C3%A1cio. Acesso em 18 de agosto de 2017.

referida escola está situada em área urbana e em bairro que possui água encanada, rede de esgoto, asfalto, energia elétrica e rede de telefonia, caracterizado por vários tipos de moradias.

A Proposta Pedagógica da escola foi elaborada em 2009, o que dificulta o acesso a alguns dados de cunho socioeconômico e cultural da comunidade escolar, como por exemplo, grau de escolaridade, tipo de emprego, entre outros. Segundo a direção, a equipe redigirá uma nova proposta e coletará informações junto aos(às) familiares das crianças para compor o perfil da atual população atendida pela instituição.

O horário de atendimento da instituição escolar concentra-se de segunda-feira à sexta-feira, das 7h00 às 11h30, e no período vespertino, das 13h00 às 17h30. A Instituição possui oito turmas de Educação Infantil e cinco turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental.

No ano de 2014, em que iniciei a investigação, apresentava o total de 496 (quatrocentos e noventa e seis) alunos(as) matriculados(as). Na Educação Infantil, constava no maternal o total de 78 (setenta e oito) crianças e na Pré-escola, 281 (duzentos e oitenta e uma) crianças. Já o 1º ano do Ensino Fundamental era composto por 121 (cento e vinte e um(a)) alunos(as), além de 16 (dezesesseis) estudantes na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em relação à composição do quadro de recursos humanos, tem-se: 17 (dezessete) professores(as), 3 (três) escriturários(as), 4 (quatro) auxiliares de serviço gerais, 1 (um) guarda, 3 (três) merendeiras e 3 (três) inspetores(as) de alunos(as). Quanto às dependências, instalações e equipamentos, a instituição conta com 1 (uma) Secretaria; 1 (uma) Sala de Coordenação; 1 (uma) Sala de Professores(as); 8 (oito) salas de aulas; 1 (uma) Sala de Leitura; 1 (uma) Sala de Recursos Pedagógicos; 1(uma) Brinquedoteca; 1 (um) refeitório; 3 (três) banheiros para alunos(as), (sendo um adaptado); 3 (três) banheiros para funcionários; 1 (um) almoxarifado; 1 (uma) cantina; 1 (uma) cozinha; 1 (uma) despensa; 1 (uma) área de serviços; 2 (dois) lavatórios; 1 (um) bebedouro; 1 (uma) quadra poliesportiva; 1(um) tanque de areia; 1 (um) parque com brinquedos e 1 (um) pátio externo.

Os planos de aula com as respectivas atividades a serem desenvolvidas pelas professoras são preparados de acordo com a rotina escolar de segunda-feira à sexta-feira, à qual seguem horários fixados no início do ano letivo, contemplando atividades na brinquedoteca, no parque, e no tanque, bem como atividades de recreação e de artes.

A partir do agendamento de um horário com a escriturária da escola, tive acesso às informações daquele ano letivo de 2014, organizando os dados coletados em um quadro, como se segue:

Quadro 1 - Modalidade de ensino e idade da criança, número de professora por modalidade sua respectiva formação.

Modalidade/sala	Idade da criança	Número de professoras e de sala por modalidade	Formação docente/relação número de professora
Maternal II	3 (três) anos	3(três)	2 (duas) professoras com licenciatura em Pedagogia, sendo que 1 (uma) ainda possui licenciatura em Geografia), 1 (uma) com habilitação específica em Magistério no nível médio.
Pré I	4 (quatro) anos	6 (seis)	Todas as professoras são licenciadas em Pedagogia.
Pré II	5 (cinco) anos	3 (três)	1 (uma) com licenciatura em Geografia e habilitação específica em Magistério no nível médio, 1 (uma) licenciada em Pedagogia e 1 (uma) licenciada em Estudos Sociais e habilitação específica em Magistério no nível médio.
1º ano do ensino fundamental	6 (seis) anos	4 (quatro)	1 (uma) com habilitação específica em Magistério no nível médio e 3 (três) com licenciatura em Pedagogia.
Recurso Atendimento de Educação Especial	3 (três) a 6 (seis)0 anos	1 (uma)	1 (uma) licenciada em Pedagogia e com Especialização em Educação Especial
Total	-	17 (dezessete)	-

Fonte: A pesquisadora a partir de informações obtidas na Secretaria da Instituição (2014).

Para captar algumas informações que poderiam contribuir na caracterização desta Unidade Escolar, também foi agendada uma reunião com a Diretora, que destacou que o prédio da escola não foi planejado para atender à clientela da Educação Infantil, visto que, anteriormente, o espaço era destinado a uma escola de Ensino Médio e Ensino Superior. Portanto, ainda nos dias atuais, passa por adaptações e reformas, com o intuito de prestar atendimento de melhor qualidade às crianças, quanto à infraestrutura física e pedagógica.

Ainda, segundo a Diretora, escola ainda oferece aula de informática e reforço escolar para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, bem como oferece, no contraturno, o AEE, com sala de recurso multifuncional com material específico para trabalhar com a criança autista. Segundo a diretora “A maioria das crianças é proveniente de classe baixa e média baixa”.

Como afirmou a Diretora, o prédio não é adaptado para uma instituição de Educação Infantil, principalmente quanto ao pátio, lugar no qual ocorre o recreio, pois é estreito e pequeno, limitando o espaço de recreação para as crianças. A pintura do prédio está um pouco desgastada, contudo, as áreas internas passam por reformas. A escola é pequena, porém acolhedora, mantendo um ambiente agradável, limpo e bem cuidado. Presenciou-se cartazes decorativos nas paredes, e no corredor são expostos os trabalhos dos(as) alunos(as), sendo, portanto, uma escola colorida e alegre.

Fotografia 3- Figuras decorativas



Fonte: Garrido (2014), acervo particular.

Pude observar nas portas e paredes das salas de aula e em outros espaços da Instituição figuras ou ilustrações decorativas (Fotografia número três³⁵), reforçando estereótipos de gênero e de raça.

3.2.1 A entrada e a saída

Observei as crianças do Pré I, matriculadas no período matutino. Em relação aos momentos de entrada das crianças na Instituição, notei que os familiares, os motoristas do transporte escolar público e privado deixavam-nas no portão com as funcionárias e estagiárias. Já no momento da saída, as pessoas responsáveis buscavam-nas na porta da sala de aula.

³⁵ Algumas imagens ou ilustrações são personagens ou animais que são destacados pela diferenciação de gênero. Também observei uma imagem decorativa que demonstrava um menino cadeirante, contudo, não observei imagens de crianças ou personagens da cor preta, somente o Saci Pererê.

Cada funcionária ou estagiária ficava responsável por uma sala no horário de entrada, conduzindo as crianças para o pátio e aguardando, organizadas em filas de menino e menina de acordo com a turma, reforçando a ideia de que as pessoas devem ser diferenciadas por seu sexo e gênero.

Após o bater do sinal, por meio de uma campainha, as crianças se direcionavam para as suas respectivas salas de aula, ocupando seus lugares habituais, enquanto aguardavam a chegada de sua professora. As crianças atrasadas eram acolhidas pelas inspetoras que ficavam no pátio, devendo caminhar sozinhas para a sua sala de aula.

Após a chegada da professora, comumente, todos(as) faziam oração, sendo, na verdade, um critério a realização ou não de orações no início do período de aula pela docente. As orações, geralmente, feitas eram a do *Pai Nosso* e a do *Santo Anjo*, seguidas pelas cantigas de acolhimento e a saudação de “Bom dia” ou “Boa tarde”, acrescido dos comentários sobre o clima, as crianças ausentes e presentes naquele dia. Por volta das 7h15, as crianças dirigiam-se ao refeitório para tomar café da manhã: leite com achocolatado, chá, bolacha de água e sal ou de maisena, retornando para a sala às 7h30. Todos os dias a professora realizava a leitura em voz alta de um livro de literatura infantil.

3.2.2 O recreio

O recreio funcionava da seguinte forma: das 9h30 às 10h00 estava reservado às crianças do maternal e Pré I; e das 10h00 às 10h30, era estipulado para as crianças do Pré II e do 1º ano do Ensino Fundamental.

O recreio era dividido em dois momentos: refeição e recreação. A refeição durava em torno de 10 (dez) minutos acompanhada pelos(as) professores(as), que orientavam as crianças para esse momento. Logo após, dirigiam-se às salas dos(as) professores(as), ficando as crianças aos cuidados das inspetoras e estagiárias.

No momento da refeição, as crianças faziam uma fila única para comer a merenda oferecida pela escola. Algumas crianças comiam-na e, logo em seguida, tomavam o lanche que traziam de casa. No refeitório, as mesas cumpridas eram disponibilizadas de modo que cada turma fizesse uso de uma. A professora, antes de ir para a sala dos(as) professores(as), conduzia a sua turma à mesa, ajudava as crianças a se servirem, estimulando-as a se alimentarem da refeição oferecida pela escola, ensinavam-nas a dividirem o lanche e resolverem alguns conflitos que surgiam provenientes desse momento de refeição em

conjunto. Nessa mesa acontecia a divisão do alimento como também a sua negação. Algumas crianças se recusavam em repartir o seu lanche. Entre pessoas do próprio grupo era nítido destacar as prediletas pelos seus próprios pares.

Comprovando isso, observei que, em um grupo de quatro meninas em que uma apenas levou lanche, esta pegou seu biscoito e distribuiu-o para as colegas.

Após a refeição realizada no refeitório, as crianças eram conduzidas ao pátio para o momento de recreação, por cerca de 20 (vinte) minutos. Esse local era estreito e pequeno, separado do refeitório por uma grande porta, era um espaço aberto, com árvore que proporcionava uma boa sombra. As crianças ficavam correndo de um lado para o outro, pois não tinham muita opção, ou podiam sentar-se no chão, sozinhas ou em grupo, visto que nesse espaço não havia mesas ou cadeiras.

3.2.3 Outros espaços da Instituição

Os espaços e tempos da instituição escolar têm muito a nos dizer sobre as relações estabelecidas entre as crianças e a produção de suas culturas.

Como já descrito, a escola possuía uma sala em que denominava como brinquedoteca, mas que funcionava como sala de jogos, como videoteca e sala de reforço escolar. Ela possuía espaço para que as crianças pudessem brincar ou serem atendidas pelos(as) professores(as).

Como forma de retratar esse ambiente, seguem-se imagens que também evidenciam a organização dos brinquedos nas prateleiras, contribuindo para a segregação dos objetos e dos espaços de acordo com o gênero.

Fotografia nº4- Prateleira organizada com brinquedos de menina



Fonte: Garrido (2014), acervo particular.

Fotografia 5- Prateleira organizada com brinquedos de menino



Fonte: Garrido (2014), acervo particular.

Em relação ao parque e à quadra poliesportiva, notei que eram espaços em que os(as) professores(as) desenvolviam juntos às crianças atividades pedagógicas e recreativas, cumprindo horários estabelecidos na rotina escolar.

3.2.4 As crianças da sala do Pré I e seus(suas) familiares

No que se refere à constituição da sala do Pré I, do período matutino, havia 27 (vinte e sete) crianças matriculadas, sendo 15 (quinze) meninos e 12 (doze) meninas. Os dados apresentados abaixo são provenientes da aplicação de questionário socioeconômico e cultural aos(as) familiares responsáveis pelas crianças do Pré I, no momento de reunião escolar, no qual aproveitei para explicar as finalidades da investigação a todos(as) os(as) presentes e também coletar a autorização e o TCLE para tal empreendimento. Nesse dia, estavam presentes 15 (quinze) responsáveis, que autorizaram a realização da investigação e aceitaram responder ao questionário. Os(as) responsáveis que não sabiam ler, deixaram-me ler as perguntas para eles(as) e registrá-las. Coletei a autorização dos(as) outros(as) responsáveis por intermédio da professora, no entanto, não consegui aplicar o questionário a todos(as).

Vale destacar que os dados aqui apontados tiveram como referência o número de 15 (quinze) crianças da sala, indicando um percentual de 33% (trinta e três por cento) de meninas e de 67% (sessenta e sete por cento) de meninos.

No levantamento dos dados, por meio do questionário socioeconômico e cultural (APÊNDICE E) aos(às) familiares responsáveis pelas crianças, 40% (quarenta por cento) das crianças moravam com pai, mãe e irmãos, 20% (vinte por cento) moravam com pai e mãe, 20% (vinte por cento) com mãe e irmãs(ãos), os outros 20% (vinte por cento) tinham algum(a) outro(a) familiar residindo junto(a) (tio(a), primo(a), padrasto(a) e outros(as)). Em relação às pessoas responsáveis por acompanhar a vida escolar da criança, 86% (oitenta e seis

por cento) eram mães; 7% (sete por cento) eram avós(ôs); 7% (sete por cento), pais e tios(as). A quantidade de pessoas residentes em cada casa era de 33,33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento) com três pessoas, de 33,33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento) com quatro pessoas e de 33,33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento) com cinco pessoas.

Em relação ao grau de estudo dos(as) familiares, 33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento) do pais estudaram da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, 54% (cinquenta e quatro por cento) chegaram ao Ensino Médio e 13% (treze por cento) cursaram o Ensino Superior. Em relação às mães, 40% (quarenta por cento) estudaram da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, 53% (cinquenta e três por cento) concluíram o Ensino Médio e 7% (sete por cento), o Ensino Superior. Os pais possuíam as mais diversificadas profissões, sendo parte das mães trabalhando no lar (33,33%) e a demais diversificam as profissões. Quanto à questão do emprego, 80% (oitenta por cento) dos pais e 26% (vinte e seis por cento) das mães estavam empregados(as). No que diz respeito à renda familiar, 26,5% (vinte e seis vírgula cinco por cento) declararam ganhar um salário mínimo, 40% (quarenta por cento) dois salários mínimos, 26,5 (vinte e seis vírgula cinco por cento) três ou mais salários mínimos e 7% (sete por cento) não responderam.

Quanto à questão racial, a maioria (86%) respondeu que os(as) filhos(as) eram da raça branca, 7% (sete por cento) são da raça parda e os(as) outros(as) 7% (sete por cento) eram morenos. Quando perguntado sobre a raça dos pais, as respostas foram bem diversificadas, pois 48% (quarenta e oito por cento) afirmaram ser da raça branca, 36% (trinta e seis por cento) da raça parda, 9% (nove por cento) da cor morena, 7% (sete por cento) declararam ser pretos. Já em relação às mães, 66% (sessenta e seis por cento) disseram ser brancas, 27% (vinte e sete por cento) pardas e 7% (sete por cento), morenas. A média de idade entre os pais e as mães estava entre 20 (vinte) a 45 (quarenta e cinco) anos.

Quanto ao estado civil, 46% (quarenta e seis por cento) dos pais eram casados, 33% (trinta e três por cento) eram solteiros, 7% (sete por cento) eram divorciados e 14% (quatorze por cento) se enquadravam em outras categorias do estado civil. As mães responderam que 46% (quarenta e seis por cento) eram casadas, 33% (trinta e três por cento) eram solteiras, 7% (sete por cento) não responderam e 14% (quatorze por cento) assinalaram outros(as), porém, não especificaram a escolha.

Quanto ao número de pessoas que compunham as famílias, notou-se que variavam entre 3 (três) a 5 (cinco) membros morando em uma mesma casa. Em relação às moradias, 60% (sessenta por cento) eram casas próprias, 36% (trinta e seis por cento) de casas alugadas

e 7% (sete por cento) eram cedidas. Dessas, 73% (setenta e três por cento) eram de alvenaria, 20% (vinte por cento) construídas de madeira, 7% (sete por cento) responderam outros tipos, mas não especificaram. Na maioria das respostas, a moradia possuía mais de um quarto, mais de uma sala e mais de um banheiro, sendo que 87% (oitenta e sete por cento) possuíam lavanderia.

Quanto à religião, 40% (quarenta por cento) se autodenominaram do segmento católico, enquanto que 47% (quarenta por cento) eram evangélicos(as). Treze por cento (13%) não responderam a esta pergunta. Sendo, assim, 87% (oitenta e sete por cento) são adeptos do Cristianismo.

Observei também que, ainda por meio do questionário, 100% (cem por cento) das famílias das crianças possuíam aparelhos de televisão, 54% (cinquenta e quatro) possuíam computadores e 47% (quarenta e sete) possuem telefone.

Quanto ao gosto das famílias em relação à leitura, destacaram-se os gêneros notícia e informação, religião e educação. Quanto ao gosto musical, percebi as preferências pelos estilos sertanejo, internacionais e gospel. Quanto aos alimentos prediletos, deu-se destaque para o churrasco, a macarronada, o arroz, o feijão e a carne assada.

Já a partir de minhas observações, constatei que crianças dessa sala demonstraram ser alegres, ativas, atenciosas, carinhosas e barulhentas, constatando que até as mais tímidas, de vez em quando, soltavam os seus gritos. Os desenhos de que mais gostavam são “Tom e Jerry”, “Pepa” e a “Masha e o Urso”. A maioria dizia gostar de assistir às novelas, visto que os(as) familiares não as deixavam sair de casa. Constatei que poucas eram as que brincavam na frente de casa com autorização dos(as) familiares. Elas frequentavam as igrejas aos finais de semana, iam à casa de algum(a) parente e no sítio. Foram poucas que disseram ajudar nos afazeres domésticos, sendo que as que realizavam alguma tarefa, ajudavam na arrumação dos seus próprios brinquedos, colocando comida para o cachorro e arrumando o quarto e a sua cama.

Apresentei essa subseção com o objetivo de contextualizar a vida das crianças participantes da investigação, de forma a compreender melhor esse grupo social pertencente à sala do Pré I. A seguir tratarei da geração de dados, tendo as crianças como as interlocutoras desse processo e as evidenciarei por meio de diversas linguagens (falas, brincadeiras, vídeos, histórias), como elas construíram suas culturas da infância em relação às perspectivas que apresentaram sobre gênero e sexualidade.

4. CONCEBENDO O GÊNERO E A SEXUALIDADE: PERSPECTIVAS DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pergunta “Como as crianças concebem o gênero e a sexualidade?” traduz, literalmente, a discussão realizada neste capítulo.

Compreendo que as posições dos(as) adultos(as), expressas em suas práticas pedagógicas, falas, atitudes e comportamentos, têm implicações na formação das crianças. A tendência é de que os(as) adultos(as) produzam discursos hegemônicos, os quais trazem verdades cristalizadas, que são construções sociais, perpetuadas ao longo da História Ocidental, com repercussões e apropriações na/pela cultura sexual brasileira³⁶. Esses discursos também postulam os modos de ser criança e sua infância, bem como prescrevem saberes e normas acerca do corpo e da sexualidade infantil, implicando nas compreensões das crianças sobre o mundo, na constituição de suas identidades e em suas relações sociais.

Mais especificamente, trata-se de ressaltar como ocorrem os processos de apropriação dos saberes e expressões acerca do corpo e a sexualidade, na constituição de suas feminilidades e masculinidades. Para isso, as análises se correlacionaram com os modos como se encontram e se posicionam em relação aos outros grupos (em seus marcadores de geração, classe, gênero, religião, raça) e em relação às percepções destes sobre elas próprias.

Sarmiento (2003, p.3-4) utiliza-se do termo “culturas da infância” como sendo “[...] a capacidade das crianças em constituírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção”. Há que se destacar que as culturas infantis são provenientes da relação estabelecida com as culturas societais, sendo este aspecto importante na distinção da compreensão das culturas da infância como um sistema homogêneo e de significação e atuação infantil ou de generalização de uma suposta natureza infantil que conduz a universalização do “ser criança e sua infância”. Não obstante, as suas peculiaridades são compreendidas na complexidade dos diferentes modos de ser criança e suas infâncias, em determinado tempo e contexto social, constituídos de um processo histórico marcado pelas contradições sociais (SARMENTO, 2003).

Em suma, a compreensão das culturas da infância só poderá ser feita na conjugação da análise da produção das formas culturais para a infância com a recepção efectiva dessas formas pelas crianças. Mas, além disso, essa compreensão não pode deixar igualmente de pôr em relevo aquilo que são as formas culturais autônomas geradas pelas crianças nas suas interações e nas interações com os adultos e com a

³⁶ Parker (1991) e Gagnon (2006).

natureza e que as caracterizam não apenas como fruidores, mas como criadores culturais (SARMENTO, 2003, p. 07).

Diante do exposto, evidencia-se que as relações entre as crianças são distintas dos processos dos(as) adultos(as), conduzindo-se à compreensão das *culturas da infância*.

Para melhor organização das informações, este capítulo foi dividido em subseções que expressam temas correspondentes às categorias de análise a categoria central “Concepções sobre gênero e sexualidade” e suas subcategorias “Sexualidade e corpo: sentimentos e sensações” e “Relações de gênero e a constituição de Feminilidades e Masculinidades”.

Evidenciei os registros dos enunciados das crianças compostos pela polifonia de vozes que contribuíram para a constituição de seus modos de pensar, sentir e agir sobre gênero e a expressão da sexualidade em função dos diversos contextos de suas vidas.

Para isso, foram indicados os procedimentos e técnicas empregados para a promoção de um diálogo em que elas pudessem ser ouvidas, quais sejam: observações nos diferentes espaços e tempos da instituição, dinâmicas, entrevistas dialogadas, contação de histórias e utilização de trechos de filmes, brincadeiras (livres e direcionadas por mim) e questionários.

Assim também, os nomes das crianças são fictícios, algumas crianças participantes das entrevistas escolheram os nomes que gostariam de serem lembradas, outras não se manifestaram. Já as crianças da sala receberam o nome que eu lhes atribuí, uma vez que não houve um momento apropriado para que pudesse falar com elas sobre a preservação da identidade. Algumas meninas manifestaram interesse na escolha do seu nome fictício, dentre eles: Barbie, Mulher Maravilha e Bibi. Já os meninos escolheram: Homem Formiga e Batman. Ficou evidente que a escolha desses nomes demonstrou a influência da mídia nas *culturas infantis*, devido a preferência das(os) personagens que elas escolheram para se auto-identificarem.

4.1 Concebendo a Sexualidade: as expressões de sexualidade entre as crianças

O uso do verbo conceber³⁷ no gerúndio teve a intenção de explicitar que a sexualidade se trata de uma construção social, concebida pelos sujeitos num processo

³⁷ De acordo com o Aurélio, conceber “con.ce.ber [Lat.concipere.] vtd. 1. Formar (o embrião) pela fecundação do óvulo; gerar. 2. Fig. Formar no espírito, na ideia, dando-lhe forma, expressão: conceber uma sinfonia. 3.

dinâmico e não estático, permeado por relações conflituosas que envolvem práticas de controle, bem como de resistência. Nesta subseção, abordei a subcategoria “Sexualidade e corpo: sentimentos e sensações”.

Neste sentido, as crianças constroem os significados culturais acerca da sexualidade, por meio de processos de internalização e criação, mediante as inter-relações estabelecidas com os seus pares, os(as) adultos(as) e com a cultura (SARMENTO, 2003).

Partindo deste viés, a análise e interpretação das concepções das crianças participantes da pesquisa partiu das teorizações de Gagnon (2006), de modo que os valores e as práticas relativos à sexualidade e ao gênero que elas expressam são entendidos como formas aprendidas de conduta sexual, em um determinado contexto social.

Foi com base em tais pressupostos que interroguei os roteiros sociais de gênero e sexualidade em constituição pelas crianças participantes da investigação em seus espaços de socialização escolar e familiar. Neste caminho conheci parte da realidade de crianças específicas de determinado contexto social e cultural, que apresentam, por meio de suas interações, modos peculiares de ser e estar no mundo, embora estejam incluídas na cultura brasileira mais ampla.

4.1.1 Entre cenas e diálogos: “pipi”, “perereca”, “periquita”...

Nesta subseção apresentei e analisei cenas de diálogos realizados com as crianças participantes das entrevistas a partir das dinâmicas que lhes foram propostas. Os trechos abaixo expressaram as suas falas, proferidas a partir da dinâmica “Corpo de menino e corpo de menina”³⁸ em que elas determinaram o gênero que teria o molde do corpo humano, desenhando cada uma de suas partes. As meninas compartilharam comigo o que pensam e sabem sobre as partes íntimas do corpo:

Investigadora: De tudo que vocês desenharam faltou a periquita³⁹.

Meninas: (Risos).

Investigadora: Mas aí não quer desenhar? Por que vocês não desenharam?

Investigadora: Você pode desenhar, Laura, o que está faltando no corpo da menina?

Laura: (Não responde).

Investigadora: Quem pode desenhar, então?

Compreender, entender. transobj. Imaginar. *Int.* 5. Ser fecundada (a mulher); engravidar[...]” (FERREIRA, p.183, 2010).

³⁸ Essa dinâmica foi realizada apenas com as meninas selecionadas para as entrevistas, na sala da Instituição em que funcionava como um espaço de brinquedoteca, videoteca e reforço escolar.

³⁹ Os termos populares utilizados pelas meninas em seu cotidiano referentes à vulva eram periquita, perereca, etc.

Meninas: (Risos).
 Meninas: (Mostram-se tímidas e riem, colocando a mão sobre a boca).
 Investigadora: O que pode fazer?
 Rita: Fazer o olho rosa.
 Investigadora: Esse é o umbigo? (risos).
 Investigadora: Vocês primeiro fizeram a frente, depois precisam fazer atrás (refere-se ao corpo humano).
 Meninas: Risos.
 Laura: Ela está com as unhas quebradas.
 Barbie: Vamos fazer as unhas.
 Investigadora: Vocês estão pintando a unha dela? Tem até unha pintada! (risos).
 Rita: Passei esmalte! (Informação verbal, 2014).

As meninas pintaram as unhas e a cor da pele, e enquanto estavam conversando, aproveitei o momento e indaguei-as.

Investigadora: Está ficando linda! E a perereca quem vai fazer?
 Meninas: Risos.
 Laura: Eu não (risos).
 Investigadora: Por que vocês não querem fazer? Quero entender, fala para mim?
 Meninas: É.
 Investigadora: Me explica o porquê.
 Meninas: Quem vai fazer (em coro)? Nem eu, nem eu (tímidas).
 Barbie: Eu não.
 Investigadora: Não tem problema, mas quero saber o porquê.
 Investigadora: Fala você seu sentimento, por que não quer?
 Meninas: Porque é feio (em coro).
 Investigadora: Perereca é coisa feia de fazer? É isso?
 Barbie: Porque pra mim é muito feio.
 Investigadora: Mas você tem. O que você tem é muito feio?
 Meninas: É... (risos tímidos).
 Investigadora: Vocês fizeram cabelo. O corpo dela é colorido. E o bumbum?
 Meninas: Barbie (referindo-se que era para ela fazer). (Informação verbal, 2014).

Então, Barbie desenhou as nádegas da personagem, Gabriela, não tecendo nenhum comentário.

Ao analisar estes trechos, percebi que as meninas se recusaram a desenhar a vulva. Enquanto dialogamos, retomei o assunto e uma das meninas falou em pintar o olho de rosa, desviando-se da conversa. Deixei-as continuando a pintar e, novamente, perguntei-lhes o porquê de não quererem desenhar a vulva.

O conteúdo de suas respostas trouxe a compreensão de que é feio falar do órgão sexual e reprodutor feminino, demonstrada pela vergonha em fazer o desenho, sentimento este ratificado pela expressão de seus rostos, pelos risos baixos e pela troca de olhares entre elas.

Fotografia 6- Da personagem, Gabriela, criada pelas meninas.



Fonte: Garrido (2014), acervo particular.

Em outro encontro, após as meninas já terem confeccionado suas personagens e desenhado as partes do corpo, realizei a dinâmica “Qual o sentimento para cada parte do corpo?”⁴⁰, solicitando-lhes a escolha de uma ficha correspondente a um sentimento para a vulva e para as nádegas, dando início ao seguinte diálogo:

Investigadora: E pra perereca dela qual o sentimento que vão escolher?

Meninas: Ahn (risos e tímida)!

Investigadora: Vocês estão rindo?

Meninas: É na perereca?

Investigadora: Na perereca qual sentimento? Coloco chato, medo, timidez, curiosidade, vergonha, raiva ou legal?⁴¹

Meninas: Legal.

Investigadora: Tem gente que falou que é legal. Por que é legal?

Meninas: (Risos).

Investigadora: Por quê?

Mulher Maravilha: Porque tem que ser ali.

Investigadora: Na perereca?

Meninas: (Risos).

Investigadora: O que a perereca faz?

Rita: Faz xixi.

Meninas: Eca.

Investigadora: É verdade, ela não tá mentindo! Vai ser legal, por quê?

Investigadora: Tem gente que falou que é legal. Por quê?

Meninas: Né, Mulher Maravilha.

Investigadora: Mas péra aí, tem um negócio, vocês falaram outra palavra, sem ser legal?

Meninas: (Risos).

Investigadora: Você que falou outra palavra? Não lembro, mas alguém falou, que não foi você (referindo-se à Mulher Maravilha).

Maria Jéssica: É.

Investigadora: Esqueci a palavra, me ajude, gente!

⁴⁰ Essa dinâmica foi realizada apenas com as meninas selecionadas para as entrevistas, na sala da Instituição em que funcionava como um espaço de brinquedoteca, videoteca e reforço escolar.

⁴¹ São os sentimentos que restaram a serem escolhidos pelas meninas, uma vez que os outros já foram postos em outras partes do corpo.

Mulher Maravilha: Timidez... Falou.
 Investigadora: Por que timidez na perereca?
 Meninas: (Gritam).
 Investigadora: Vocês falaram que timidez é ficar tímido porque vai ser timidez na perereca?
 Rita: Timidez na perereca
 Investigadora: Vocês falaram legal, outra falou timidez, se quiser posso pôr os dois. Por que timidez ou legal?
 Rita: Porque pede para a mãe pra fazer xixi.
 Investigadora: Fica com vergonha? Não entendi?
 Rita: A mãe abre a porta e fica olhando.
 Crianças: (acenam com a cabeça em concordância com o sentimento timidez).
 Investigadora: Qual vai ser o sentimento no bumbum?
 Mulher Maravilha: Triste.
 Investigadora: Triste?
 Investigadora: Mas por que no bumbum fica triste?
 Mulher Maravilha: Porque faz cocô.
 Investigadora: Querem falar mais alguma coisa?
 Crianças: (acenam a cabeça demonstrando que não). (Informação verbal, 2014).

A vulva denominada, pela maioria das meninas do Pré I, de “perereca” ou “periquita” está relacionada à vergonha, de modo que não pode ser vista por ninguém. A função fisiológica de urinar está, aqui, representada similarmente ao sujo ou nojento, visto que as meninas verbalizaram a palavra “eca”. O ato de urinar e defecar traz a conotação de algo que é repugnante, associando igualmente a um sentimento negativo, o de tristeza.

Uma lógica histórica e normativa tece os seus enunciados e o modo como estão constituindo suas experiências corporais. Isto porque, primeiramente, é necessário considerar que a sexualidade feminina tem sido marcada pela repressão, submissão e normatização (PRIORE; BASSANEZI, 2004).

As palavras proferidas pelas meninas também carregavam significados sociais decorrentes das interações vividas em seu cotidiano. Segundo Bakhtin (2010, p. 16), a enunciação é uma “réplica do diálogo social” com caráter ideológico que forma signos e decorre da enunciação de outros sujeitos com os quais se interage em situações da vida real. Portanto, há de se compreender a fala, o pensamento e as práticas destas crianças dentro de seu contexto sociocultural.

Ainda considerando os contextos sociais, o cotidiano e o valor ideológico do signo e da palavra, Bakhtin (2010, p. 16, grifo do autor) explica que:

O signo e a situação social estão indissolavelmente ligados”. Ora, todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas.

Se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a “atividade mental”, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia. Contudo, todas estas relações são inter-relações recíprocas, orientadas, é verdade, mas sem excluir uma contra-ação. O psiquismo e a ideologia estão em “interação dialética constante”. Eles têm como terreno comum o signo ideológico: “O signo ideológico vive graças à sua realização no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico”⁴².

Bakhtin (2010) lembra que as relações sociais também são marcadas pela contra-ação. Torna-se propícia a problemática de que a escola pode também ser uma instituição de transformação social, levando os sujeitos a um processo de reflexão sobre sua condição social e os mecanismos de controle que conduzem a opressão de suas vidas.

No entanto, a escola parece ter exercido o papel contrário, reafirmando práticas de controle sobre os corpos em conjunto com outras instituições sociais participantes da construção das identidades dos sujeitos em seus diferentes aspectos.

A presença nas falas das meninas de uma concepção negativa dos órgãos íntimos femininos e de algumas de suas funções pode representar dificuldades na realização de uma contra-ação, conforme afirma Bakhtin (2010), bem como pela falta de um conjunto de circunstâncias motivacionais e de roteiros sexuais e de gênero que revelam em seu conteúdo a representação positiva do órgão sexual feminino (GAGNON, 2006). Portanto, o modo como os roteiros sexuais e de gênero dessas meninas de apenas quatro e cinco anos de idade estão sendo constituídos a partir de uma autorrepresentação negativa de seus próprios corpos, os quais, provavelmente, terão influência em suas condutas sexuais futuras.

A compreensão de como se dão os roteiros sexuais dos meninos e meninas do Pré I, passa pela observação das relações entre e o caráter dinâmico e flexível dos três níveis de roteirização (culturais, interpessoais e intrapsíquicos), relacionando-os às motivações e às atividades concretas.

Neste sentido, a conduta do sujeito não é vista como fruto apenas de fatores sociais ou só de fatores psíquicos, mas também se constituindo a partir de uma subsunção de redes de significados culturais, sociais e mentais associada a marcadores identitários como gênero, geração, classe social, sexualidade, orientação sexual, religião, etnia, entre outros. O sujeito precisa lançar mão de alguns recursos culturais para concluir qualquer tipo de conduta, de forma que consiga coordenar situações sociais por meio da alteração ou adaptação de roteiros e motivos para a concretização de determinada atividade ou situação concreta.

⁴² Trecho do prefácio escrito por Marina Yaguello do livro de Bakhtin (2010).

Em conformidade com esta linha de pensamento, pode-se afirmar, quanto ao aspecto geracional, que adultos apresentam motivações diferentes às das crianças no que tange à atividade sexual, situando-as no contexto da sociedade ocidental moderna, na qual é assertiva a falta de conteúdo roteirizado para a coordenação de eventos suficientes que culminem em desempenho orgástico⁴³ (ou algo que se aproxime do orgasmo como se concebe sob o ponto de vista adulto).

Para Gagnon (2006), pode-se afirmar o mesmo quanto à categorização de gênero em relação às mulheres (considerando os processos de sociabilização vivenciados) que podem apresentar certa dificuldade em coordenar eventos relacionados à atividade sexual que convertam sua competência orgástica (fisiológica) em desempenho social orgástico, por apresentarem pouco ou nenhum material roteirizado ou experiência prévia que complete o ciclo orgástico⁴⁴.

A partir de suas pesquisas, Gagnon (2006, p. 131) observa que:

É importante assinalar, neste ponto, que essa conversão é particularmente complexa nas mulheres. [...] O senso de refinamento, a passividade, a submissão generalizada às normas masculinas de pudor e, pelo menos em parte, a resistência à exploração sexual por rapazes e homens, tudo isso deixou uma estranha lacuna no processo feminino de socialização do gênero. Essa exclusão generalizada do sexual na vida social, especialmente dos roteiros sexuais e de gênero que herdamos do século XIX, como parte de nosso repertório cultural aceito de condutas, existiu não só para as mulheres, mas também moldou a sexualidade de muitos homens. O problema não era a repressão de um impulso inato, mas a falta de um conjunto de circunstâncias investigadoras, inclusive roteiros sexuais e de gênero, sobretudo para as mulheres, mas também para os homens, que pudessem converter a competência orgástica num desempenho orgástico satisfatório.

Esta explicação em relação ao processo feminino de socialização do gênero, tornou-se evidente em relação o quanto as questões de gênero corroboraram os significados atribuídos ao gênero e sexualidade por estas crianças.

Em primeiro lugar, os discursos e as práticas sobre a sexualidade legitimadas no século XIX apresentam ainda nos dias atuais forte influência na expressão de nossa

⁴³ Gagnon (2006, p.130) explica a diferença entre competência orgástica (competência biológica) e desempenho orgástico social (alcançar o orgasmo como o planejado, mediante a conversão da competência para o desempenho). “Os dados existentes sugerem que há uma certa possibilidade de competência biológica para o aparecimento do orgasmo antes da puberdade, mas essa competência não se traduz com rapidez nem com facilidade no desempenho social do orgasmo, na falta de condições específicas de aprendizagem que lhe deem o caráter de algo buscado [...] Nesse caso, no entanto, eu atribuiria um peso maciço ao papel desempenhado pelos fatores sociais e psicológicos na conversão da competência orgástica em desempenho orgástico”.

⁴⁴ Segundo Gagnon “[...] o que Masters e Johnson (1966) chamaram de ciclo orgástico (composto de quatro etapas: excitação, estabilização, orgasmo e resolução), para produzir o orgasmo numa sequência satisfatória” (MASTERS; JOHNSON, 1966, *apud* GAGNON, 2006, p.129).

sexualidade. Em segundo, o processo de socialização que contribui para a constituição de feminilidades e masculinidades está também interligado à constituição das carreiras/roteiros sexuais, sendo ambos os processos produto das interações sociais. Em terceiro, o modo como as sociedades concebem a sexualidade e as relações de gênero conduz os sujeitos na formação de seu repertório cultural sexual, revelando o porquê em muitas sociedades ou meio social de mulheres apresentarem dificuldade ou nem chegarem ao orgasmo, devido à falta de circunstâncias motivacionais e de material roteirizado para tal ação.

Sendo assim, não se busca corroborar explicações de cunho naturalista ou essencialista e nem sugerir que as mulheres são reprimidas sexualmente, ao apontar sobre a relação entre roteiros de gênero e roteiros sexuais. Do contrário, busca-se destacar que o orgasmo adulto é uma prática social que parte de um processo de aprendizagem que envolve irrefutavelmente aspectos socioculturais e psicológicos, obstando explicações condicionadas de forma extrema ao nível fisiológico do orgasmo. Assim, o “orgasmo é social”, ou seja, como também a conduta erótica entre pessoas do mesmo gênero ou entre pessoas do gênero oposto, ou outras condutas que estão além das preferências eróticas entre os gêneros, ou atividade sexual com motivos ou não-motivos sexuais é uma construção social (GAGNON, 2006).

Como se constatará na análise que segue, o mapeamento das relações estabelecidas entre as crianças participantes da investigação na instituição de Educação Infantil permite a percepção da existência de processos diferenciados de socialização de meninos e meninas, o que pode conduzir à apropriação de roteiros coercitivos de gênero e sexuais, principalmente quanto às meninas, conforme exposto pela negatividade que conferem às partes íntimas do corpo feminino.

No desenvolvimento da dinâmica “Corpo de menino e corpo de menina” com os meninos⁴⁵, constatei que eles desenharam as partes íntimas de seus corpos diferentemente das meninas. Embora não se tenham pronunciado enquanto desenhavam, comunicavam-se entre si por meio de olhares e sorrisos. Suas expressões corporais e faciais evidenciavam algo que lhes parecia ser fantástico realizar e que lhes proporcionava importante momento de liberdade de expressão. Seus gestos demonstravam excitação em realizar algo que não fazia parte das atividades comumente realizadas na escola, mas assim como as meninas, também demonstravam que seus desenhos retratavam algo considerado proibido.

⁴⁵ Essa dinâmica foi realizada apenas com os meninos selecionados para as entrevistas, na sala da Instituição em que funcionava como um espaço de brinquedoteca, videoteca e reforço escolar.

Fotografia 7- Da personagem, Mateus, criada pelos meninos.



Fonte: Garrido (2014) acervo particular.

Ao realizar a dinâmica “Qual o sentimento para cada parte do corpo?”⁴⁶, os meninos romperam com a barreira de não se pronunciarem sobre o pênis, falando sobre o membro genital masculino e as fantasias e curiosidades relacionadas a ele e às outras partes do corpo humano. Abaixo, evidenciei o trecho da entrevista em relação ao sentimento correspondente ao pênis:

Investigadora: Posso ler tudo de novo? Sofrimento, timidez, amizade, feio, tristeza, bonito, vergonha, raiva, curiosidade. No pipi, qual sentimento irão colocar?

Meninos: Curiosidade.

Investigadora: Por que curiosidade?

Meninos: Porque quer ver o colega fazendo.

Investigadora: O que quer ver o colega fazendo?

Homem formiga: Fazendo xixi.

Investigadora: Mas por que ele quer ver?

Homem formiga: Porque sim.

Homem formiga: É legal!

Investigadora: Você fica olhando o quê?

Luan: Eu já vi a minha mãe tomando banho.

Investigadora: Por quê?

Luan: Eu gosto.

Luan: Meu pai toma banho junto com a minha mãe.

Investigadora: Por quê?

Luan: Gosto de ver, dou tanta risada!

Investigadora: Mas a sua mãe deixa ver? Ela se troca na sua frente?

Luan: (balança a cabeça afirmando que sim).

Investigadora: Ah, então ela deixa ver?

Menino: Minha mãe não deixa ver.

⁴⁶ Essa dinâmica foi realizada apenas com os meninos selecionados para as entrevistas, na sala da Instituição em que funcionava como um espaço de brinquedoteca, videoteca e reforço escolar.

Investigadora: Ah! Então você viu escondido! E, você, sua mãe deixou ver?
 Homem formiga: A minha mãe não deixa ver.
 Investigadora: Se ela descobre que você vê escondido o que ela vai fazer?
 Meninos: Dá tapas (bater com as mãos).
 Investigadora: Será que vai dar um tapa?
 Luan: Cabelo no peito (fala supostamente palavra sem sentido de acordo com o diálogo, porém não tão descontextualizada).
 Investigadora: Quem tem cabelo no peito (risos)?
 Investigadora: Vocês gostam de ver os adultos tomando banho?
 Luan: Quando se troca pode ver.
 Investigadora: Mas você tem curiosidade de olhar? Por que tem curiosidade conta para mim?
 Investigadora: Homem formiga, você já olhou escondido?
 Homem formiga: Eu já.
 Investigadora: Vocês não contam para mim por que têm curiosidade?
 Meninos: O pai dele e mãe tomando banho beijando na boca (risos).
 Investigadora: Mas vocês não falam isso para ninguém nem na escola?
 Meninos: Se falar chama a diretora.
 Investigadora: O que mais fica olhando?
 Homem formiga: O peito.
 Luan: Bunda.
 Batman: A minha mãe dormiu pelada uma vez.
 Investigadora: Como você sabe?
 Batman: Eu vi a bunda dela na parede (risos).
 Investigadora: (demonstra ficar surpresa).
 Batman: É verdade! (Informação verbal, 2014).

Os meninos apresentaram em suas falas curiosidade pelas partes íntimas do corpo masculino e do corpo feminino. As crianças parecem ser neste mundo sujeitos dispostos a buscarem respostas às suas perguntas, evidenciando novas possibilidades e novas interpretações para o nosso mundo, sob o ponto de vista delas próprias.

Para os meninos e as meninas, o corpo também representa algo misterioso a ser desvelado, contudo, os(as) adultos(as) que se responsabilizam pelos seus cuidados e educação são incumbidos de tolher as curiosidades demonstradas por tudo aquilo que se refere ao corpo e seus prazeres.

Era perceptível a troca de olhares e risos entre os meninos, assim como as contorções de seus corpos nas cadeiras onde se encontravam sentados no momento em que compartilharam o gosto em observar os colegas urinando, a mãe nua banhando-se ou deitada em sua cama, ou os pais se beijando no banheiro.

A curiosidade pelo corpo se associa ao processo de aprendizagem necessário para a apropriação de capacidades humanizadoras. O corpo torna-se uma fonte de conhecimento, desvelando-se o que não é conhecido ou bem compreendido. A comparação pelas crianças entre o corpo feminino e o masculino e a consequente obtenção de informações sobre suas funções físicas, culturais e sociais dão forma a um processo de aprendizagem que contribui para a apropriação do conhecimento (VYGOTSKY, 1984, 1991).

Nas falas dos meninos, conhecer o corpo está associado ao que é “legal” e “gostoso”. O corpo da mãe é uma fonte de mistérios e objeto de proibições. Não obstante, as crianças o espiam e observam suas diferenças geracionais e anatômicas.

A imaginação faz parte desta descoberta, tornando atraente para os meninos compilar informações sobre o que homens e mulheres fazem em locais privados, como o quarto ou o banheiro. Para eles, as imagens das nádegas femininas, vulgo “bunda”, e os “peitos” concernem aos significados que ainda estão sendo constituídos sobre o corpo feminino e sobre as mulheres, como sendo fonte de desejo e conquista masculina. Tais concepções são fundamentais para a constituição de sua masculinidade dentro de uma lógica heterossexual correspondente aos preceitos sociais, embora eles ainda não tenham tanto entendimento sobre os significados eróticos e sexuais destas partes do corpo feminino na cultura brasileira.

Apesar de perceber-se em suas falas a apreensão destes valores, o desejo de conhecer o corpo se estendeu também ao corpo masculino, manifestado no desejo de ver os colegas urinando, questão que excedeu orientações de conduta sexual ou preferência erótica por pessoas do mesmo gênero, uma vez que os meninos ainda não possuíam repertório cultural e psíquico para apresentá-las. A questão, na verdade, foi o interesse dos meninos no corpo como fonte de descoberta.

Analisando os dados gerados, destaquei que os meninos demonstravam mais liberdade em falar sobre o corpo do que as meninas, porém, quando os indaguei sobre qual sentimento eles escolheriam para a “bunda”, eles apresentaram as seguintes respostas:

Investigadora: E na bunda qual palavra?

Meninos: Chato, timidez.

Homem formiga: Timidez.

Investigadora: Timidez na bunda?

Meninos: Argh! (emitem som de forma expressar algo que se tem nojo)

Investigadora: Por que timidez na bunda?

Meninos: Porque sim.

Homem formiga: Porque vê a bunda pelada. (Informação verbal, 2014).

Quando perguntei sobre o porquê de terem escolhido a palavra “chato”, eles não me deram nenhuma resposta. Situando a entrevista no contexto de nossos diálogos, para aqueles meninos “ver a bunda pelada” não estava relacionado em ter vergonha de observar as nádegas de outras pessoas e sim a deles próprios, assim como também outras pessoas observarem as suas nádegas.

Conforme Parker (1991), na cultura brasileira, as regiões do corpo assumem valores potencialmente eróticos. Mesmo que as crianças ainda não tenham repertório linguístico e cultural sobre os significados eróticos relativos aos genitais masculinos e femininos e ao bumbum, bem como ainda não possuem roteiros sexuais suficientes para compreender o que seja uma relação sexual quanto à compreensão de um adulto (GAGNON, 2006), nas falas das crianças se destacam suas hipóteses de que determinadas partes do corpo estão relacionadas ao que é considerado velado no meio social em que vivem. Assim, para os meninos a “bunda” está associada ao que seja feminino, como sendo uma parte do corpo desejada pelos homens, devido à carga semântica desta palavra em nossa cultura. Portanto, para os meninos, a palavra “timidez” apresentou conotação de vergonha, a qual foi referida ao fato de um homem mostrar a sua “bunda” ou ela ser tocada por alguém.

Sobre a linguagem erótica brasileira e sua associação com o simbolismo de gênero e da sexualidade, Parker (1991, p. 174) revela que,

Em resumo, qualquer parte do corpo pode se tornar erótica e se incorporar a um sistema de significados eróticos. Na verdade, a ênfase dada a algumas regiões excede a colocada nos próprios genitais, e estruturas como a boca, o peito ou os peitos e, em particular, a bunda, às vezes, rivalizam com o pênis e a vagina na construção da ideologia erótica. [...] Na lógica totalizadora da sacanagem, a ênfase erótica em regiões como a boca e o ânus explicitamente excedem as limitações da sexualidade reprodutora. Os seios da mulher são especialmente importantes nesse sistema de referência, por exemplo, não por causa de sua função biológica, mas pela sua beleza, suas linhas, cor diferente da pele [...].

O antropólogo Parker (1991) realizou sua pesquisa de campo no Carnaval, em especial no Rio de Janeiro, mas teve contato com outras cidades brasileiras, com o enfoque na conduta sexual do(a) brasileiro(a) para, assim, traçar um panorama da cultura sexual brasileira. Os(as) participantes de sua pesquisa eram adultos, homens e mulheres, homossexuais e heterossexuais, de diferentes segmentos sociais. A partir dos depoimentos coletados pelo pesquisador, pôde-se constatar que a maioria dos(as) participantes associam “bunda” e “vagina” (e outras denominações) ao que se “come”. Seguindo esta lógica, ainda explicam que o “viado” (homossexual) também “dá o cu”. Ambas as expressões relacionadas a quem foi “comido”, “fudido”, ou quem “deu” estão relacionadas a comportamentos tidos sexualmente como passivos, sendo estes considerados próprios de mulheres e de homossexuais, em contraposição ao ativo, próprio do homem, heterossexual, “macho”, “machão”.

Neste sentido, foi com base nas representações sexuais provenientes da cultura brasileira mais ampla que os meninos estavam constituindo significados acerca do corpo das mulheres e suas denotações eróticas e, principalmente, estabelecendo diferenças com o corpo dos homens, definindo a constituição de si. Assim, a “bunda” constituiu um símbolo associado ao feminino ou ao efeminado, sendo objeto de apreensão pelo que é masculino, viril. Aqui, as diferenças não são apenas entendidas na esfera da anatomia, mas dos valores e dos significados socialmente construídos para os corpos. Portanto, a construção de signos para cada parte do corpo está vinculada à sua função fisiológica e sociocultural numa relação que coadune com a constituição de masculinidades e feminilidades relacionadas a condutas socialmente desejadas de acordo com gênero.

Parker (1991, p. 179-180), a partir de suas análises, aponta que na cultura brasileira a linguagem do corpo é predominada pelo simbolismo erótico relativo à “bunda”, como também, embora ainda com menos ênfase, ao ânus, à vagina e ao pênis.

A primazia da bunda, por outro lado, repousa num conjunto mais complexo de transformações simbólicas. O fato de que os órgãos sexuais são também órgãos de excreções de dejetos do corpo é constantemente reafirmado na linguagem da cultura popular. A vagina é descrita, como vimos, usando-se termos como carne mijada. Xixi e derivados, como xixim ou xixita, também são usados, embora não muito comumente, como sinônimo de vulva. Pipi refere-se não apenas à urina, mas também aos órgãos sexuais de meninos e meninas. Os órgãos sexuais de meninos e meninas pequenos são nitidamente considerados como potencialmente sexuais, mas fala-se deles mais comumente relacionados ao ato de urinar. E a bundinha da criança é compreendida menos ainda em termos sexuais. Está intimamente ligada à defecação, com fezes ou, na linguagem mais comum do dia a dia, com fazer cocozinho, mas nunca com o prazer sexual. A excreção dos dejetos é entendida como sendo a principal função dos órgãos genitais e do ânus das crianças e o controle dessas funções está entre as primeiras exigências que a sociedade impõe aos meninos e as meninas [...] não é de todo surpreendente que essas mesmas funções ofereçam também certo prazer físico, tanto para adultos quanto para crianças – que elas possam ser percebidas como uma forma de liberação da disciplina imposta ao corpo.

Assim sendo, as partes íntimas do corpo são símbolos pertencentes ao imaginário sexual do povo brasileiro. Neste sentido, as falas das meninas em relação à “bunda” se relacionaram ao sentimento de tristeza, devido sua função de excreção, como demonstrada na afirmação de Mulher Maravilha, “o bumbum fica triste, porque faz cocô”. Ainda sobre a excreção, quando perguntado o que a “perereca” faz, elas responderam que “faz xixi, eca”. Tanto as partes íntimas do corpo feminino e masculino quanto o ânus estão associadas à excreção e à sujeira devido à função que exercem no corpo, como também evidenciado na

pesquisa de Parker (1991) com adultos, que foi realizada há quase trinta anos atrás, visto que esta foi iniciada no final da década de 1980.

Já em relação à apropriação pelas crianças de instituição de Educação Infantil dos sentidos de ser menino e menina e sua relação com o corpo e sexualidade, seguem contribuições de outras pesquisas.

A pesquisa de Guerra (2005) teve como participantes crianças de pré-escola, discutindo questões em torno da sexualidade e das identidades de gênero. A autora realizou a sua análise com base nos Estudos Feministas e nos Estudos Culturais, sob a perspectiva pós-estruturalista. As crianças participantes criaram um clube secreto, denominado por “Clube dos pelados”, “Clube da Nojeira”, ou “Clube do Fedor”, para burlar a vigilância dos(as) adultos(as) e praticar ações e experiências relacionadas à sexualidade, tais como: expor seus corpos e seus genitais, verbalizando palavras consideradas xingamentos ou proibidas de ser ditas por crianças. Elas praticavam rituais de iniciação aos convidados para ser tornarem membros do clube. Esses rituais estavam associados à sujeira e aos excrementos, comuns nessa fase de exploração, como tomar banho na piscina de “xixi” e “cocô”, exhibir o corpo aos/às integrantes, descer no escorregador com “cocô” e “xixi” e receber um boton invisível com uma “bunda” ilustrada.

Pode-se afirmar que ambas as pesquisas, a realizada por mim e por Guerra (2005), compartilham de alguns significados eróticos socialmente construídos na cultura brasileira em relação à sujeira, ao excremento, aos genitais, ao ânus e à “bunda”. Na pesquisa que desenvolvi, apoiei em Gagnon (2006) em relação aos elementos conceituais e teóricos, a partir de sua teoria dos roteiros sexuais para analisar a apropriação feita pelas crianças sobre os símbolos sexuais, envolvendo o corpo e seus excrementos.

Sendo assim, a análise indicou que no âmbito cultural ou dos cenários culturais, a “bunda” e as suas funções excretoras estão relacionadas à sujeira que toma dimensões eróticas na vida sexual dos(as) brasileiros(as), às quais superam as finalidades de procriação e de hierarquização de gênero condizentes com a norma social vigente.

Segundo Parker (1991, p. 181), “Como a excreção dos dejetos, o sexo começa a ser compreendido simultaneamente como liberador, prazeroso e sujo, e essas conexões são mais evidente em relação à bunda [...]”. O sexo está associado à sujeira, e embora isso seja negativo em termos de tabus sociais, tem sua compreensão associada às práticas consideradas prazerosas e libertadoras.

Para Parker (1991, p. 183-184), a sujeira associada à dimensão erótica corresponde às imagens relacionadas à sacanagem:

Sujeira torna-se então outro componente num vocabulário erótico – um vocabulário que reconstrói o corpo como fonte de prazer e o integra completamente, através de sua sensualidade, como o mundo físico que o cerca.

A ênfase constante na sensualidade do corpo marca claramente a construção dos significados eróticos na cultura brasileira. Assim como uma noção de sensualidade tipifica a interpretação brasileira de seu próprio caráter como povo e o investe em sua compreensão do corpo físico, individual. Unindo uma variedade de imagens díspares, na verdade algumas vezes muito contraditórias, essa compreensão do corpo amplia as noções de sacanagem, tesão e outras que estruturam uma ideologia do erótico. Fornece uma leitura alternativa do universo sexual na qual o corpo se torna significativo, não como marcador de diferença de gênero nem como veículo para reprodução, mas como fonte de prazer sensual.

Na cultura brasileira, a “bunda” representa um símbolo de prazer sexual, e sua associação à sujeira remete à sacanagem. Logo, o que sempre foi considerado negativo e subvertido toma dimensões positivas, à medida que “[...] é invertido e transformado no mundo dos significados eróticos” (PARKER, 1991, p. 183).

O corpo, especialmente o corpo feminino, sofre, na cultura brasileira, ressignificações por meio de um processo histórico que se estende desde o período Brasil-Colônia. No século XIX, houve um considerável investimento em explicações sobre o corpo feminino, às quais apresentavam diversas significações no discurso médico, higienista, legal, religioso, coloquial, artístico e literário, com base em concepções deterministas e biologicistas.

Esses discursos defendiam valores voltados para o sexo com finalidade reprodutiva em detrimento a outras formas de relações sexuais, consideradas como transgressoras e anormais, como, por exemplo: a sodomia (sexo anal entre pessoas do mesmo gênero), o intercurso anal, a masturbação e o sexo oral (MATOS, 2003; PRIORE; BASSANEZI, 2004). O sexo é apresentado como marcador de diferença e hierarquia entre os gêneros, a partir da função desempenhada por homens e mulheres em relação às suas diferenças anatômicas.

Matos (2003 p.121-122, grifo da autora) aborda a representação do corpo feminino e do masculino no discurso médico e higienista no século XIX e XX, aponta que:

Os discursos médicos explicitavam aspectos de normatização de um imaginário social urbano em transformação, como a construção de um perfil ideal feminino que refletia o perfil masculino. [...] Assume-se que o homem é o indivíduo forte e que sua agressividade e inteligência impôs o desenvolvimento da civilização urbana, ao passo que a mulher, por sua natureza passiva e fecunda, deve perpetuar essa

civilização urbana, através da maternidade. Destacando as potencialidades masculinas, o discurso médico legitimava o domínio do homem sobre a mulher. [...] A fala científica da medicina alegava que as funções tradicionais atribuídas aos sexos estariam vinculadas à anatomia masculina e à feminina. Fisicamente débeis, sujeitas às limitações da menstruação e da gravidez, as mulheres teriam que ser protegidas dos perigos públicos, pois supunha-se que a mulher deveria estar confinada ao espaço privado, em função de suas supostas “características biológicas” (MATOS, 2003, p.121-122, grifo da autora).

O corpo feminino traz consigo uma história permeada por coerção, opressão e resistência. Da Grécia Antiga à contemporaneidade, os discursos sobre o corpo feminino reforçam hierarquias de valores do cotidiano que fundamentam a inferiorização e a dominação feminina pelos homens.

Percebi nessa pesquisa a maior liberdade dos meninos em falar sobre o corpo quando comparados às meninas, resultado da construção histórica, social e cultural de suas concepções sobre os corpos masculino e feminino.

No que concerne ao âmbito dos roteiros intrapsíquicos e interpessoais, as crianças não apresentaram material roteirizado e motivacional (GAGNON, 2006) suficientes para desencadear desejo pelo corpo feminino ou masculino e menos ainda para perpetrar situações sexuais concretas com finalidades orgásticas. Contudo, nota-se que elas estão construindo conhecimentos acerca do corpo e da sexualidade, ancorados nos significados eróticos produzidos socialmente, os quais hierarquizam e subjagam o corpo feminino em relação ao domínio masculino.

As crianças, de modo geral, apresentavam prazer em falar sobre os órgãos excretores e o de seu produto. O ato de urinar e defecar pode proporcionar prazer, seja através da retenção da urina ou do controle do esfíncter (FREUD, 1989), ou como já mencionado por Parker (1991), ser uma forma de expressar liberdade, seja por vivenciar novas experiências e repeti-las, seja por falar sobre essas experiências, enunciando palavras como “cu”, “cocô”, “xixi”, “pipi”, “perereca”, “periquita”, “pinto”, “bunda” e assim romper com qualquer forma de disciplina imposta ao corpo.

Diante do exposto, as motivações das crianças, em seus aspectos mentais ou intrapsíquicos, estão voltadas ao conhecimento do corpo, próprio ou alheio, com finalidades auto-eróticas e de autoconhecimento e não orgásticas (FREUD, 1989). A concepção negativa que constou das falas das meninas participantes da investigação sobre seus órgãos íntimos e dejetos apontou que seus enunciados foram marcados por valores sociais de cunho moralista, tradicional, conservador, demonstrando os processos diferenciados de socialização de meninos e meninas.

Embora os órgãos sexuais e excrementos tinham, entre as crianças, significados semelhantes aos de descoberta, ludicidade, criatividade e até diversão, houve uma disparidade considerável nos modos como meninos e meninas concebiam o corpo, relacionada aos roteiros sexuais que estavam constituindo e aos roteiros de gênero prescritos pelo controle e normatização dos corpos e prazeres femininos.

Heilborn (1999) discute “o lugar que a sexualidade ocupa na construção de si”, analisando e contrastando, para este fim, as carreiras sexuais femininas e as masculinas. Da mesma forma, levantei a questão de como procederão às carreiras sexuais e amorosas destes meninos e meninas diante de suas concepções sobre sexualidade. Trata-se de questão instigante à reflexão, mas para cuja resposta encontrei apenas indícios em suas percepções atuais devido à imprevisibilidade de suas interações futuras com as pessoas com quem convivem em seu meio social, do modo como assimilam os valores e concepções relativos à sexualidade e da forma como conduzirão suas experiências corporais e sexuais.

Heilborn (1999, p. 43) aborda a relação entre cenários⁴⁷ culturais e os roteiros de gênero, afirmando que, tendo como referência a cultura brasileira, “[...] o manejo da atividade sexual por parte dos sujeitos é capital para a constituição de suas identidades de gênero”.

A autora parte do pressuposto de que existe uma assimetria na estruturação das relações entre os gêneros, de modo que a discrepância entre sujeitos da mesma cultura e sociedade decorre da inculcação de modos distintos e normativos fornecidos pela cultura aos diferentes gêneros. As diferenças de gênero não são fator crucial para submissão de um gênero ao outro, pois modos diversos podem contemplar diversidades, inclusive positivas. A questão está no modo como os sujeitos são ensinados a corresponder a determinadas condutas de acordo com o seu gênero, reforçando-se, assim, uma hierarquia entre os gêneros e a consequente desigualdade de acesso a recursos culturais, econômicos e sociais.

Esta assimetria que subjuga às mulheres em relação aos homens foi constatada na pesquisa de Parker (1991), segundo a qual, a linguagem cultural brasileira sobre as práticas sexuais reproduz relações de poder que corroboram a figura feminina como objeto sexual e de domínio masculino. Isso é exemplificado a partir dos significados simbólicos que trazem os órgãos sexuais femininos e masculinos, aqueles sempre relacionados ao que é receptível e ao que é passivo, e estes ao que é ativo e que domina. A vagina está associada a algo que se

⁴⁷ Na teoria de Gagnon (2006), cenário e roteiro apresentam o mesmo significado.

come, que se mete, que recebe “porrada”⁴⁸, enquanto que o pênis é o que come, o que dá porrada, o que mete e introduz.

A vagina carrega o estigma do pecado desde a Idade Média, ao passo que o pênis traz a sua supremacia desde os gregos, reafirmado seu poder com as teorias psicanalíticas do século XIX, cujas concepções estão presentes no imaginário sexual brasileiro contemporâneo.

Heilborn (1999, p. 56) constatou em sua investigação que:

A entrada na vida sexual adulta e a maneira como as mulheres vivem essa passagem continua a diferir fortemente daquelas dos homens: enquanto para elas a primeira relação sexual é frequentemente um momento decisivo (inicial) na construção do primeiro relacionamento verdadeiro, para eles trata-se de um momento de iniciação pessoal no qual a relação com a parceira conta pouco (Bozon, 1993). O discurso das mulheres sobre a virgindade e a primeira relação revela a persistência de uma moral relacional, na qual a experiência individual está sempre submetida à avaliação do grupo e à preeminência das considerações sociais. A mulher existe como pessoa através da apreensão de sua conduta pelos outros. Para os homens, as correlações entre atividade sexual e gênero masculino são particularmente proeminentes da imagem de si, a despeito da classe social a que pertencem.

A partir das análises realizadas, destaquei a hipótese de que as meninas participantes da pesquisa, em função de seus cenários de gênero, tendiam a submeter suas experiências corporais e subjetivas mais do que os meninos, ao jugo da sociedade em que vivem, reproduzindo valores socialmente reforçados no que se refere aos roteiros interpessoais, correspondendo às expectativas das pessoas com quem interagem. Na história da mulher na cultura brasileira⁴⁹, parece que o jugo que recai sobre ela está associado e impregnado de maior controle e cerceamento das possibilidades de liberdade para o exercício do prazer. Isto ocorre porque, desde muito pequenas, já indicam o quanto estão em processo de submissão pelo controle mais do que os homens.

A autoimagem positiva se torna motivacional para condutas sexuais mais libertadoras, pois é no campo do intrapsíquico que se representa o conteúdo apreendido por meio da cultura, de cenários culturais e relações interpessoais.

Segundo Gagnon (2006, p. 228), para as transformações estruturais nas condutas sociais e culturais, “A roteirização intrapsíquica é a atividade mental necessária quando se torna mais difícil ser simplesmente um ator social satisfatório, ou mesmo modificar o material

⁴⁸ Segundo o autor, “porrada” apresenta o sentido de bater em alguém e de sêmen.

⁴⁹ Sobre o controle e a produção de saberes acerca do corpo feminino, consultar PRIORE, M. D. (org.); BASSANEZI, C (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 7.ed. – São Paulo: Contexto, 2004; e MATOS, M. I. S. Delineando corpos: as representações do feminino e do masculino no discurso médico. In: MATOS, M. I. S.; SOIHET, R. (org). **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 107-128.

dado dos cenários culturais”. Se as crianças não tiverem acesso a uma educação que proporcione motivações e roteiros intrapsíquicos que as encaminhem às condutas sexuais libertadoras, a representação negativa do corpo feminino orientará suas condutas e práticas sexuais e eróticas, bem como o modo como vivenciam e vivenciarão sua sexualidade.

Neste sentido, corroborando a teoria de Bakhtin (2010), as palavras enunciadas por estas crianças são o resultado da incorporação da palavra do(a) outro(a), tratando-se, portanto, de uma fala heterogênea e constituída pelas vozes de vários sujeitos.

Ao se considerar as contribuições de Vygotsky (1984, 1991) sobre a aprendizagem humana e a constituição da consciência, pode-se refletir sobre a aprendizagem adquirida por estas crianças acerca do corpo na dimensão da sexualidade.

A consciência, a subjetividade e as funções superiores se originam no espaço exterior, ou seja, no meio social. Isto só se torna possível graças às relações estabelecidas com os objetos e as pessoas. Portanto, ao se adentrar nas questões do desenvolvimento da criança, é imprescindível situar este processo no campo social, denominado por Vygotsky (1984; 1991) de processo “interpsicológico”, mediado pelo social e, depois, no campo individual, que ocorre no interior da criança, chamado de “intrapicológico”.

Essa transformação do que foi constituído socialmente para a organização interna do sujeito é por ele designada de “internalização”. É por meio da linguagem e na relação entre os sujeitos que se constituem os signos que contribuem para a internalização e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, logo a conduta consciente da criança.

Neste sentido, a aprendizagem que estes meninos e meninas estão desenvolvendo sobre os corpos de adultos e de crianças, sobre os corpos feminino e masculino e sobre o seu próprio corpo, orientará os seus modos de pensar sobre o corpo e a sexualidade.

4.1.2 Entre cenas e diálogos: beijo, namoro e amor...

Nesta subseção tratei também das concepções das crianças sobre namoro, corpo e prazer e de suas expressões acerca da sexualidade, visto que estes temas compõem a categoria “Sexualidade e corpo: sentimentos e sensações”.

A partir da dinâmica “Qual o sentimento para cada parte do corpo?”, captei concepções das crianças acerca do beijo, namoro e amor. Antes de iniciá-las, no entanto, procurei captar os conhecimentos prévios que possuíam em relação a cada sentimento. Da

realização deste procedimento com as meninas, surgiram os seguintes apontamentos sobre o sentimento amor:

Investigadora: O que é amor? Quem quer responder essa?
 Meninas: Eu! Eu! Eu!
 Investigadora: Você ainda não falou nada. Quer falar? O que é amor?
 Maria Jéssica: Se beijar.
 Investigadora: Amor é se beijar?
 Meninas: (Risos).
 Investigadora: Quem que se beija?
 Laura: A minha mãe e meu pai.
 Investigadora: Seu pai e sua mãe? Pode ser você e seu pai?
 Meninas: (Risos).
 Investigadora: Não pode amor de filho e pai?
 Meninas: (Risos).
 Investigadora: Ué, gente, não tem amor de filho e pai?
 Meninas: Pode beijar na bochecha.
 Investigadora: Ah! Filha pode beijar na bochecha e a mãe beija aonde?
 Meninas: Na boca (risos).
 Investigadora: É amor de namorado?
 Meninas: (Risos).
 Investigadora: Existe outro tipo sem ser de namorado?
 Mulher Maravilha: A gente gosta de alguém.
 Investigadora: É!
 Maria Jéssica: Quando tá feliz.
 Investigadora: É o que o namorado faz? O amor de namorado?
 Meninas: Beija.
 Investigadora: Beija! Por que beija?
 Meninas: (Risos).
 Mulher Maravilha: Quando a pessoa está apaixonada.
 Investigadora: Eles beijam e ficam apaixonados?
 Meninas: Ahan! (Informação verbal, 2014).

As meninas estavam atribuindo sentimentos considerados bons e ruins ao coração de sua personagem. Segundo duas meninas:

Mulher Maravilha: Ela sente que o coração dela está batendo. Jesus.
 Rita: Música de Deus. (Informação verbal, 2014).

Sobre os sentimentos ruins apontados pelas meninas, verificou-se logo abaixo parte do diálogo estabelecido com elas.

Investigadora: No coração tem sentimentos bons, mas tem sentimentos ruins. O que ela tem no coração que é ruim que ela não gosta? Ela é igual a vocês. O que vocês não gostam?
 Mulher Maravilha: Já sei a resposta.
 Investigadora: Pode falar.
 Mulher Maravilha: Algumas vezes pessoas não gostam de tomar.
 Investigadora: O quê?
 Mulher Maravilha: Cerveja.
 Meninas: (Risos).

Investigadora: No coração dela de ruim é a cerveja?
 Meninas: Pinga.
 Investigadora: O que faz ficar triste por causa de cerveja e pinga?
 Rita: Porque ela bebeu cerveja.
 Investigadora: Com cinco anos de idade? O que a cerveja faz de ruim?
 Rita: Porque ela fica bêbado.
 Investigadora: Ah, entendi! Por que ela não gosta, né? Por isso o coração dela fica triste com isso, a pessoa fica bêbada e faz o que de ruim?
 Meninas: Na rua, né! Fica com roupa rasgada.
 Investigadora: Ela não gosta de ficar bêbada, ficar na rua, roupa rasgada e o que mais?
 Laura: Fica feia, roupa fora da calça.
 Investigadora: Ela fica triste com esse negócio de bêbado... Cerveja quem bebe faz o quê?
 Mulher Maravilha: Morre.
 Rita: Fica bêbada.
 Investigadora: O que vocês não gostam e ficam tristes? O que faz você ficar triste? Fica... Uhn... aí vou colocar no coração... triste.
 Investigadora: Posso por?
 Meninas: Pode.
 Investigadora: De bom: é Jesus, música de Deus, correr, ficar feliz. Agora de ruim é bêbado, coisa de briga. E que mais é ruim?
 Meninas: Beijar na boca.
 Investigadora: Beijar na boca é ruim? Por quê?
 Mulher Maravilha: Têm pessoas que ficam namorando.
 Rita: Você quis dizer namorado.
 Investigadora: Mas porque é triste beijar na boca? Por que não gosta?
 Laura: Porque Jesus fica olhando.
 Investigadora: Mas por que Jesus não gosta que as pessoas beijem?
 Rita: Porque muitas coisas acontecem.
 Investigadora: Mas por quê?
 Meninas: Porque é feio.
 Investigadora: Mas é isso que quero saber por que é feio beijar na boca?
 Bárbie: Difícil.
 Meninas: É difícil.
 Investigadora: Por que é feio beijar na boca? Não pode?
 Meninas: Porque, sim. Meninas: É rudil.
 Investigadora: Rudil, que palavra é essa (risos)?
 Mulher Maravilha: As crianças vê adultos namorando e beijando na boca.
 Investigadora: Ah! Criança não gosta de ver.
 Mulher Maravilha: Faz maldade para o coração.
 Investigadora: Por quê?
 Mulher Maravilha: Porque os namorados fica beijando na boca e algumas crianças fica com o seu coração triste.
 Investigadora: Entendi. (Informação verbal, 2014).

Nas falas das meninas, destacaram-se as seguintes compreensões: o “amor é se beijar” e que as pessoas se beijam quando estão “apaixonadas”, quando “gostam de alguém”, quando estão “felizes”. Maria Jéssica exemplificou o seu pai e a sua mãe como pessoas que se beijam. Mulher Maravilha, já afirmou que o beijo ocorre quando “a pessoa está apaixonada”, porém, em outro momento, destacou que beijar “é feio” e que “o coração fica triste”.

Em outra ocasião, as meninas relacionaram o beijo ao namoro, atribuindo-lhes os seguintes significados: “feio”, “faz maldade ao coração”, “deixa o coração triste” e “Jesus fica

olhando”. De acordo com os seus pronunciamentos, o namoro e o beijo fazem mal ao coração e o entristecem, por serem ações desaprovadas por Jesus, que está constantemente nos vigiando.

Jesus é considerado um símbolo religioso muito importante para a fé cristã. A família é o grupo social com o qual estas meninas apresentam mais convivência, e seus ensinamentos morais, aliados aos de instituições como a igreja e a escola, compõem na rede de significados acerca do corpo e seus prazeres.

As falas das crianças reproduziram valores enraizados em uma concepção ético-moral cristã⁵⁰, na qual o corpo, especialmente o corpo feminino, e os órgãos sexuais simbolizavam e simbolizam o pecado, tornando-se algo proibido de desvelar, bem como a apresentação da figura divina de Jesus como alguém que vigia e julga as ações humanas de acordo com uma lógica binária que as divide em feias e bonitas ou em boas e más, entre outras.

É necessário destacar a importância dos cenários culturais na instrução dos sujeitos no plano coletivo e das instituições sociais na concretização destas instruções. Conforme Gagnon (2006, p. 410, grifo do autor),

“Cenários Culturais” foi o nome que demos ao sistema semiótico de instruções que é o espaço intersubjetivo do sociocultural. Todas as instituições sociais incorporam instruções sobre como se portar, e essas instruções não são propriedades internas dos indivíduos, mas da coleção organizada de indivíduos que montam a instituição ou a situação.

No discurso das meninas revelaram as concepções antagônicas do “amor romântico” e do “amor pecaminoso”, constituídas a partir de suas interações sociais, especialmente nos espaços de socialização institucional familiares, escolares e eclesiais, e que reforçam o controle sobre os corpos e o uso de seus prazeres.

Em outro momento da entrevista, indaguei às meninas sobre as especificidades do namoro, obtendo como respostas:

Investigadora: E como é namorar? Existe diferença de namoro de criança e adulto?

Meninas: (Risos).

Investigadora: Existe?

Mulher Maravilha: Existe.

Investigadora: Como a criança namora? Vocês conhecem alguma criança que tem namorado?

⁵⁰ Sobre a concepção ético-moral do Cristianismo Ocidental e suas raízes, consultar (NUNES, 1996).

Mulher Maravilha: Ah! Eu conheço o fulano⁵¹?

Investigadora: E ele namora quem?

Mulher Maravilha: Uma menina que mora perto da casa dele.

Investigadora: Será?

Meninas: Será que é isso?

Investigadora: Mas vocês acham que criança namora? Vocês já viram uma criança namorar?

Meninas: Já.

Investigadora: Por que criança namora?

Mulher Maravilha: Já vi uma criança grande.

Investigadora: Uma criança grande com mais ou menos de dez anos? Quantos anos?

Mulher Maravilha: Já vi uma criança na rua.

Investigadora: Criança? Criança pode beijar na boca?

Meninas: Não.

Investigadora: O que é namoro de criança?

Mulher Maravilha: Casar.

Rita: Casar.

Investigadora: Como a criança namora?

Mulher Maravilha: Beija na boca.

Investigadora: Beija na boca também?

Meninas: Não

Investigadora: Então como namora?

Mulher Maravilha: Beija na bochecha, pega na mão.

Investigadora: O pai e a mãe podem saber que está namorando?

Meninas: Não.

Investigadora: E adolescente pode namorar?

Meninas: Pode.

Investigadora: E pode a mãe e o pai saber quando é adolescente que namora?

Meninas: Não.

Investigadora: Ué, namoro de adolescente tem de ser escondido?

Meninas: É... é...é...

Investigadora: Escondido igual ao de criança?

Meninas: É.

Investigadora: Tem adolescente que namora que o pai e a mãe sabem?

Rita: A minha prima tem dezessete anos e beija na boca, mas esconde.

Meninas: (demonstram que ficaram surpresas).

Investigadora: É você já viu? Como você sabe que ela beija escondido?

Rita: Porque ela me falou.

Investigadora: Te falou (Risos)?

Investigadora: Então, existe diferença entre adulto e criança? O que os adultos fazem que as crianças não fazem no namoro?

Rita: Eles discutem, é briga de namorado.

Meninas: É.

Investigadora: Pode falar. Que mais os adultos fazem que vocês veem na televisão ou em outro lugar? No namoro de adulto o que o adulto faz que a criança não faz?

Laura: A criança não faz nada.

Investigadora: E o adulto o que faz?

Laura: Conversa e fica no quarto (mostrou-se encabulada).

Investigadora: O adulto? O que vocês veem quando os adultos estão namorando?

Maria Jéssica: Beija na boca.

Investigadora: Beija na boca! Só isso e mais nada?

Meninas: Feio (Risos).

Investigadora: O que é feio?

Mulher Maravilha: Gente feia.

Investigadora: Ah, tá! (encerro, pois demonstram não ter mais explicações). (Informação verbal, 2014).

⁵¹ Para não identificar o nome do menino da sala. Ele tem cinco anos.

Para elas, não havia beijo na boca, apenas “beijo na bochecha e pegar na mão”, conforme afirmou rapidamente Mulher Maravilha, que foi reprovada pelo grupo ao dizer que criança beija na boca. As meninas sequer cogitaram a possibilidade de o casamento ser uma prática realizada apenas por adultos na nossa cultura, corroborando o fato do ritual da união matrimonial entre duas pessoas de gêneros opostos sustentar-se na lógica cristã e ser prática aceita moral e socialmente.

As meninas afirmaram que o pai e a mãe não podem saber que a suposta criança namora e nem a adolescente, tratando-se de um namoro às escondidas. Ficou latente em suas falas que o namoro não é uma prática social apropriada para crianças e adolescentes sob a perspectiva dos(as) adultos(as).

Para elas, o namoro das crianças diferenciava-se do dos(as) adultos(as) principalmente pelo fato de que neste há brigas e discussões, destacando-se ainda a figura do quarto como espaço privado e misterioso para as crianças, no qual se praticam condutas sobre as quais não há compreensibilidade para elas. Foram incertos seus pensamentos sobre a conduta erótica entre pessoas adultas do gênero oposto, pois não parecia estar evidente o que os(as) adultos(as) faziam quando estavam namorando no quarto. Isto ficou evidenciado, quando elas levantaram a hipótese de que os(as) adultos(as) “beijam” e ficam “conversando” dentro do quarto e que não podiam ser vistos por outras pessoas. O quarto simboliza um espaço, cuja frequência pode ser proibida às crianças quando os(as) adultos(as) estão lá sozinhos.

Embora parecia haver uma oscilação no discurso destas crianças, evidenciei a necessidade em romantizar o namoro, a partir de ações como andar de mãos dadas, beijar na bochecha, casar-se e ficar apaixonada. Em contrapartida, há outra lógica para o mesmo ato, na qual este é considerado quase pecaminoso.

Para estas meninas, o namoro e o ato de beijar eram práticas cujas concepções são de ordem binária, refletindo um pensamento permeado por conflitos marcados pelo de que podia ser considerado certo e errado.

Nos enunciados das meninas apareceram com frequência as palavras “beijo” e “namoro”. Há que se destacar que as entrevistas foram realizadas em momentos diferentes e com intervalos consideráveis, de até três dias, descartando a possibilidade de terem mantido o mesmo raciocínio por terem memorizado suas respostas.

Quando lhes perguntei em qual parte do corpo colocariam o sentimento “amor”, elas deram-me as seguintes respostas:

Investigadora: Por isso ela ficou triste (refere-se à personagem criada pelas meninas)? E no olhinho que sentimento vamos colocar?
 Rita: Amor.
 Investigadora: Amor no olhinho?
 Laura: Porque é muito bom namorar.
 Investigadora: Por que é muito bom namorar no olho?
 Meninas: (Risos).
 Investigadora: Vocês estão colocando amor (risos).
 Mulher Maravilha: Na boca.
 Investigadora: Ela vai beijar?
 Meninas: (Risos).
 Investigadora: Ela tem cinco anos, pode?
 Meninas: Pode.
 Investigadora: Pode namorar escondido?
 Meninas: Pode (risos).
 Investigadora: E o que vai acontecer com ela se o pai e a mãe descobrir que ela tá namorando?
 Mulher Maravilha: Ela vai namorar no quarto.
 Investigadora: Ela vai namorar no quarto?
 Mulher Maravilha: E vai ficar trancado.
 Investigadora: O que ela vai fazer no quarto?
 Mulher Maravilha: Ela vai beijar na boca (risos).
 Meninas: (Risos).
 Investigadora: Qual vai ser o namorado dela, hein?
 Investigadora: O namorado dela vai ser o Rodrigo, que os meninos desenharam, tem cinco anos também (risos).
 Meninas: (Risos e aprovação fazendo sinal com a cabeça). (Informação verbal, 2014).

Elas preferiram colocar no olho o sentimento “amor” e explicaram que fizeram esta escolha porque é muito bom namorar. Repetiram este mesmo sentimento na boca, afirmando que é bom beijar. Esclareceram que a criança pode namorar desde que seja no quarto escondido do pai e da mãe. O quarto é o lugar em que se namora beijando na boca.

Novamente as meninas relacionaram o beijo ao “amor”, atribuindo-lhe significado idêntico ao de namoro. Suas falas apresentaram importantes indícios que autenticaram e também negaram algumas afirmações feitas em outros momentos da investigação. O primeiro deles é o que traz o namoro como uma prática romântica que, no entanto, é proibida por estar próxima ao que seja pecaminoso. Os atos de namorar e beijar despertam sentimentos ao mesmo tempo bons e ruins, visto que o namoro e o beijo também foram vistos como ações “feias” e que deixavam “Jesus e as crianças tristes”.

A segunda pista esteve na afirmação de que crianças não namoram, contrastada à de que o fazem, mas apenas com beijos na bochecha e mãos dadas. Contradisseram-se ao afirmar que havia crianças que namoravam no quarto, uma vez que apontaram este ato como critério diferenciador entre o namoro das crianças e dos(as) adultos(as), em outro momento.

A terceira indicação foi de que o quarto tomava dimensão de esconderijo, lugar em que adultos, crianças e adolescentes podiam realizar ações que não seriam vigiadas por outras pessoas, ou seja, tornou-se um espaço de liberdade e de privacidade, destinado à dimensão lúdica de busca do prazer em “quebrar regras” e “descobrir o que é o proibido”.

Realizada a mesma dinâmica com os meninos, houve consideráveis coincidências entre suas respostas e as oferecidas pelas meninas, ao tratar do sentimento “amor”, conforme se segue:

Investigadora: Amor?
 Homem formiga: Beijar na boca.
 Investigadora: Beijar na boca é amor (risos)? Que mais? Só isso que é amor?
 Meninos: Abraçar.
 Investigadora: Mas beijar na boca de quem?
 Homem formiga: Do marido.
 Investigadora: Do marido?
 Meninos: Ahan!
 Investigadora: Só beija na boca quem é (para eles completarem a frase)?
 Meninos: Casado.
 Investigadora: Só quem é casado?
 Homem formiga: E namorado.
 Investigadora: Criança beija na boca?
 Homem formiga: Não.
 Investigadora: Se beijar o que acontece?
 Meninos: Vai para Diretora.
 Investigadora: É!
 Homem formiga: Casar também!
 Investigadora: Casar? Crianças casam também?
 Meninos: Não.
 Investigadora: Só casa quem?
 Meninos: Gente grande.
 Investigadora: Onde você viu alguém beijar na boca?
 Homem formiga: A minha mãe.
 Investigadora: E na televisão? Na televisão adolescente beija?
 Meninos: Beija, só criança que não. (Informação verbal, 2014).

Para os meninos, amor estava relacionado ao beijar e abraçar, práticas hierarquicamente restritas a quem era casado ou namorava e que ensejariam castigo às crianças que as realizassem. Certamente, sobre o que disseram acerca do beijo, estava relacionado à informação extraída por eles de seus ambientes familiares e reforçada por veículos midiáticos.

Embora a única dinâmica que os meninos tenham realizado junto às meninas tenha sido a das brincadeiras direcionadas, eles apresentaram respostas similares às delas, como “criança não namora”.

Apesar das declarações das meninas sobre o beijo e o namoro também apresentaram uma conotação negativa ao que está relacionado às práticas de afeição e de

intimidade entre duas pessoas, notei as contradições presentes em suas falas. Percebi o conflito entre dois discursos: o socialmente elaborado, reproduzido pelas crianças, e o que revela seu desejo de igualdade para vivenciar experiências semelhantes as dos(as) adultos(as).

Diante disso, alguns trechos das entrevistas, já mencionados acima, demonstraram esta contradição. Em relação aos aspectos negativos do beijo, houve a presença de algumas falas que o relacionava a algo ruim: “Laura: Porque Jesus fica olhando”, “Mulher Maravilha: Porque os namorados ficam beijando na boca e algumas crianças fica com o seu coração triste”.

Apesar de algumas contradições presentes nos discursos das crianças, prevaleceu, entre elas, o beijo como símbolo representante do amor. Contudo, revelaram que esta prática não devia ser realizada por crianças, sendo acometida pelos(as) adultos(as), namorados(as) e casados(as), conforme evidenciado pelos trechos: “Laura: Porque é muito bom namorar”, “Mulher Maravilha: Quando a pessoa está apaixonada”, um menino respondeu que amor é, “Homem formiga: Beijar na boca”. Quando perguntei sobre quem beija: “Homem formiga: Do marido”, “Laura: A minha mãe e meu pai”.

Constatei que as crianças apresentaram discursos contraditórios e, por vezes, descontínuos, que não correspondiam a uma lógica unívoca. Alguns dos signos representados por elas não precisavam necessariamente corresponder à realidade como tal. Os aspectos acima mencionados corroboraram a interpretação de que as representações destas crianças estavam marcadas por relações de poder e por conflitos e contradições no âmbito social e interno de seu psiquismo.

Remeti a Sarmiento (2004), ao afirmar que as crianças, embora marcadas por diferenças sociais, culturais e biológicas, apresentaram formas peculiares de interpretar o mundo e compartilharam entre si algo que lhes é próprio, diferenciando-as da cultura adulta quanto a seus modos de ser e estar no mundo, às formas de representá-lo e de atuar nele e sobre ele.

Neste sentido, meu olhar precisou refinar-se, ao conjecturar conhecer e compreender as concepções das crianças para os pontos de divergência e convergência existentes em suas inter-relações, bem como para as significações realizadas por este grupo que coadunam para a constituição de uma identidade social.

As falas destas crianças me fizeram atentar e refletir sobre sua capacidade simbólica de representação de um objeto ausente (no caso, o beijo entre duas pessoas) e relacioná-lo aos preceitos sociais. Apresentaram entendimento na ideia de que, para alguns

grupos ou meios sociais, o beijo e o namoro são práticas desaprovadas, especialmente entre crianças.

No entanto, a contradição que pareceu destacar-se em seus enunciados é uma forma própria de significação de seus modos de pensar e de sentir sobre as práticas erótico-afetivas (os pronunciamentos dos(as) adultos(as) também podem ser marcados por singularidades e contradições), demonstrando suas representações sobre os significados atribuídos a estas práticas por elas e de como pensavam ser a representação dos(as) adultos(as).

Para elucidar a relação entre signo, psiquismo e contexto sociocultural, Bakhtin (2010, p, 16, grifo do autor) explica que “O psiquismo e a ideologia estão em interação dialética constante. Eles têm como terreno comum o signo ideológico que [...] vive graças à sua realização no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico”⁵².

As aparentes contradições nas falas das crianças decorreram de uma interação social que, por sua vez, é dialética e não neutra, possuindo caráter ideológico. Contudo, foi importante destacar as características pontuais provenientes das falas e das ações destas crianças.

Ainda seguindo a explanação realizada acima, em um dos encontros entre mim e as crianças em sua sala de aula, observei as meninas chamando os meninos para brincarem de boneca, convidando-os para representarem, utilizando os ursinhos⁵³, na figura dos namorados das bonecas. Embora, na aplicação da dinâmica, os meninos tenham associado o namoro ao amor, eles demonstraram aversão com a brincadeira de namorar. A exposição à prática, ainda que de forma representativa e lúdica, fez com que a concepção romântica cedesse lugar a outra em que se estranhava o beijo e o namoro entre meninos e meninas.

Segundo Sarmiento (2004), é por meio do jogo que as crianças buscam compreender o mundo em que vivem e posicionar-se quanto àquilo que lhes é ensinado, burlando expectativas sociais e rompendo com consignações sociais unívocas, bem como destacando sua identidade social enquanto indivíduos pertencentes a um grupo e dotados de subjetividades, quanto à constituição de si e de seus modos de agir no mundo e com ele.

⁵² Trecho do prefácio escrito por Marina Yaguello do livro de Bakhtin (2010).

⁵³ Os ursos representavam brinquedo com aspectos masculinos, dando-me a entender, de que os meninos não quiseram brincar não porque envolvia bonecas, mas porque envolvia namoro e beijo.

Neste sentido, ao brincarem, as crianças se posicionam em relação ao que é socialmente estabelecido, atribuindo novas interpretações e ações. Portanto, o jogo⁵⁴ se torna uma atividade social na qual ocorre a interação, a ludicidade e a manifestação das culturas da infância.

4.1.3 Entre cenas e diálogos: corpos e as expressões da sexualidade

Em relação à categoria: “Sexualidade e corpo: sentimentos e sensações”, destaquei, em específico, os temas relacionados ao corpo, prazer e as expressões da sexualidade pelas crianças.

Em um dos dias de observação, observei as crianças brincando nos brinquedos do parquinho da instituição, quando percebi toques entre os corpos de meninos e meninas, que faziam fila para descer o escorregador. Algumas meninas encostavam as nádegas nos rostos dos meninos que estavam atrás delas e davam risadas. Já os meninos, por sua vez, escorregavam, de forma rápida, para retornar ao posto atrás das meninas e prosseguirem na brincadeira, que era continuada pelas meninas. Elas arrebitavam o “bumbum” como se estivessem impedindo que os meninos subissem a escada do escorregador.

Não percebi conotação sexual nessa brincadeira, mas fiquei em dúvida sobre como as professoras reagiriam se estivessem presenciadas tal cena. Notei que as crianças não interromperam a brincadeira, apesar de terem percebido que eu as observava, uma vez que olhavam ao redor para ver se havia professoras por perto. Ao aproximar-me e perguntar do que brincavam, recebi a resposta de que era de “passaporte”, embora não tenha pedido explicações para não atrapalhar o andamento de uma rara brincadeira sem a interferência de figuras de autoridade.

Num outro dia, observei dois meninos andando abraçados e outras duas meninas também. Estas crianças tinham acabado de participar de uma atividade no parquinho de brinquedos e estavam a caminho da sala de aula. Na metade do percurso, desataram os braços e seguiram conversando e sorrindo, evidenciando, aparentemente, que o colega não estava mais aguentando o peso do braço do outro. O carinho expresso um pelo outro não foi criticado por ninguém que ali se encontrava.

⁵⁴ Conforme explica Sarmiento (2004) sobre o jogo na infância como atividade diferenciada dos(as) adultos(as), apesar destes também a realizarem.

A partir da primeira cena, a do escorregador, pude averiguar, em primeiro lugar, uma brincadeira entre meninos e meninas em que se destacava uma parte do corpo investida de erotismo na cultura brasileira. Neste momento, surgiram-me os questionamentos: o fato de os meninos encostarem os seus rostos nas nádegas das meninas estaria relacionado à curiosidade acerca do “peito” e “bunda” feminina, outrora evidenciada em suas falas durante a fase de dinâmica (entrevista)? Por que não faziam o mesmo com as suas nádegas, encostando-as no rosto dos meninos e/ou das meninas?

Em segundo lugar, mesmo que estas ações revelariam a expressão da curiosidade pelo corpo, seria também, como evidenciada na segunda cena, uma forma de darem significados às relações estabelecidas com o próprio corpo e com os seus pares, sendo estes do mesmo gênero ou do gênero oposto, rompendo, assim, com as barreiras impostas pelos(as) adultos(as) sobre estas relações. Isso corrobora Buss-Simão (2014, p. 105), ao afirmar que “As crianças, no entanto, contrariam esse pressuposto civilizador envolvendo-se sensorial e emocionalmente com seus pares e adultos, potencializando o sentido do tato e, por meio dele, exteriorizando suas emoções e afetividade”.

O corpo da criança sofre coerções severas quanto à autodescoberta e as formas de sua relação com outros corpos. Apesar disso e dos ditames do moral e do imoral, as crianças vão constituindo formas de expressão afetiva com o corpo.

Em terceiro lugar, o uso do corpo, do espaço e do escorregador disponíveis, demonstram uso diferente ao esperado pela escola. Esta expressão corporal reitera o que Sarmiento (2003) destacou sobre como as formas culturais para a infância são recebidas pelas crianças, o que denominou de “culturas da infância”, uma vez que, apesar de toda a organização escolar voltada para a disciplina de seus corpos (especialmente quanto às expressões de sexualidade), elas usaram o escorregador para finalidade diversa daquela pela instituição escolar, atribuindo nova utilidade para o objeto lúdico por meio da criação de uma brincadeira não correspondente à representação daquelas que fazem tradicionalmente parte da cultura escolar, tais como o pega-pega, esconde-esconde, rela-rela, amarelinha e outras.

Sarmiento (2003) destaca os jogos infantis como formas produzidas pelas crianças e transmitidas por meio de diálogo intrageracional, tratando-se de modos particulares de as crianças darem sentido a estas formas de interação, diferentes dos(as) adultos(as). O jogo que as crianças desta investigação desenvolveram foi de autoria própria que, segundo Sarmiento (2003, p. 11-12),

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia [...]. A interactividade é deste modo estratégica, sendo acompanhada de um conjunto de acções tácticas [...]. Além da interactividade, a ludicidade constitui um tópico desde sempre associado às culturas da infância, mas não apenas às culturas da infância (SARMENTO, 2003, p. 11-12).

Sendo assim, os pilares das “culturas da infância” são a interatividade e a ludicidade, presentes nas brincadeiras realizadas pelas crianças. A interpretação da realidade pelas crianças passa pela recriação, produção e reprodução de acontecimentos do cotidiano, contribuindo para que a compreensão do mundo real por meio das relações estabelecidas entre elas e o fator da ludicidade. É assertiva a relação embrionária do imaginário infantil com o significado do mundo pelas crianças, ou seja, o ato de imaginar e fantasiar dá subsídios para que elas possam realizar suas interpretações, observações, experiências acerca do mundo no qual estão inseridas.

O jogo simbólico, desenvolvido pela criança desde as suas experiências primordiais e progressivamente inserido nas interações grupais e construído colectivamente pelos pares, insere-se na experiência de vida e favorece a sua apreensão do mundo [...] (SARMENTO, 2003, p. 14).

A partir da discussão aqui apresentada, importante destacar que, em algumas das investigações no mesmo tema, realizadas em instituições de Educação Infantil, também se procurou analisar as posições tomadas pelas crianças frente à opressão adulta em relação às suas formas de expressar a sexualidade. São pesquisas que apontam para a pertinência das questões que aqui também estão colocadas: Como as crianças burlam as regras impostas pelos(as) adultos(as) aos seus corpos? Como elas interpretam e dão significado à expressão de sua sexualidade?

Nesta ótica, algumas investigações têm demonstrado as táticas utilizadas pelas crianças para se posicionarem enquanto sujeitos sociais e as suas percepções acerca das formas de compreensão das suas manifestações pelos(as) adultos(as).

Domingues (2007) desenvolveu pesquisa com crianças entre 4 a 6 anos de idade, indagando sobre dois aspectos: como as práticas escolares contribuem para os processos de subjetivação e produção dos corpos infantis e sobre como as crianças reagem a tal investimento institucional. Para melhor elucidação destes aspectos, destaquei algumas cenas: uma menina que continua a masturbar-se durante apresentação da escola, apesar de ter-lhe sido chamada a atenção; duas meninas que se tocam até perceber a figura de um adulto,

quando passam a encenar a brincadeira de casinha; o menino que introduz a mão por debaixo da saia da menina, sendo que ela retribui a ação; a menina que emprega os contos infantis para encenar o beijo com os meninos e continua com a prática de forma dissimulada mesmo após severa censura por seus(suas) familiares. Estes são alguns exemplos de cenas observadas no dia a dia de uma Instituição de Educação Infantil que demonstram formas de transgressões das crianças ao controle adulto.

Na investigação realizada por Maia et al. (2011), com crianças entre 5 e 6 anos, foi possível constatar situações em que espiavam os colegas trocando de roupa ou no momento em que usavam o banheiro, trocando carícias por baixo de uma mesa ou apresentavam interesse na exploração dos próprios genitais e dos colegas. Estas expressões da sexualidade da criança, muitas vezes, eram interpretadas pelos(as) familiares e educadores(as) como semelhantes às intenções sexuais dos(as) adultos(as).

É necessário destacar que “Os jogos sexuais com crianças da mesma faixa etária proporciona sensações corporais prazerosas, o contato corporal lúdico é carregado de afetividade, descoberta e aprendizagem” (MAIA; MAIA, 2005), (MAIA et al., 2011, p. 123), sendo, portanto, uma expressão da sexualidade infantil diferentemente da sexualidade adulta.

É possível pensar nas culturas da infância como formas de significação e atuação das crianças no mundo, de modo que os jogos sexuais, por seu caráter lúdico e interativo, proporcionam a elas elementos que permitem o autoconhecimento, o investimento em suas vontades e a livre expressão, tendo papel fundamental na aprendizagem das crianças enquanto sujeitos sociais e culturais os aspectos da ludicidade e da afetividade.

Ainda na pesquisa acima mencionada, os autores constataram que as crianças reproduziam, em suas interações, o controle dos(as) adultos(as). Isto se exemplifica na cena em que as crianças batiam em um boneco sem roupas, repreendendo-o por estar daquele modo.

Nessa perspectiva, tanto as crianças das pesquisas até aqui mencionadas quanto as crianças desta investigação evidenciaram duas dimensões provenientes de interação social: a primeira diz respeito à produção de conhecimento sobre o próprio corpo e o corpo do(a) outro(a), por meio da prática dos “jogos sexuais”, pelos quais elas podiam posicionar-se em relação ao mundo, buscar os próprios interesses e criar novas experiências; na segunda, diz respeito à reprodução das normas sociais, concomitante, a submeter-se e não refletir sobre a própria ação. Isto significa que as interações estabelecidas pelas crianças, sejam entre elas próprias ou com adultos, são constituídas por elementos de harmonia, contradição, conflito e

de resistência, os quais contribuem para produção ou reprodução social de significados acerca do corpo.

Mariano, Oliveira e Salgado (2015), por sua vez, discutem o antagonismo “inocência” e “profano”, relacionado ao processo de moralização da sexualidade das crianças em espaços educativos. Realizaram pesquisa com crianças entre 4 e 5 anos de idade e analisaram as letras de *funk* que circulavam entre elas, constatando um discurso subjacente de erotização relacionada ao corpo feminino⁵⁵, tomado como sedutor e associado ao consumo. Atentam, por outro lado, para o fato de que este estilo musical, atrelado à dança, já ter se tornado parte das culturas da infância, de modo a dar visibilidade ao segredo revelado, a sexualidade. Esta passa a ser expressa pelas crianças como parte de suas experiências no meio social. Apontam ainda que as crianças se apropriam do estilo musical do *funk* como forma de compartilhar o que não é autorizado pelos(as) adultos(as), associando a música ao profano em contraposição à infância pura e inocente.

Pensando nos discursos presentes nestas letras de *funk* que trazem a mensagem apontada pelos autores, indaguei-me: A descoberta da sexualidade da vida adulta pelas crianças lhes traz algum tipo de benefício ou de malefício? Haveria algum tipo de vantagem na exposição das crianças ao universo sexual dos(as) adultos(as)?

A erotização do corpo feminino associado ao mercado de consumo também impacta a vida e as relações dos(as) adultos(as). Neste sentido, qual impacto teria nas representações e vivências das crianças? Que efeitos teriam na constituição de suas identidades, em sua própria imagem enquanto pertencente a um gênero? E no modo como concebem e vivenciam as relações entre os gêneros?

Embora as questões acima exijam a realização de estudos detalhados para passar além do nível de mera promoção de reflexão, é assertivo que as crianças podem empregar a música para esquivar-se da vigilância dos(as) adultos(as) e buscar novas experiências. Na investigação que realizei, algumas crianças revelaram gostar de músicas próprias deste estilo musical, gosto este compartilhado por suas famílias. Outras relataram que suas famílias desaprovavam este tipo de música, por pertencerem à determinada religião, servindo sua exposição a ele como descoberta de segredos do mundo adulto no espaço escolar, longe das vistas de seus familiares.

Rodrigues e Bragagnolo (2016) tratam das narrativas referentes à sexualidade infantil presentes entre crianças de 2 a 4 anos, suas famílias e professoras. As crianças

⁵⁵ Jane Felipe e Guizzo (2003) trazem a discussão, especificamente, sobre a erotização dos corpos das meninas.

expressam a sua sexualidade por meio de autoconhecimento do próprio corpo e observações do corpo dos colegas, sob a vigilância dos(as) adultos(as). Consideram que o maior entrave na percepção dos(as) adultos(as) em relação a estas expressões pelas crianças é o fato de erotizarem as relações entre elas. Além disso, apresentam certo receio ao desencadeamento de uma pretensa orientação sexual homossexual proveniente destas relações, correspondendo suas percepções a uma lógica heteronormativa, conforme também apontaram outros estudos, dentre eles, Bello e Felipe (2010), Finco (2010), Meireles (2012) e Souza (2012).

Oriani (2015) averigua, em sua pesquisa, formas de expressão das crianças em relação à sexualidade, a partir da exploração que fazem do próprio corpo. Constata, também, que a sexualidade infantil é erotizada pelos(as) adultos(as), além de vinculada a problemas de ordem psicológica e à falta de estrutura familiar, isto quando não negavam a existência de sexualidade nas crianças pequenas.

Carvalho (2015), em pesquisa com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 7 anos, veicula discussão sobre a cultura obscena infantil, nome por qual se refere ao conjunto de saberes das crianças sobre sexualidade. Para tanto, utiliza-se do registro fotográfico de grafitos no banheiro e nas carteiras da unidade escolar e da observação não-estruturada. A autora utiliza-se dos escritos de Nobeit Elias para argumentar que, ao longo do século XIX, o projeto de sociedade moderna atrelou-se ao ideal de civilização europeia, apresentando entre algumas mudanças a separação entre o universo infantil e o universo adulto. “Neste sentido a representação da criança como caracterizada pela ingenuidade e pureza afirmou-se como ideário de formação de um adulto civilizado” (CARVALHO, 2015, p. 04).

Carvalho (2015, p. 13) constata pouca aparição do obsceno infantil em sua forma folclórica (piadas, escrito em banheiros e carteiras etc.), chegando, portanto, à seguinte conclusão de que:

A baixa incidência do folclore talvez seja efeito da instabilidade dos discursos e narrativas tradicionais, fruto de diversas rupturas sociais a que assiste à chamada segunda modernidade. Tal observação permanece como hipótese, mas talvez fosse possível ainda pensar que a tradicionalidade e o recente anonimato do folclore permitam à criança jogar com a repetição que autoriza a falar o que não pode ser falado (CARVALHO, 2015, p. 13).

Carvalho (2015) aponta para o fato de as crianças participantes de sua investigação pertencerem à classe média, levantando a hipótese de que são resguardadas do obsceno. Porém, mesmo assim, mostra que elas apresentam saberes sobre a sexualidade.

Remetendo-se a algumas cenas de crianças tratadas por Xavier Filha (2012), Ribeiro (2012) e Souza (2012), a partir de relato de professoras, tais como: dois meninos no colchonete se beijando; dois meninos apresentam contato físico por meio dos genitais; menina que se masturba; menino e menina de 3 anos seminus pronunciaram que estavam “fazendo nenê”; a menina de 2 anos que ao observar o pênis do colega associa que ele tem um rabinho, ficam evidentes os diferentes saberes e as diferentes maneiras das crianças expressarem o desejo de conhecer o próprio corpo e o corpo do outro, bem como o fato de que o fazem às escondidas, para se resguardarem da vigilância dos(as) adultos(as), configurando-se no que Xavier Filha (2012) denomina de “investigações corporais”.

Estas narrativas evidenciam as ações dos(as) profissionais e seus investimentos para a normatização dos corpos infantis, prescritos sob as lógicas binárias da infância sexuada ou da ausência de sexualidade na infância, atreladas à sua inocência e pureza.

Os casos destacados revelam momentos de ruptura pelas crianças, por meio de suas manifestações, e as respostas dos(as) adultos(as), por meio de comportamentos, ora preventivos ou conclusivos, externados por uma maior vigilância na interação entre os meninos, a ida dos responsáveis pelas crianças à instituição para tomar satisfação sobre as situações envolvendo a expressão da sexualidade de seus(suas) filhos(as), ou até mesmo o questionamento da escola sobre como é a relação entre pais, mães e filhos(as). Acrescenta-se o encaminhamento de casos considerados apropriados para serem resolvidos pelo(a) psicólogo(a).

Os espantos dos(as) profissionais escolares e dos(as) familiares das crianças em relação à sexualidade se relaciona à concepção inatista, que compreende as crianças como seres assexuados, embora, contraditoriamente, como afirma Xavier Filha (2012, p. 20), ao ressaltar que “Há um desejo de torná-las inocentes e sem sexualidade, mas se teme pelas expressões de sexualidade que elas possam expressar”.

Finco (2010, p.18), em sua pesquisa com crianças de 3 a 6 anos, constata que, apesar de a instituição apresentar na organização dos tempos e dos espaços uma disciplina heteronormativa de controle,

Meninas e meninos encontram brechas no gerenciamento do dia a dia da Emei e criam estratégias inteligentes para alcançar os seus desejos. A possibilidade de participar de um coletivo infantil, a capacidade de imaginar e fantasiar, os momentos livres e autônomos de brincadeiras, os tempos e espaços com menos controle das pessoas adultas, permitem a criação de diferentes formas de burlar as estruturas propostas e de iniciar sempre um novo movimento de transgressão (FINCO, 2010, p.18).

Também pude constatar em minha investigação que os tempos e espaços escolares destinados às brincadeiras foram utilizados pelas crianças como propícios para a manifestação de suas expressões de transgressão, devido à baixa incidência da vigilância adulta.

Em pesquisa realizada no mestrado, Cabiceira (2008)⁵⁶ investigou crianças com idades entre 10 e 12 anos sobre o mesmo tema, afirmando que:

Constatamos, através de suas falas, práticas e interações entre elas e delas com os adultos as suas potencialidades e múltiplas capacidades de inventar e reinventar o mundo, indicando tanto para os aspectos que lhes são comuns como para aquilo que rompe com modelos identitários únicos. A apropriação desses modelos e as suas compreensões sobre sexualidade não são uma via de mão única, não se tratando, portanto, apenas de reproduzirem práticas sexistas, homofóbicas e normativas ou de adotarem práticas adversas a essas, mas de um constante diálogo entre aceitação e recusa (CABICEIRA; MOREIRA, 2009, p. 105).

A partir da minha investigação e das acima mencionadas, destaquei que as crianças participantes apresentavam formas particulares de agência e participação na construção da realidade social, evidenciando, por meio de suas interações, as suas táticas, ações de resistência, inventividade, como também de reprodução e submissão aos modelos sociais e culturais vigentes. Apesar da opressão simbólica e concreta por parte dos(as) adultos(as), as crianças buscavam conhecer o desconhecido universo do corpo.

Na discussão realizada, ficou evidente a dicotomia cravada entre a infância inocente e profana. Os discursos sobre a infância e a criança contribuem para o desenvolvimento de dispositivos sociais de controle sobre o seu corpo, o estabelecimento de artefatos culturais apropriados, a condução de leis e políticas que assegurem a proteção das crianças contra a exploração e abuso infantil.

Em contrapartida, a mesma sociedade que preza por uma infância imaculada por meio da exclusão da sexualidade na escola, expõe constantemente as crianças a vários tipos de violência e aos interesses inescrupulosos da mídia, à qual parece oportuno desvelar-lhes os segredos do mundo adulto. O corpo infantil é exposto como mercadoria, e as crianças são adultizadas para promover a vendagem de produtos, com foco, ora na inocência e pureza infantil, ora nas imagens do angelical e do diabólico, como atrativos ao imaginário erótico adulto (FELIPE; GUIZZO, 2003).

Entre o profano e o inocente, as crianças, desde cedo, traduzem a linguagem do permitido e do proibido, construindo seus roteiros para melhor desempenhar o papel de criança idealizada. Seus desejos tomam dimensão prática e seu processo de socialização não é

⁵⁶ Orientada pela profa. Dra. Maria de Fátima Salum Moreira.

passivo. Como se pode constatar, a apropriação da linguagem e das representações das crianças acerca da sexualidade é permeada pelas relações de poder (LOURO, 1999).

As pesquisas até agora apontadas evidenciaram as culturas da infância, opondo-se às concepções com base em explicações inatistas, naturalistas e universalizantes.

Isso nos leva a compreensão de que a criança deve ser considerada como alguém que “é” e não como alguém que “virá a ser”. Enfim, precisa ser identificada como sujeito com forma própria e peculiar de expressar o que pensa, sente, quer e precisa para viver melhor (MOREIRA; BEZERRA; GARRIDO, 2014, p. 86, grifo das autoras).

A partir desta afirmação, surge a seguinte indagação: Do que as crianças precisam para viverem melhor? Esta pergunta deve ser respondida pelas próprias crianças, conferindo-se a elas o poder de agência e de participação. O que nos cabe é aprender, a partir dos saberes trazidos pelas crianças sobre a sexualidade, como construímos, junto às crianças, a realidade social em que vivemos.

4.1.4 Entre cenas e diálogos: gravidez, nascimento e bebê

Para captar os conhecimentos das crianças sobre sexualidade humana, especificamente, sobre relações afetivo-sexuais, fecundação, gravidez e a vida intrauterina do bebê, parto e pós-parto, utilizei de brincadeiras direcionadas. Essa subseção corresponde à subcategoria “Sexualidade e corpo: sentimentos e sensações”.

Devido à faixa etária dos(as) participantes da investigação, alguns temas não poderiam ser abordados por meio de perguntas diretas, tais como: “o que acha”, “o que sabe sobre”, “para você o que é...”. Sendo assim, optei por trabalhar com o procedimento de brincadeiras livres e direcionadas para, então, captar o que as crianças poderiam saber sobre os temas relacionados acima sobre sexualidade humana.

Propus aos meninos e às meninas que brincássemos de casinha, visto que este cenário era propício para as crianças representarem tais temas. Fomos à sala de brinquedo e deixei que escolhessem os brinquedos que quisessem. Realizamos a brincadeira no pátio, em um local aberto, sentando-nos em um canto e começamos a arrumar a casinha.

Logo abaixo, revelaram-se algumas falas das crianças referentes às suas concepções sobre a vida do feto, sua alimentação intrauterina até o seu nascimento.

Laura: Vamos brincar que ela tava grávida.

Maria Jéssica: Eu acho feio.
Investigadora: É feio ficar grávida (risos)? Por que você não gosta?
Maria Jéssica: A barriga fica grande (risos).
Investigadora: Quem que vai ser o papai?
Homem formiga e Paulo: (Risos).
Investigadora: Faz de conta que vai ser o papai, pode pegar a boneca.
Meninos: (Risos).
Laura: Eu gosto de brincar com o meu pai.
Investigadora: É! E, aí, vamos brincar de casinha, né! Quem vai ser a grávida mesmo?
Barbie: É a Bibi (risos).
Investigadora: Faz de conta que sou eu e escolha uma boneca para mim e coloca um pano, fazendo de conta que é a barriga, ela estaria grávida (risos).
Investigadora: Ela está grávida.
Investigadora: Então, tá bom, ela vai ficar sentada aqui e vocês vão ter que fazer coisas para ela que está grávida, ela fica com vontade de comer umas coisas.
Investigadora: E a nenê o que come?
Maria Jéssica: Papinha.
Crianças: (brincam de fazer papinha).
Investigadora: Mas enquanto está dentro da barriga da mamãe vai comer o quê?
Laura: Comida.
Investigadora: Dentro da barriga dela, como?
Bibi: Dá na boca da mãe.
Investigadora: Dá na boca? Como faz para chegar dentro do nenê que está dentro da barriga da mãe?
Crianças: Tem que cortar a barriga.
Investigadora: Mas ele está crescendo aqui dentro (mostra a barriga).
Bibi: Dá a comida na boca da mamãe e vai parar dentro da barriga do bebê.
Crianças: (parecem concordar).
Investigadora: É menina ou menino?
Bárbie: Menina.
Investigadora: Qual vai ser o nome?
Laura: Giovanna, igual a minha priminha.
Bárbie: Vou fazer o chá.
Bibi: Vixe, acabou o gás!
Investigadora: Cadê o Pai? Cadê o boneco que vai ser o pai?
Homem formiga: Eu!
Maria Jéssica: Homem formiga vai ser o pai!
Homem formiga: Não sou boneco, não!
Maria Jéssica: Homem formiga é um homem de verdade!
Investigadora: Homem de verdade! Quem vai ser o homem de verdade?
Maria Jéssica: O Paulo!
Paulo: Eu.
Investigadora: Por que vai ser o homem de verdade?
Maria Jéssica: Homem de verdade é ser igual ao meu pai! É estar junto! (refere-se junto a ela).
Investigadora: Qual é o nome dela (nenê na barriga)?
Homem formiga: Giovana.
Investigadora: Não é da mamãe (fala brincando)?
Maria Jéssica, Laura e Bibi: Cristiane.
Investigadora: Quem vai ser ela (refere-se a quem vai representar a mãe da bebê)?
Meninas: (risos).
Investigadora: Quem que vai fazer de conta que é ela? Você Laura?
Laura: Não.
Investigadora: Ninguém quer ser ela, por quê? Só por que ela tá com bebê na barriga? E na hora que ela ganhar quem vai cuidar do nenê?
Investigadora: Gente, que dia vai nascer o nenê?
Maria Jéssica e Homem formiga: Setembro.
Investigadora: Vamos brincar que é hoje que vai nascer o nenê. Como faz para o nenê nascer?

Maria Jéssica: Corta a barriga e já nasceu.
 Homem formiga: Não, é assim!
 Investigadora: Quando cortou a barriga aconteceu o quê?
 Maria Jéssica: Um buraco.
 Investigadora: É isso mesmo que aconteceu? Vai levar para quem cortar a barriga?
 Homem formiga: Médico.
 Investigadora: Quem que vai ser o médico?
 Homem formiga: Eu.
 Investigadora: Você é o médico? Vem aqui! Como você vai fazer?
 Investigadora: Como que tira o nenê?
 Homem formiga: Zigue (barulho com a boca)
 Paulo: Giovana vai nascer! Médico (risos)! Um só não, um monte igual cachorro (refere-se ao bebê)!
 Homem formiga e Paulo: Nasceu um monte de bebê (risos)!
 Investigadora: Pode nascer mais de um bebê? Quantos bebês podem nascer?
 Crianças: (Não responderam).
 Investigadora: Vocês falaram que nenê nasce e corta a barriga, tem outro jeito de nascer ou é que só corta a barriga?
 Crianças: (demonstram não saber a resposta).
 Laura: Vocês costuraram a barriga da mãe, né?
 Maria Jéssica: Sim, costuramos!
 Investigadora: Ah! Bom! Se não costurar o que acontece?
 Meninas: Não para de sair sangue.
 Investigadora: Que faz quando o bebê acaba de nascer? Está chorando, uhé (imita o som de choro de criança)!
 Maria Jéssica: Dá banho nele, dá comida e faz dormir!
 Investigadora: Como que dá comida ao bebê quando acaba de nascer?
 Maria Jéssica: Dá com colher.
 Investigadora: E não vai dar o peito? Tem que mamar! Põe ela para mamar!
 Homem formiga: (Faz barulho com a boca, como se estivesse imitando o bebê mamando).
 Investigadora: Essa mama gostoso, viu, Paulo!
 Investigadora: Cadê o Paulo para fazer o papá? Nenê vai chorar. Está chorando! (Informação verbal, 2014).

A gravidez não é um fenômeno comumente observado pelas crianças, e talvez por este motivo causasse estranheza. As meninas acharam feio o estado de gravidez e apresentaram resistência a representar na brincadeira uma mulher grávida, evidenciando que precisam ter contato com alguém de seu ciclo de convivência para formar algum repertório sobre o que acontece durante a gravidez e no fim dela.

A informação de que as grávidas apresentam desejos e ficam com vontade de comer alimentos diferentes foi trazida por mim para que a questão sobre como os bebês se alimentam dentro da barriga da mãe fosse respondida pelas crianças.

As crianças acreditam que a mãe se alimenta, e a comida chega direto à boca do feto. Embora tenham apresentado algum repertório sobre a vida intrauterina, jamais fizeram menção ao cordão umbilical, cujo fenômeno é desconhecido para algumas crianças, que afirmaram que “o bebê come papinha” e que é preciso “cortar a barriga da mãe” para dar comida ao feto.

As crianças apresentaram diversas explicações sobre o momento do nascimento dos bebês e o que o sucede, tais como: “corta a barriga e já nasceu”, “fica na barriga um buraco”, “quem corta a barriga é o médico”, “nasce um monte de bebê igual a cachorro”. Após o seu nascimento e sobre a sua alimentação, afirmaram que “precisa costurar a barriga da mãe para não sair sangue”; “alimentar o bebê com colher”, “dá banho, dá comida e faz dormir”.

Estas considerações ratificam o debate sobre a diversidade e a peculiaridade nos modos como as crianças interpretam e concebem o mundo. Os seus pronunciamentos demonstraram uma ruptura com as explicações universalistas sobre o desenvolvimento infantil, principalmente as que se embasam na Psicologia e na Psicanálise, sobre as fases psicosexuais e sobre a representação das crianças acerca da sexualidade humana. Isto se exemplificou pelo fato de as crianças de até os 5 anos de idade apresentarem a crença de que os(as) bebês nascem pelos orifícios de suas mães, principalmente, o ânus, como o excremento, ou após certo tempo formularem a hipótese da procriação por meio da ação de o homem urinar dentro do corpo da mulher. Jagstaid (1987) elucidou bem esta questão sobre as formulações da Psicanálise acerca das hipóteses das crianças sobre a sexualidade.

Na infância, o aparelho genital feminino (o bumbum) foi considerado como um órgão único (teoria infantil da cloaca) e somente mais tarde é que se soube que essa região do corpo possui duas cavidades de duas aberturas distintas” (*La Science des rêves*, Freud, p.136). Na realidade, anteriormente, “enquanto a criança ainda não descobriu a existência dos órgãos genitais da mulher, falta um elemento essencial para sua compreensão das relações sexuais” (FREUD, 1972, p.155 *apud* JAGSTAITD, 1987, p. 87).

Jagstaid (1987) destaca a necessidade de as crianças terem conhecimento da existência do órgão genital feminino para compreenderem as relações sexuais. Esta afirmação submete-se à análise com base na teoria da roteirização de Gagnon (2006), resultando na constatação de que falta às crianças, além do conhecimento sobre os órgãos genitais necessários ao coito, conteúdo roteirizado e motivacional para realizarem associações e apropriarem-se de uma sequência de cenas que culminem na situação concreta de uma relação sexual.

Para a realização das entrevistas, utilizei de um roteiro de perguntas orientadoras para a sua condução. Para captar as teorias sexuais das crianças, foram feitas perguntas, tais como: “De onde veem os bebês?” e “Como eles nascem?”. Entretanto, devido ao andamento de nossas brincadeiras, nem todas as perguntas foram feitas, no caso a primeira citada. Também não retomei a questão em outros momentos por não ser o foco da investigação a

questão da reprodução em si mesma, mas, sim, os significados atribuídos pelas crianças à sexualidade em sua dimensão humanizada e erótica (NUNES; SILVA, 2000).

Em sua pesquisa com crianças pré-escolares e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Andrade (1995) dá destaque ao enfoque na representação infantil da vida intrauterina, da criança e seu corpo, da criança e os papéis de gênero e do trabalho escolar quanto às questões de sexualidade. Ela constata que as crianças de idade pré-escolar apresentam crenças repletas de fantasia a respeito de como o bebê se alimenta dentro da barriga de sua mãe, por meio de canos, tubos ou um cordão ligado ao umbigo ou ao pênis.

Segundo a autora, para a maioria destas crianças, de idade entre 5 e 6 anos, o bebê não se alimenta na barriga da mãe porque ele passa o tempo brincando ou, quando se alimenta, o faz pela boca, ingerindo o mesmo alimento de sua mãe. Ainda afirmaram que o bebê não cresce, mas fica esperando nascer. Andrade (1995, p. 68, grifo da autora), em sua análise, explica que as respostas destas crianças correspondem à “sua estrutura cognitiva irreversível, que centra nos “estados” e não nas “transformações”. Aponta a necessidade da intervenção dos(as) adultos(as) para que a crianças possam transformar uma crença espontânea em um conceito elaborado.

As conclusões desta autora têm por base os estudos de Jagstaid (1987), encontrando pontos em comum em suas pesquisas, em relação às compreensões que as crianças apresentam sobre a sexualidade humana estarem vinculadas ao desenvolvimento cognitivo e à sua maturidade afetiva.

4.1.5 Síntese e os pormenores das dinâmicas realizadas com enfoque no corpo

Na dinâmica “Corpo de menino e corpo de menina”, a personagem das meninas, Gabriela, foi considerada a mais nova integrante do grupo. Após as características conferidas por elas à personagem, solicitei que lhe dessem uma cor para a pele e desenhassem as partes de seu corpo.

No desenvolver da dinâmica, elas pintaram o corpo de forma colorida, quebrando os padrões socialmente estipulados, como a cor de pele negra, parda, branca, etc. As cores da pele foram verde, azul, laranja, marrom, vermelho, rosa, amarelo, com o predomínio do azul. Elas usaram quase todas as cores da caixa de giz de cera. Desenharam os olhos, cílios, nariz, boca, orelhas, unhas das mãos e dos pés, seios e destacaram os mamilos, coração, umbigo, joelhos e as nádegas, mas recusaram-se a desenhar a vulva. Pedi-lhes para que destacassem

em relação a cada parte do corpo aquilo que a personagem “gosta” e “não gosta”, tendo como referência as experiências que aquelas partes lhes proporcionavam.

Na dinâmica “Qual o sentimento para cada parte do corpo?”, as meninas entenderam o sentimento como coisas boas ou ruins. A partir de cada parte do corpo, elas determinaram o que a personagem gostava e não gostava em relação àquele órgão.

Em relação aos olhos, elas disseram: “o que é mais legal é ver os brinquedos, bolacha recheada, o arco-íris”. No que se refere ao que não gosta de ver, ressaltaram: “filme de terror, rato e coisas malvadas”. No nariz, disseram que a personagem gosta: “as pessoas podem sentir cheiros, cheiro de pão de queijo, de sorvete, de comida”, ao passo que em relação ao que não gosta, afirmaram: “o cheiro de chulé, fumaça, o cheiro de peido é ruim”.

A boca gosta de: “coisas boas, o macarrão, biscoito, sorvete, morango, chocolate e cantar” e não gosta: “não é gostoso para boca manga, alface e queijo”. No ouvido, gosta de: “música, monte de pessoa falando, ouvir a Annita⁵⁷, cantar Beijinho no ombro⁵⁸” e não gosta: “de ouvir palhaço, que grita com ela, xinga de filha da puta, de besta, de idiota, de filha de uma mãe”.

No coração, gosta de: “Jesus, música de Deus, brincar, correr, ser feliz, sorrir”, não gostando de: “cerveja, bêbado, roubar, briga, beijo na boca”. Na mão, gosta de: “brincar com massinha, castelo de terra, brincar de boneca, carinho no cachorro, carinho no cabelo pela mãe” e não gosta: “de bater”. Nas pernas e nos pés, gosta de: “brincadeira de andar de patins, pega-pega, esconde-esconde, ir na Orla e no Figueiral⁵⁹, andar de bicicleta” e não gosta: “de ir no lugar para brigar, brigar no parquinho, sujar os pés”. Não se pronunciaram em relação às outras partes do corpo.

Na dinâmica “Corpo de menino e corpo de menina”, os meninos deram à personagem o nome de Matheus, considerando-o como sendo seu colega de escola. Pedi-lhes que dessem ao seu colega uma cor de pele. Eles pintaram a figura com as cores: laranja, vermelho, azul, verde, preto, roxo, amarelo, com predomínio da cor laranja. Eles desenharam olhos, sobrancelhas, cílios, nariz, boca, peito, coração, debaixo dos braços representaram as axilas, umbigo, unhas dos pés, pênis, as nádegas e o ânus.

Solicitei-lhes que destacassem, em relação a cada parte do corpo, do que a personagem “gosta” e “não gosta”, tendo como referência as experiências proporcionadas pelas partes do corpo. Eles deram as seguintes respostas do que a sua personagem “gosta” e

⁵⁷ É uma cantora brasileira que lança música em vários ritmos, com maior ênfase no funk e no pop.

⁵⁸ Música da cantora de funk, Valesca Popozuda.

⁵⁹ Pontos turísticos da cidade de Presidente Epitácio.

“não gosta”. Na cabeça, o que gosta: “traz pensamentos, só pensa brincar” e o que não gosta: (não se pronunciaram). Nos olhos, o que gosta de ver: “assistir televisão, assistir ao desenho do pica-pau, ver gato”, não gostando de: “de ver o cachorro morder as pessoas”.

No nariz, o que gosta: “de bom cheiro, bom ar, perfume”, porém não gosta: “de cheiro de lixo e de lavagem”. Na boca, o que gosta: “de comer carne, lanche, miojo, gelatina” e não gosta: “de cebola crua, pimenta”. No coração, o que gosta: “de brincar, de abraçar” e o que não gosta: “de bater nos coleguinhas”.

Nas mãos, o que gosta: “de fazer carinho, brincar com geleia” e não gosta: “de catar lixo”. Nas pernas e nos pés, o que gosta: “ir na lanchonete, sítio, e gosta mais de andar de bicicleta” e não gosta: “de ir onde os caras fuma maconha”. Após esta colocação, a investigadora perguntou: “O que é Maconha?”. Batman respondeu: “É que fuma cigarro debaixo da ponte”. No pênis⁶⁰, o que gosta: “por onde faz xixi” (ficaram rindo, mas achando engraçado do que envergonhados) e não gosta: (eles não se pronunciaram). Em relação ao que gosta e não gosta nas nádegas⁶¹, não houve pronunciamentos orais, apenas levantaram as mãos, gestualizando que não sabiam o que responder.

Num outro encontro, o grupo de meninos e o grupo de meninas escolheram o molde de roupa (em branco) para a sua personagem e pintaram da cor que quiseram. As opções de peças de roupas eram: camiseta, saia, calça, bermuda, miniblusa, vestido e macacão.

As meninas escolheram uma camiseta, uma bermuda e uma saia. Elas pintaram a camiseta de roxo, a bermuda de várias cores, sendo: marrom, rosa, amarelo, roxo, azul, laranja, verde e preto, e a saia pintaram toda de vermelho. Quando lhes perguntei o porquê da escolha das peças de roupa e das cores, elas responderam: “porque sim, o colorido é bonito, e o vermelho para a saia ficou bonito”.

Já os meninos escolheram blusa e bermuda. Eles pintaram a blusa utilizando-se de várias cores: vermelho, azul, roxo e amarelo, e a bermuda, de verde e de vermelho. Responderam que escolheram estas peças e utilizaram-se destas cores: “porque a gente acha que o Mateus vai ficar bem todo colorido (risos)”.

Elaborei os quadros abaixo para melhor elucidar e sintetizar os enunciados das crianças relativos às suas compreensões sobre cada parte do corpo, visto que a análise de suas concepções já foi realizada no decorrer da tese. É provável, porém, que a visualização assídua e a maior familiarização com o quadro traga novos *insights* para as análises.

⁶⁰ Com as crianças, utilizei o termo “pipi” por fazer parte do vocabulário delas.

⁶¹ Com as crianças, utilizei o termo “bumbum” por fazer parte do vocabulário delas.

Quadro 2 - Síntese das falas das crianças: o que a personagem criada por elas gosta e não gosta; o que é bom e ruim relacionado a cada parte do corpo

Partes do corpo	Meninas		Meninos	
	Gosta	Não gosta	Gosta	Não gosta
Cabeça	Não se pronunciaram.	Não se pronunciaram.	“traz pensamentos, só pensa brincar”.	Não se pronunciaram.
Olhos	“o que é mais legal é ver os brinquedos, bolacha recheada, o arco-íris”.	“filme de terror, rato, e coisas malvadas”.	“assistir televisão, assistir o desenho do pica-pau, ver gato”.	“de ver o cachorro morder as pessoas”.
Nariz	“as pessoas possam sentir cheiros, cheiro de pão de queijo, de sorvete, de comida”.	“chulé, fumaça, o cheiro de peido é ruim”.	“de bom cheiro, bom ar, perfume”.	“de cheiro de lixo e de lavagem”.
Ouvido	“música, monte de pessoa falando, ouvir a Annita ⁶² , cantar Beijinho no ombro.	“de ouvir o palhaço, de que grita com ela, que xinga de filha da puta, de besta, de idiota, filha de uma mãe”.	Não se pronunciaram.	Não se pronunciaram.
Boca	“proporciona coisas boas, o macarrão, biscoito, sorvete, morango, chocolate e cantar”.	“não é gostoso para boca manga, alface e queijo”.	“comer carne, lanche, miojo, gelatina”.	“de cebola crua, pimenta”.
Axilas	Não desenharam e não se pronunciaram.		Desenharam, mas não se pronunciaram.	
Coração	“Jesus, música de Deus, brincar, correr, ser feliz, sorrir”.	“cerveja, bêbado, roubar, briga, beijo na boca”.	“de brincar, de abraçar”.	“de bater nos coleguinhas”.
Mãos	“brincar com massinha, castelo de terra, brincar de boneca, carinho no cachorro, carinho no cabelo pela mãe”.	“de bater”.	“de fazer carinho, brincar com geleia”.	“de catar lixo”.
Umbigo	Desenharam, mas não se pronunciaram.		Desenharam, mas não se pronunciaram.	
Pés e pernas	“brincadeira de andar de patins, pega-pega, esconde-esconde, ir na Orla e no Figueiral, andar de bicicleta”.	“de ir no lugar para brigar, brigar no parquinho, sujar os pés”.	“ir à lanchonete, sítio, e gosta mais de andar de bicicleta”.	“de ir onde os caras fuma maconha”.
Órgãos genitais	Não desenharam e não se		Desenharam, mas não se	

62

É uma cantora brasileira que lança música em vários ritmos, com maior ênfase no funk e no pop.

	pronunciaram.		pronunciaram.	
Nádegas	Desenharam, mas não se pronunciaram.		Desenharam, mas não se pronunciaram.	

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 3- Síntese dos sentimentos atribuídos pelos meninos e pelas meninas para cada parte do corpo.

Partes do corpo	Meninas	Meninos
Cabeça	Feliz (relacionaram à brincadeira).	Tristeza e amor (relacionaram ao brincar).
Olhos	Amor e amizade (relacionaram a ver os amigos).	Medo e alegria.
Nariz	Triste (“porque tá chorando”, relacionam o nariz ficar molhando quando uma pessoa chora)	Não atribuíram nenhum sentimento.
Ouvido	Feio (explicaram que alguém chamou a sua personagem de feia).	Curiosidade e felicidade (relacionaram a escutar coisas boas).
Boca	Amor (a personagem vai beijar na boca).	Timidez e carinho (porque beija).
Coração	Bonito (porque tem Deus).	Amor.
Mãos	Carinho (relacionaram a fazer carinho no pai e na mãe).	Amor (relacionaram a personagem gostar de carinho).
Barriga	Alegria (porque come e a barriga fica cheia).	Dor (porque tem dor de barriga).
Pés e pernas	Alegria (relacionaram a poderem usá-los para brincar).	Bonito (relacionaram ao brincar).
Órgãos genitais	Legal e Timidez (relacionaram a “vergonha porque a mãe vê fazer xixi”).	Curiosidade (relacionaram em “ver o colega fazendo xixi, ver a mãe tomando banho e olhar o peito e a bunda”).
Nádegas	Triste (“porque faz coco”).	Chato e timidez (ver a própria bunda pelada).

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Em suma, posso afirmar que em relação aos órgãos sexuais e reprodutivos ou com conotação erótica e sexual em nossa cultura, as nádegas (bunda) foram desenhadas, mas não houve nenhum comentário realizado pelas crianças. A vulva não foi desenhada pelas meninas e não se pronunciaram quanto à esta parte do corpo, ao passo que os meninos desenharam o pênis, mas não se pronunciaram.

As crianças, ao terem que agregar sentimentos à boca, destacaram palavras como “beijo”, “amor” e “carinho”, sendo apenas a palavra “timidez” considerada pelos meninos.

Em relação aos órgãos genitais, para denominar os sentimentos para a vulva, as meninas utilizaram as fichas que continham as palavras “legal”, “timidez” e “vergonha”. Os meninos, para o pênis, os seios e nádegas femininas escolheram a ficha em que estava escrita a palavra “curiosidade”. Já em relação às próprias nádegas, a palavra que se destacou para as

meninas foi “triste” (porque faz cocô), e para os meninos, “chato” e “timidez”, por não gostarem que outra pessoa os vejam nus.

4.2 Concebendo os roteiros sociais de gênero

Nesta subseção apresentei a produção enunciativa das crianças provenientes de suas interações nos momentos de brincadeiras livres e direcionadas, em diferentes tempos e espaços do contexto da Educação Infantil, da realização de observação e entrevistas dialogadas, a partir de dinâmicas e contação de histórias infantis, com a minha participação. Estes enunciados demonstraram como as crianças vão se apropriando dos roteiros de gênero e constituindo suas feminilidades e masculinidades, por meio de suas relações entre grupos do mesmo gênero ou do gênero oposto. Os dados aqui analisados corresponderam à subcategoria “Relações de gênero e a constituição de feminilidades e masculinidades”.

4.2.1 Entre cenas e diálogos: constituindo masculinidades e feminilidades

Nesta subseção realizei as análises das interações das crianças do Pré I e a produção das narrativas das crianças entrevistadas, destacando as possibilidades de integração entre meninos e meninas e também as práticas já enraizadas por meio da cultura de segregação entre ambos, bem como os processos de constituição de masculinidades e feminilidades provenientes das relações sociais entre as crianças e os seus pares e delas com os(as) adultos(as). Os dados apresentados nesta seção corresponderam à subcategoria “Relações de gênero e a constituição de feminilidades e masculinidades”.

A seguir, evidenciei trechos da brincadeira⁶³ de casinha entre meninos e meninas, a qual ocorreu num canto do pátio da instituição, numa área aberta, após ter ido junto com as crianças do Pré I à Sala de Brinquedo e de Jogos para a escolha dos brinquedos que gostariam de usar. Em suas falas, fez-se presente o tema das obrigações concernentes aos homens e às mulheres no espaço privado da casa:

Investigadora: O que faz Paulo?

Um menino de outra sala: O que você está fazendo com este brinquedo de menina?

Investigadora: Ele está cozinhando. Homem não cozinha?

Investigadora: Ele vai fazer a comida, brigadeiro, uhm!

⁶³ Brincadeira direcionada por mim, pois brinco e interajo com as crianças, com o apoio do roteiro da investigação.

Homem formiga e Paulo: (risos [...] demonstraram não se incomodar com o comentário do menino da outra sala, que logo se retira).
 Investigadora: Quem vai trocar a fralda que o nenê cagou (fez cocô)?
 Maria Jéssica: Paulo, você vai ter que trocar o nenê fez cocô.
 Investigadora: O nenê vai ter que tomar banho, só dar banho.
 Maria Jéssica: Só mulher pode dar banho no bebê.
 Investigadora: Só mulher, por quê?
 Maria Jéssica: Homem não pode ver menina.
 Investigadora: É, mesmo se for o pai, não pode?
 Maria Jéssica: Não.
 Maria Jéssica: Quando eu era bebê, só a minha mãe me dava banho, porque ela não deixava o meu pai dar banho.
 Investigadora: Se fosse um menino o pai poderia dar banho?
 Laura: O meu pai dava banho quando era um bebê e cuidava de mim.
 Investigadora: E você Bibi acha que o pai pode dar banho na menininha?
 Bibi: Sim (responde bem baixinho)
 Laura: Paulo vai dar banho na nenê. Ela está chorando!
 Investigadora: Essa aqui é a Giovana que cresceu, quem vai dar banho nela? Tá chorando!
 Crianças: (A Bibi pega a nenê para dar banho).
 Investigadora: Ainda bem que a Bibi vai dar banho! Coisa boa (risos)! Papai não quis dar banho! (Informação verbal, 2014).

Na conversa entre as crianças, algumas afirmaram que o pai pode ver a filha nua e dar-lhe banho, entretanto, a maioria afirmou que não. Uma das meninas compartilhou que seu pai exercia cuidados como dar-lhe banho e alimentá-la. As crianças continuaram a falar:

Bibi: Deixa que ela está dando banho no chuveirinho, você vai dar banho no outro nenê e seca (refere-se ao Homem Formiga).
 Investigadora: Os dois (refere-se ao Paulo e Homem Formiga que estão mexendo no cabelo da investigadora com um secador de brinquedo na mão) são cabeleireiros vão fazer chapinha! Vou à festa, sair de cabelo liso (risos)!
 Meninos: Risos [...] (mexem no cabelo da investigadora como se estivessem fazendo chapinha).
 Investigadora: Quem vai levar o nenê para tomar injeção? Gente tem que levar o nenê para vacinar, tem que dar banho e levar o nenê no postinho para vacinar!
 Investigadora: Tem que enxugar o nenê e passar talquinho para não ficar assado.
 Investigadora: Onde tem que passar a pomada Paulo e Homem Formiga?
 Paulo: Na periquita (risos).
 Investigadora: Na periquita?
 Investigadora: Por que passa a pomada?
 Maria Jéssica: Pra não assar.
 Investigadora: Paulo, ela disse que é para não assar, no menininho tem que passar também se não assa no menino e na menina.
 Crianças: Fica com bolinhas.
 Investigadora: Isso! Ficam bolinhas. Vocês sabem!
 Investigadora: Com quem vocês aprenderam isso?
 Crianças: Com a mamãe. (Informação verbal, 2014).

Os meninos demonstraram também saber sobre cuidados referentes à higiene íntima de bebês, conhecimento que, de acordo com as crianças, era proporcionado por suas mães. Será que o assunto sobre os cuidados com os bebês é restrito às mulheres? Sendo passado de geração a geração, de mãe para filha e filho? Será que essa nova geração de

meninos apresentará comportamentos diferenciados quando adultos, ao falar sobre maternidade e paternidade com os seus filhos e suas filhas, por terem participado de processos de socialização que lhes permitiram o acesso aos roteiros que leva à conduta do cuidado com os filhos e filhas?

Na mesma brincadeira, pedi aos meninos que fizessem brigadeiro, ao que responderam que cozinhar era “coisa de mulher”, discurso que talvez possa ter contribuído para sua resistência ao fato de que o fogão e as panelas serem rosas. No entanto, após minha argumentação de que o brigadeiro seria muito gostoso, independentemente do fato de ser um menino ou uma menina que o fizesse, eles chegaram à conclusão de que todos iriam fazê-lo, apesar dos fatores acima mencionados.

Esta intervenção contribuiu para que os meninos vivenciassem uma brincadeira tipicamente feminina, além de romperem com os estereótipos sexuais. Este tipo de ação docente em atividades lúdicas, certamente, auxilia na ruptura com padrões socialmente constituídos com base na diferenciação dos gêneros e conduz para que a socialização entre meninos e meninas seja menos hierarquizada, sexista e misógina.

Observando o cotidiano destes meninos e meninas nos diferentes tempos e espaços destinados às atividades lúdicas, percebia que brincavam com brinquedos de acordo com o esperado para cada gênero. Logo, chegou o dia em que levei as crianças até a sala de brinquedo para observar as suas interações no momento da brincadeira. Neste dia, participaram três meninos e três meninas, haja vista a ausência de outros(as) participantes. Também constatei que este grupo se opunha às brincadeiras que não condiziam com o seu gênero. Conforme pode ser observado em suas falas:

Investigadora: Vocês podem pegar o brinquedo que quiserem, se vocês quiserem.

Meninos: Ah! (risos, expressando aversão, como se indicassem que não seria possível brincar com todos os brinquedos).

Investigadora: Meninos, se vocês quiserem pegar panelinha, boneca, fogãozinho, pode pegar!

Investigadora: Meninas, se vocês quiserem pegar carrinho, podem pegar também!

Meninas: (risos, expressando curiosidade).

Maria Jéssica: Pode pegar o que quiser?

Meninos: Olha, tia!

Crianças: (Neste momento as crianças começam a brincar).

Meninas: Chapinha, chapinha.

Investigadora: Não vai querer pegar a boneca?

Paulo: Éca.

Investigadora: Éca? Por quê?

Laura: Meninos não gostam de boneca!

Meninos: (risos). (Informação verbal, 2014).

Quando disse aos meninos que poderiam pegar os brinquedos que quisessem, notei olhares de censura voltados para mim. Ainda para desafiá-los, retruquei dizendo que as meninas poderiam pegar os carrinhos e eles poderiam pegar as bonecas. Na verdade, almejava, a partir desta minha fala, observar os seus comportamentos quanto à ruptura ou à reprodução dos padrões hegemônicos de masculinidades e feminilidades.

Logo, notei que os meninos pareciam não compreender o porquê de não poderem ou de “não gostarem” de brincar de boneca, demonstrando nunca terem pensado em quem lhes ensinou esta proibição.

Em outro dia de observação, em uma aula em que, na rotina contemplava atividade lúdica, a professora pediu-me para que conduzisse em pequenos grupos de meninas e de meninos à sala de brinquedos e jogos para a escolha dos brinquedos e retorno à sala de aula.

No momento em que se dirigiam para apanhar um brinquedo, indaguei-lhes se não gostariam de pegar mais brinquedos, além das bonecas e dos carrinhos, uma vez que as meninas sempre pegavam bonecas e os meninos, carrinhos. Diante do exposto, as meninas, imediatamente, pegaram o fogão, o conjunto de panelas, o liquidificador e copos. Os meninos, por sua vez, não tinham muita opção, apenas o carro, caminhão, trator, vacas e cavalos. Mas nenhuma criança pegou brinquedos considerados do gênero oposto, mesmo com a possibilidade oferecida para que pegassem a quantidade de brinquedos que quisessem.

Fomos para a sala de aula e lá, alguns meninos queriam brincar de boneca e as meninas não permitiram. Então, eu sugeri que elas deixassem os meninos brincarem de casinha junto com elas. Uma das meninas me interrompeu e disse que ele poderia brincar, pois afinal, seria o pai. Algumas meninas começaram a rir e perguntaram uma para outra: “Então ele vai ser o seu namorado?”.

Quando sugeri às meninas que deixassem os meninos brincarem de casinha com elas, em nenhum momento foi declarado que eles deveriam assumir a função de pai, contudo, elas aceitaram a inserção dos meninos na brincadeira na condição de eles exercerem o papel masculino na reprodução das cenas do cotidiano familiar.

Na observação de outras brincadeiras de boneca na sala de aula, pude constatar que as meninas encenaram o cotidiano da casa e o convívio principalmente entre mãe e filha, sendo a figura do pai desconsiderada em seu jogo simbólico. A brincadeira não apresentava uma sequência lógica textual, transitando livremente entre o tempo atual e o do faz de conta, a casa e o castelo, a mãe e a princesa. Atribuiu-se o papel de príncipe a uma das bonecas se não

houvesse outro brinquedo. No caso, deste estar presente, assumiu o papel e beijou a boneca que fez o papel de princesa. As histórias se desenvolveram com rapidez e facilidade.

Já os meninos geralmente encenaram em suas brincadeiras a luta, seja com peças, objetos ou seus próprios corpos, brincaram de carrinho e de trombar um carro no outro. Alguns brincaram isoladamente, como se estivessem apenas guiando o carro pela estrada cheia de obstáculos.

As observações⁶⁴ das brincadeiras das crianças no dia do brinquedo permitiram a constatação de que a professora não conduziu as crianças para a sala de brinquedos. Ela pediu para que cada criança fosse pegar o seu brinquedo em um balde cheio de peças de montar, localizado atrás da porta da sala de aula. Mesmo sendo proibida na escola a brincadeira com arma, alguns meninos se utilizaram de algumas peças para as montarem. No caso, é inevitável a repreensão da professora, que pediu para que desmanchassem o brinquedo, sendo obedecida pelos meninos.

As meninas faziam poses e davam muitas risadas. A maioria das poses revelaram atitudes de mandar beijos, como se brincassem de ser modelo fotográfico. Também brincaram de princesa, sendo uma encenação não demarcada por um enredo coerente, com uma história sequencial, uma vez que os episódios da brincadeira estavam dispersos, suas cenas remetiam a princesas que se arrumavam e que penteavam o cabelo. Também foi introduzida nessa história “mamãe e filhinha”, em que a mamãe cuidava da filha.

Já os meninos utilizaram mais o espaço da sala, de forma oposta a das meninas, que desenvolveram sua atividade lúdica em apenas um espaço delimitado em cima ou embaixo da mesa. Os meninos corriam com os seus carrinhos, como se estivessem apostando corrida, mudando repentinamente o foco da brincadeira para promover o conserto do carro que precisa de reparos ou resolverem que precisavam parar para carregar gado que estava em cima da carreta.

A escolha de brinquedos não é totalmente livre, uma vez que há limitações consideráveis na quantidade de brinquedos que cada criança pode pegar, com o intuito de manter a organização da sala no momento de sua devolução, de acordo com a professora.

A partir dos episódios citados ficou perceptível a resistência dos meninos no desempenho de atividades consideradas socialmente femininas, como a de cuidar dos(as) filhos(as) e realizar afazeres domésticos. Contudo, as meninas também compartilharam da

⁶⁴ Registro da brincadeira livre realizada no dia 09/10/14.

mesma concepção acerca da apropriação dos artefatos culturais, dos comportamentos e escolhas de acordo com o gênero.

Os dados até aqui discutidos apresentaram pontos divergentes e convergentes em comparação aos resultados de algumas pesquisas com foco nas crianças em instituições de Educação Infantil e as relações de gênero.

Gobbi (1999) realizou investigação no final dos anos 1990 sobre as relações de gênero entre crianças de 4 a 6 anos de idade. É importante destacar que, conquanto a distância temporal entre as nossas investigações, ambas apresentam como resultados a reprodução do binômio feminino e masculino e destacam que, na representação do espaço doméstico pelas crianças, a figura que trazem como central é a da mãe. A autora revela a afirmativa de um menino que diz que: “lápis vermelho é de mulherzinha” para discutir a existência de valores pautados em estereótipos sexuais entre as crianças (GOBBI, 1999). Isto demonstra poucas mudanças nos dias atuais quanto às assimetrias de gênero presentes nas falas e nas atitudes das crianças.

Observei em minha investigação, no espaço da sala de aula, que as meninas brincam mais de casinha e os meninos com carrinho e jogos de peças de montar, assim como constatado por Ferreira (2002; 2003). A dominância das meninas na casa e dos meninos nos jogos de construção, contribuindo para a segregação do uso do espaço pelas crianças, o que denominou como “oposição de gênero nos espaços de faz-de-conta” (idem).

Ainda, a partir dos resultados obtidos em minha investigação, destaquei pontos convergentes com outras investigações com crianças de idades entre 4 a 6 anos, sendo as de Souza (2015) e de Novakowski, Costa, Marcello (2016), dentre as quais reiterarei: por um lado, as percepções de gênero vinculadas a uma visão androcêntrica, indicando a reprodução de significados atrelados à cultura do binarismo e à normatização das relações de gênero e, por outro lado, a existência de confrontos com estes significados, indicativos da produção de suas próprias culturas.

Outros estudos realizados com crianças na faixa etária entre 4 a 6 anos, também indicam a reprodução das desigualdades de gênero e as transgressões das crianças às regras impostas pelos(as) adultos(as) no contexto da Educação Infantil, como indicam Sayão (2001; 2002), Bello e Felipe (2010).

Já, diferentemente da minha pesquisa e das citadas, na investigação de Finco (2003), com crianças de 4 a 6 anos, foram registradas brincadeiras em que meninos e meninas trocavam de papéis considerados socialmente femininos e masculinos, sem qualquer tipo de

valoração depreciativa. Também havia uma variedade de brinquedos, ocasionando o exercício de diferentes brincadeiras pelas crianças e maior liberdade entre ambos os gêneros no uso dos espaços. Há que se destacar que isto ocorria praticamente sem nenhuma interferência constrangedora por partes dos(as) adultos(as) em relação à escolha dos brinquedos pelas crianças.

Contudo, apesar de não haver práticas sexistas entre as crianças, Finco (2003) alerta para algo que também verifiquei no *lócus* da investigação, embora de forma velada, “Porém é muito frequente, ainda, que meninos e meninas, ao demonstrarem comportamentos não apropriados para seu sexo, causem preocupações e sejam motivo de incômodo e dúvidas para profissionais da educação infantil” (p. 95).

Felipe (1999) atenta para a acirrada vigilância dos(as) adultos(as) quanto aos brinquedos, às brincadeiras e aos comportamentos das crianças desde pequenas, com base em suas preocupações quanto à futura orientação sexual dos(as) seus(suas) filhos(as).

Observei nitidamente a separação de brinquedos conforme o gênero, a delimitação dos espaços e acessos a artefatos de acordo com o gênero e a vigilância entre as próprias crianças em relação às possíveis “transgressões das fronteiras de gênero” (FERREIRA, 2002; 2003), como também a ruptura destas normas. Entretanto, não constatei, em específico, na sala do Pré I a repressão direta do adulto quando as crianças brincavam com brinquedos considerados do gênero oposto.

As cenas trazidas até aqui foram semelhantes aos dados trazidos por Costa (2004), com cuja análise concordo, ao afirmar que a segregação dos espaços é promovida pela divisão entre os gêneros, seja pela utilização exclusiva pelas meninas, ocasionando a expulsão dos meninos, ou vice e versa, bem como que o exercício do poder entre as crianças, no momento da brincadeira, pode estar relacionado por quem tem o objeto, por quem inventa a brincadeira ou pelo papel social exercido na brincadeira (COSTA, 2004).

Na minha investigação, apesar de se constatar a segregação dos espaços de acordo com o gênero e o uso de mais espaço da sala de aula pelos meninos do que pelas meninas, também observei, embora com menos frequência, momentos de uso igualitário destes espaços, definidos pela mistura dos corpos de meninos e meninas e o compartilhamento das mesmas atividades entre ambos, independentemente, de serem consideradas do gênero oposto.

Os meus achados comungam com algumas observações feitas por Souza (2015), ao verificar, entre crianças de 5 a 6 anos de idade, formas de transgressão ao que lhes é imposto no que tange à normatização das relações de gênero. Entretanto, a autora afirma que a

disposição dos materiais e sua escolha são feitas pelos(as) adultos(as), visto “[...] que legitimam a cultura do binarismo no espaço escolar ao disponibilizar a quantidade exata de artefatos para o uso determinado das meninas e dos meninos” (SOUZA, 2015, p. 70).

Ferreira (2003) traz a explicação sobre “as fronteiras de gênero” que, quando ultrapassadas, denominada de “zonas de transgressão de gênero”, podem eclodir áreas de conflito que, por sua vez, podem destacar as “negociações de identidade de gênero”.

4.2.2 Entre cenas e diálogos: gênero, raça e beleza

Nesta subseção apresentei as percepções das crianças sobre corpo, gênero e beleza, a qual compõe a subcategoria “Relações de gênero e a constituição de feminilidades e masculinidades”. Para tal, utilizei de observações, de dinâmicas e de contação de histórias que proporcionaram-me captar, nas falas das crianças, a reprodução ou a ruptura de estereótipos sociais quanto ao corpo e ao gênero. Neste sentido, ao buscar suas percepções sobre corpo e gênero, encontrei também suas percepções sobre raça e beleza.

Estava na sala de aula junto com as crianças e observando as suas falas enquanto conversavam, constatei que para as meninas o que as diferenciavam dos meninos eram os cabelos, curtos para eles e longos para elas, além dos acessórios que elas utilizavam e o esmalte nas unhas. Afirmaram que pessoa bonita é aquela “que desfila”, referindo-se às modelos. Evidenciei então a representação apresentada pelas meninas sobre a constituição de arquétipos de beleza, como mulher magra, alta, de olhos azuis e loira, uma vez que estas são as características mais evidentes nas modelos dos desfiles.

Laura: Ah! Por exemplo, coisa bonita é quando a gente está com moda.

Investigadora: Como assim? Não entendi! Moda?

Rita: Moda é quando desfila no desfile.

Meninas: As mulheres no desfile são bonitas.

Mulher Maravilha: Os homem também! Oras bolas! (Informação verbal, 2014).

Num outro dia, realizei a dinâmica de contação de histórias⁶⁵, na qual constava a atividade de passar o trailer do filme *Valente*⁶⁶, em formato de desenho, revelando as falas dos nossos diálogos:

⁶⁵ Dinâmica realizada no espaço de brinquedoteca, videoteca e reforço escolar.

⁶⁶ O resumo dessa história consta no subcapítulo 2.3.3.3.1 desta tese.

Investigadora: Vou passar um conto para vocês. Os contos têm o quê? Crianças: Princesa.

Investigadora: Qual história vocês já ouviram?

Maria Jéssica: Branca de Neve, Rainha.

Laura: A Pequena Sereia.

Homem formiga: Barbie.

Investigadora: Mas geralmente como são essas princesas?

Laura: A princesa tem cabelo loiro, tem coroa.

Investigadora: Como elas são de corpo?

Laura: Magra.

Investigadora: Como as princesas se comportam?

Maria Jéssica: Moram num castelo.

Investigadora: Como elas são?

Homem formiga: Quietinha.

Investigadora: Como são os príncipes?

Bruno: Eles têm a princesa.

Maria Jéssica: São magrinhos.

Investigadora: Vocês acham que os príncipes são bonitos ou feios?

Crianças: (Silêncio).

Investigadora: O que é ser um príncipe?

Homem formiga: Bonito.

Bruno: Bonito.

Homem formiga: Eu sou um príncipe.

Investigadora: O que é ser um príncipe bonito? Que cor tem que ser o cabelo dele?

Homem formiga: Preto.

Investigadora: Que cor tem que ser a pele dele?

Maria Jéssica: Cor de pele.

Investigadora: Mas o que é cor de pele? Dá um exemplo de quem tem cor de pele?

Crianças: (Não consegue explicar).

Investigadora: Que cor é o olho do príncipe?

Laura: Verde.

Investigadora: Príncipe pode ser gordinho?

Laura: Magrinho (risos).

Investigadora: Vocês falaram que a princesa pode ser magrinha, mas a Fiona⁶⁷ é gordinha.

Investigadora: Vou passar um pedaço de um filme-desenho que é sobre a vida de uma princesa. Vou passar um filme pequenininho chamado Valente.

Investigadora: Vão prestar atenção se ela é igual ou diferente das outras princesas que vocês conhecem: Cinderela, Rapunzel, Branca de Neve.

Investigadora: Vocês vão ver se ela é parecida ou diferente. (Começa o filme).

Investigadora: E esses são os príncipes que querem casar com ela.

Crianças: (risos).

Depois de ter assistido ao trailer do filme Valente.

Investigadora: O que ela tem de diferente? Ou tem igual?

Laura: É diferente!

Investigadora: Por que ela é diferente?

Luan: Ela não quer casar com ninguém!

Investigadora: Como é diferente das outras princesas?

Investigadora: O cabelo é igual das outras princesas?

Crianças: Não.

Investigadora: As outras princesas fazem igual a ela usa arco e flecha?

Crianças: (Balançam a cabeça em sinal de não).

Investigadora: Por que ela não quer casar?

Crianças: Não respondem.

Investigadora: Vocês acham que ela está certa?

⁶⁷ Personagem do filme do Shrek, em que ambos são ogros. Antes de tornar-se ogra, Fiona era uma princesa que estava presa em uma torre e foi resgatada por Shrek. Ela se apaixonou por ele, preferindo, então, a forma de ogra do que a humana.

Crianças: Não.

Crianças: A princesa tem que casar com o príncipe.

(Nesse momento a investigadora e as crianças vão para outro local).

Investigadora: E aí o que vocês acharam da Merida (é o nome da princesa do filme)?

Acharam a Merida bonita?

Maria Jéssica: Não.

Investigadora: Por quê?

Crianças: (não respondem). (Informação verbal, 2014).

As crianças não explicaram claramente o porquê de não acharem Merida bonita, mas subentende-se, devido a algumas falas e trejeitos ocorridos no decorrer do trailer, que isto decorre da não correspondência ao estereótipo de princesa. Ouvi alguns comentários do tipo: “Que cabelo bagunçado”; “Credo, que cabelo feio!”; “Nem parece uma princesa”; “Não gostei dessa princesa”, os quais foram mais reveladores de suas percepções do que aqueles que fizeram em respostas às questões da investigadora.

Para captar suas concepções sobre gênero, empreguei a técnica da entrevista, contando-lhes a história “Faca sem ponta, galinha sem pé”, de Ruth Rocha⁶⁸. As crianças não prestaram muito atenção na história quando esta lhes foi contada, pois o local não era propício e, também, foi levantada a hipótese desta ser longa para a faixa etária de crianças de quatro anos de idade. Então, pesquisei no YouTube se havia esta história em formato de filme. Encontrando-a, disponibilizei o filme, bem curto e com atores e atrizes brasileiros. As perguntas que orientaram a dinâmica foram em relação às experiências que Joana e de Pedro gostariam de viver e não podiam por não corresponder ao seu gênero. Perguntei-lhes se elas concordavam com a repressão destes sentimentos e vontades, sobre o que acharam quando eles trocaram de corpo e se a história trazia algum ensinamento e qual seria. A apresentação da história no formato de filme e de livro facilitou a compreensão pelas crianças do estava sendo proposto.

Investigadora: Por que o irmão de Joana zomba quando ela vai brincar de bola? Ficava criticando ela quando vai jogar vídeo game?

Maria Jéssica: Porque ela é menina.

Investigadora: Vocês concordam de que a Joana não podia brincar de bola e o Pedro não podia chorar?

Laura: As meninas podem brincar do que quiser.

Investigadora: Vou fazer pergunta a cada um sobre o que gostou mais da história?

Bibi: Gostei deles brincando.

Maria Jéssica: Gostei de quando estavam brincando.

Laura: Gostei quando eles passou debaixo do arco íris.

Investigadora: Por quê? Na parte que ele trocou de corpo ou na parte que eles voltaram?

Bibi: Gostei quando voltaram.

Bruno: Quando trocou de corpo.

⁶⁸ A autora apresenta uma vasta publicação destinada à literatura infanto-juvenil, abordando temas sociais.

Homem formiga: Jogou a latinha (nesse momento a irmã e o irmão brincam de chutar a latinha)
 Investigadora: Pedro virou Pedra e Joana virou Joano? O que aprenderam com isso?
 Bruno: Jogar bola (refere-se que os dois podem jogar bola)
 Investigadora: É (risos)? Que mais?
 Maria Jéssica: Ficaram felizes.
 Crianças: (risos). (Informação verbal, 2014).

Mesmo reproduzindo as práticas de diferenciação de gênero nas brincadeiras realizadas em seu cotidiano escolar, as crianças apresentaram diferentes posicionamentos quanto a esta história, que demonstrava o sofrimento dos irmãos Joana e Pedro quanto às críticas que sofreram por não se comportarem de acordo com o esperado para os seus gêneros. As crianças demonstraram a capacidade de se colocarem no lugar dos(as) outros(as) e gostaram mais das partes do filme que mostravam a união dos irmãos e suas brincadeiras que não discriminavam sexo.

Em uma de minhas observações na sala de aula, enquanto as crianças brincavam, também constatei falas que evidenciavam estereótipos de gênero e de beleza entrelaçados a outros marcadores sociais como raça/etnia, conforme destacado a seguir:

Maria Jéssica: o cabelo da boneca é feio (ela se refere à boneca negra).
 Investigadora: Por quê?
 Maria Jéssica: Porque o meu cabelo é loiro.
 Investigadora: (brinca com a boneca penteando o seu cabelo).
 Bibi: Eu gosto (ela faz carinho na boneca).
 Bibi: (pede para ficar com a boneca, pois ela será a sua filha).
 Maria Jéssica: (pede para ficar também um pouco com a boneca negra). Elas começam a brincar e tirar fotos.
 De repente uma criança diz:
 Rita: O cabelo dela é feio igual ao meu (se refere à boneca negra, apesar dela não ser uma criança negra). (Informação verbal, 2014).

Neste dia, as meninas somente brincaram com a boneca negra porque a peguei na prateleira da sala de brinquedos. Porém, nunca presenciei, nas várias observações realizadas, as crianças pegando bonecas negras para brincarem e nem o incentivo de nenhum adulto para que o fizessem. Percebi que as crianças estão constituindo os seus roteiros de gênero demarcados pelo cruzamento dos estereótipos de gênero e raça e que isso ainda passa despercebido pelos(as) educadores(as).

Guizzo e Felipe (2010) apresentam estudo sobre o que as crianças pensam sobre gênero, raça, etnia e geração e concluem que elas privilegiam os padrões idealizados, tomados como hegemônicos socialmente, denominados por elas como atributos positivos e privilégios sociais. A partir destes apontamentos, observando as crianças do Pré I em suas interações,

brincadeiras, desenhos⁶⁹, diálogos e apontamentos, compreendi que desde esta idade já estão fortemente influenciadas na constituição de seus roteiros de gênero, pelos padrões estéticos de beleza, tais como: o cabelo liso e loiro, a magreza, corpo definido, a pele branca, olhos de cor clara, associados ao comportamento delicado⁷⁰, caso seja uma mulher, e se for um homem são evidenciados a coragem e a força.

Barbosa (2007) realizou estudo das representações de gênero de crianças em jardins de infância, em Portugal. Ela constatou neste grupo de crianças a imposição da hegemonia simbólica do masculino, a partir de alguns indícios, dentre eles a afirmação pelos meninos de atributos negativos às meninas.

Nesta perspectiva, a partir de minhas observações em campo, em específico na sala do Pré I, meninos e meninas tendiam a atribuir qualificativos negativos ao outro gênero, como também as divergências dentro do grupo do mesmo gênero tendiam a ocultar-se em relação ao grupo de gênero oposto, ou seja, estes comportamentos estavam associados à integridade da própria identidade de gênero do que à manutenção de uma assimetria do poder simbólico.

Segundo Barbosa (2007, p. 131), “Enquanto os meninos valorizavam para si uma aparência física mais sóbria e isenta de acessórios de adorno, que os afastasse, o mais possível, da imagem feminina, as meninas, pelo contrário, investiam numa apresentação pública cuidada, bonita e arranjada [...]”. Ainda, afirmou com relação às meninas: “Brincar às “Miss Perfeitas”, sendo o momento que autoriza a encenação de um corpo de mulher adulta e sexuada [...]” (BARBOSA, 2007, p.133, grifo do autor).

Apesar das semelhanças encontradas em nossos estudos, principalmente em relação às brincadeiras e papéis mais exercidos pelas meninas, tais como: brincar de casinha de boneca, representar princesa, mãe; e pelos meninos, brincar de carrinho, lutinha, jogos de construções, representar super-herói, ladrão, dragão, e de aparentemente as meninas se vestirem e se adornarem diferentemente dos meninos, algumas divergências entre os posicionamentos e concepções de nossas crianças foram perceptíveis.

⁶⁹ Presenciei meninas de pele clara e de olhos e cabelos castanhos desenhando e pintando meninas de pele clara, magras, cabelos loiros e olhos azuis. Do mesmo modo, alguns meninos desenhavam meninos com braços musculosos, com características físicas diferentes das suas. Mesmo não sendo os traços dos desenhos destas crianças tão definidos quanto de uma criança maior, elas já possuem, por exemplo, noção de cor. As meninas, ao brincarem de boneca, também encenavam personagens que não condiziam com seus atributos físicos, talvez se aproximando mais das personagens da televisão ou dos contos infantis.

⁷⁰ A associação do comportamento delicado ao feminino ficou evidenciada como sendo um atributo positivo pelas meninas e pelos meninos quando ambos discriminaram o comportamento da princesa Merida, afirmando que ela não apresenta as características de uma princesa, pois, corria, cavalgava, treinava arco e flecha, seu cabelo era ruivo e despenteado.

A primeira divergência estava na descrição relativa à aparência dos meninos, como “sóbria” e “isenta de acessórios” (BARBOSA, 2007), visto que, já em minhas observações, a maioria dos meninos do Pré I, apesar de não utilizarem objetos como batom, brinco, pulseira, como algumas meninas, seus acessórios se destacavam tanto quanto o delas, dentre os quais: relógios, sandálias e tênis coloridos com a imagem de algum personagem televisivo ou super-herói, às vezes acrescido de som e luzes, com tamanhos consideravelmente chamativos, quando não uniformizado, camisetas com imagens vibrantes. Na verdade, os acessórios de ambos apresentavam semelhanças, tomando como base o que acabou de ser descrito, com diferença nas personagens e nas cores, com vistas ao predomínio das cores azul, verde, preto e amarelo para os meninos das cores rosa, lilás e pink para as meninas.

A segunda divergência foi verificada na afirmação de que o vestuário dos meninos se associa ao repúdio do que se aproxima ao que seja feminino (BARBOSA, 2007). Com base em minha investigação, pressupus que as meninas também se vestiam mantendo características distantes do que seja masculino. O modo de se vestir pareceu-me que estava mais associado ao pertencimento àquele grupo do mesmo gênero, com o que é valorizado como artefato cultural para aquela infância, bem como em corresponder às expectativas sociais daquele grupo escolar, como poder compartilhar os mesmos objetos (bolsas, estojos, cadernos, lápis, roupas e sapatos), sendo os últimos considerados lançamentos transmitidos pela mídia.

Apesar destas crianças não pertencerem a uma classe social mais abastada, era visível o esforço dos(as) familiares em adquirir tais objetos. É importante destacar que muitas meninas se vestiam bem próximo à imagem dos meninos, utilizando-se de uniforme (camiseta e bermuda), cabelo amarrado e com brinco discreto, desprovidas de outros acessórios. A manutenção de feminilidades e masculinidades estava mais vinculada ao tornar-se aceito(a) no próprio grupo de gênero ou até mesmo como mecanismo de diferenciação, mas não no sentido de uma autoafirmação a partir da aversão ao que possa ser identificado com o outro gênero. Caso este último aspecto mencionado tenha feito parte das representações das crianças não seria, portanto, exclusivo ou decisivo em tal processo.

A terceira divergência encontrou-se na análise da brincadeira de “miss” pelas meninas como representando a mulher adulta e sexualizada (BARBOSA, 2007). Também observei as meninas brincando desta mesma brincadeira, enquanto os meninos encenavam a figura de fotógrafos. Apenas constatei elas fazendo poses, sem nenhuma conotação erótica.

Mesmo representando o mundo adulto ou até outras crianças, o conteúdo da brincadeira não continha nenhum *script* sexual (GAGNON, 2006).

Os dados que apresentei e parte dos resultados de Barbosa (2007) demonstram que estas crianças, mesmo compartilhando da mesma cultura ocidental globalizada e até usufruindo dos mesmos artefatos culturais: jogos, brincadeiras, brinquedos, tecnologias, redes sociais, programas televisivos, livros de história infantil, entre outros, apresentam modos peculiares de ser e estar em seus contextos específicos de vida. Dentre estes vários contextos estão diferentes crianças e infâncias, com suas próprias histórias e culturas.

4.2.3 Entre cenas e diálogos: constituindo outras formas de ser menino e de ser menina?

Nesta subseção analisei os dados gerados a partir dos instrumentos empregados na investigação, os quais compõem a subcategoria “Relações de gênero e a constituição de Feminilidades e Masculinidades”. Esses dados evidenciaram a constituição de roteiros de gênero pelas crianças, indicando as possibilidades de diversas e múltiplas formas de expressão de masculinidades e feminilidades no contexto da Educação Infantil.

Em um dia em que observava as crianças brincando em sua sala de aula, em um momento de brincadeira livre, notei que um grupo de meninas se entretinha com as bonecas. De repente, surgiu Mário⁷¹, que pegou a boneca e disse ao colega:

Mário: Olha o bebezinho!

Menino: Por que está com boneca? (em tom de indagação e estranhamento)

Mário: Pega novamente a boneca e acaricia (imitando o modo como as meninas estavam brincando).

Menino: Não gosto de boneca! (Informação verbal, 2014).

Os meninos que estavam perto de Mário, ao observarem que ele brincava com a boneca, pegaram-na e a jogaram para cima, enquanto que o colega demonstrava nervosismo com a situação. Logo, começaram a brigar para ver com quem ia ficar a boneca.

Mário conseguiu resgatar a boneca e a agarrou firmemente, com a feição emburrada, demonstrando aos colegas que não gostou da brincadeira. Apressadamente, ele pegou a boneca, abraçou-a e colocou-a enrolada na barra de sua blusa, que foi utilizada como manta para a boneca. As meninas continuavam brincando de cuidar da filhinha, que era um bebê, porém não estavam utilizando suas blusas como mantas.

⁷¹ Nome fictício dado por mim a um menino da sala que não fazia parte do grupo de crianças entrevistadas.

Ele adentrou na brincadeira das meninas e foi prontamente aceito. As meninas brincavam, dizendo ao Mário:

Meninas: Aí que fedô (se referem à filhinha do Mário, alertando-o de que ela fez cocô).

Meninas: Troca a roupinha dela. (Informação verbal, 2014).

Mário, todo cuidadoso, fez de conta que limpava a sua filha. Tirou a roupa dela para trocá-la, rindo, parecendo achar engraçado vê-la sem roupa. As meninas também riram com a situação. Neste momento, aproximaram-se mais três meninos, que há minutos criticavam o fato de menino brincar com boneca, trazendo outras bonecas também enroladas em suas blusas. Tentando fazer parte da brincadeira, um deles até cantalorava “nana, nenê”, embalando a boneca ao som da canção de ninar.

A conduta de Mário representou a capacidade que as crianças possuem de se posicionarem em relação aos seus desejos, de resistirem a coerções e constrangimentos, defendendo seus pontos de vista, conforme se observou na situação relatada em que, ao final, o garoto conseguiu, inclusive, trazer os demais colegas para participarem da brincadeira que, a princípio, haviam tentado impedir.

Os dados gerados demonstraram que as crianças distinguem de maneira classificatória brinquedos apropriados para meninos e para meninas. A partir desta constatação, levantei a hipótese de que se as crianças fossem questionadas, no momento de suas interações, quanto às suas próprias atitudes rígidas de segregação entre os gêneros, elas poderiam apresentar atitudes opostas em relação às atitudes desempenhadas até o momento, surgindo o seguinte questionamento: Poderia eu ter em mãos dados diferentes aos já coletados?

Neste sentido, defendo as possibilidades de mudanças de atitudes e compreensões acerca da vida social, quando as crianças são postas em situação de reflexão, a partir da exposição de outros pontos de vista (de outras crianças, investigador(a), professores(as) e profissionais da escola).

Pude presenciar num dia de brincadeira livre⁷², na sala de aula, proposta na rotina escolar desta sala, outra cena parecida com o comportamento de Mário. Nesta, um menino também pegou uma boneca e começou a brincar, mas a jogou abruptamente sobre a mesa, quando me aproximei. Preferi esperar para ver se ele retornaria à brincadeira, ao me afastar da cena, o que não ocorreu.

⁷² Atividade de brincadeira livre registrada no dia 17/09/14.

Paralelamente, uma menina pegou o carrinho de um menino, e este bravo disse: “Devolve o meu carrinho! Você é menina, devolve!”. A menina não devolveu o brinquedo. Neste instante, já que fazia parte da brincadeira, resolvi intervir e fazer sugestão ao grupo, composto por três meninas e o menino que ficou sem o carrinho. Propus a eles(as) que brincassem de motorista, de modo que todos(as) pudessem levar no carrinho as bonecas para passear, permitindo que as meninas também brincassem de carrinho e os meninos, de boneca. Após o ocorrido, um menino aproximou-se e aderiu à brincadeira, e as meninas e o menino que já estavam brincando não demonstraram nenhum preconceito ou incômodo em deixá-lo brincar com as bonecas e, ainda, vieram me falar que eu tive uma “boa ideia” em ter inventado esta brincadeira.

Um dos meninos, quando pegou a boneca, demonstrou que queria privacidade na condução de sua brincadeira, pois se afastou do grupo e foi brincar debaixo da mesa, pedindo aos colegas: “Falem mais baixo, pois a minha filha quer dormir”.

Ele batia levemente com a mão nas costas do bebê e o balançava em seu colo, como se a estivesse fazendo dormir, além de sussurrar bem baixinho em seu ouvido. Enquanto isso, uma das meninas brincava de fazer vitamina e oferecia aos meninos e meninas que se aproximavam. Ela disse a um dos meninos, Hugo⁷³, que representava o papel de marido: “Cuida do nenê, eu vou trabalhar!”. Eu perguntei onde ela iria trabalhar e qual era a sua função. Ela me respondeu: “Em casa, eu tenho que limpar a casa. Deixar limpinha”.

Enquanto ela brincava de arrumar a casa, Hugo, que representava o marido, pegou o copo do liquidificador e encenando que estava tomando cerveja, disse: “Que delícia essa cerveja gelada! Mulher hoje eu vou beber! Vou beber até ficar bêbado (risada)”. Ele fazia sons, demonstrando que estava tomando uma cerveja bem gelada: “Ah! Ah! Ah!”. Logo a menina tirou da mão dele o copo de cerveja e recomeçou a brincadeira do jeito dela. Batia a vitamina para dar mamadeira para a sua filhinha.

Apesar de parecer que estes meninos e meninas estavam transgredindo zonas exclusivas de gênero (FERREIRA, 2003), por meio da inserção dos meninos em uma brincadeira que é considerada de domínio feminino (FERREIRA, 2003; COSTA, 2004; BARSOSA, 2007), por outro lado, a cena protagonizada por Hugo indicava a representação que faz do mundo adulto, por meio do jogo simbólico e da brincadeira, reproduzindo o poder simbólico em que o homem da casa, na figura do pai/mantenedor, desfrutava de um momento de lazer, enquanto a mãe realizava os afazeres domésticos.

⁷³ Nome fictício criado por mim.

Notei que as próprias crianças se vigiavam entre si. Um menino pegou uma peça de brinquedo que estava em cima da mesa e fez de conta que era uma maquiagem, encenando se maquiar. Uma das meninas se aproximou e disse: “Tá passando maquiagem? (fala rindo, achando engraçado, não chega a ser um deboche)”. Ele, imediatamente, interrompeu a brincadeira. Quando a mesma menina que o exortou se distanciou, ele retomou a brincadeira e faz de conta que está passando um batom. No mesmo momento em que brincava de se maquiar, já pegava outra peça fazendo de arma e dizia: “Eu vou te matar”. No meio da brincadeira, ele simulou uma ligação, pegando o celular e conversando como se estivesse falando com um amigo: “Você não vai vir me buscar?”.

As investigações realizadas por Guizzo (2005), Guerra (2005), Arguello (2005), Bello (2006) e Barbosa (2007) tratam da temática de gênero no âmbito da Educação Infantil. Os resultados de seus estudos convergem com os resultados desta investigação, no que concerne à constatação de que os meninos sofrem mais vigilância quanto ao exercício da masculinidade do que as meninas em relação à feminilidade. No mais, esta vigilância é reforçada pelas próprias meninas.

Diante do exposto, reitero que a prática de vigilância exercida por meninos e meninas tão pequenos(as) para manutenção de padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade pode contribuir para a constituição de comportamentos homofóbicos.

Costa (2004) analisou o cotidiano de meninos e de meninas entre 0 a 6 anos de idade, com enfoque na construção dos gêneros, sexualidade e poder, averiguando também que em determinados momentos o menino Alano demonstrava aversão em brincar com a maquiagem, por ser culturalmente considerada do universo feminino. Contudo, contraditoriamente, foi capaz de brincar com objetos associados à prática doméstica.

Neste sentido, compartilho da mesma interpretação que Costa (2004) remeteu à referida prática. Os meninos Alano citado em sua pesquisa, David e Jorge, destacados por Barbosa (2007), quanto ao Mário, participante em minha investigação, demonstraram que a “construção dos gêneros na infância é operar com a provisoriamente, com o movimento, com a contradição” (COSTA, 2004, p. 79-80). A autora ainda ressalta a desconstrução do gênero por meio do brincar.

Segundo Buss-Simão (2013a, p. 945),

Por serem dicotômicas e contraditórias, algumas vezes as crianças se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos, noutras vezes atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos – até porque, esses posicionamentos são inseparáveis das diferentes posições relativas de poder e dominância que as crianças, entre pares, ocupam nas relações sociais em que se

cruzam categorias como gênero, idade, classe social, etnia, etc. (BUSS-SIMÃO, 2013a, p. 945).

Na concepção de Ferreira (2002; 2003), a “transgressão de zonas de fronteira de gênero” significa a ruptura de barreias que separam os gêneros, as quais podem ser acometidas tanto pelos meninos quanto pelas meninas. No entanto, conforme alerta Buss-Simão (2013b, p. 194),

Por meio de episódio como os das invasões é possível identificar que o corpo, como manifestação do gênero, pode facilitar a construção de relações havendo uma reciprocidade, confirmando à criança a sua aceitação e pertencimento, mas pode, por sua vez, criar impedimentos à entrada e participação na cultura e no grupo de pares.

Como se pode notar, a ação de romper com “zonas exclusivas de gênero” (FERREIRA, 2002; 2003) não é isenta da decorrência marcada pelo antagonismo, aceitação e exclusão, o que demonstra a complexidade das relações humanas, não sendo diferente na cultura de pares infantis.

Finco (2010) realizou pesquisa com crianças em idades entre 3 a 6 anos, em uma instituição municipal de Educação Infantil, e constatou que as crianças também transgridem a disciplina heteronormativa de controle imposta aos corpos pela instituição de Educação Infantil.

A prática da maternagem pelas meninas, geralmente, é analisada como reprodução de papéis femininos que reforçam a masculinidade hegemônica. A partir de sua investigação, Barbosa (2007, p.166) afirma que as meninas reproduzem um “ideal de maternidade que se caracterizava por um lado prático e por lado afectivo”, o que também foi verificado em minha investigação, bem como nas pesquisas de Ferreira (2003) e Costa (2004).

Contudo, as minhas análises apontaram para os usos sociais da maternidade pelas meninas, mas também da paternidade pelos meninos, o que confirmou que estas crianças estão constituindo significados por meio da simbolização do que sejam, para elas, as figuras do pai e da mãe e seus atributos.

Nos momentos do recreio, geralmente observava vários grupos de meninas, em que se destacavam as seguintes brincadeiras: fazer estrela com o corpo, escolinha, pintar folhas com lápis de cor e de cantigas. Os outros grupos de meninos e de meninas estavam correndo desenfreadamente ou brincando de pega-pega. Na verdade, era difícil reconhecer a atividade que estavam desempenhando. Perguntei à inspetora de alunos(as) se as atividades das crianças no momento do recreio eram sempre caracterizadas por crianças correndo,

praticamente sem direção, umas se esbarrando nas outras. Ela respondeu que, tanto no período matutino quanto no período vespertino, consta o mesmo formato de recreio. Acrescentou também que o recreio das crianças maiores é realizado em horário separado e que este momento é mais turbulento ainda, pois elas brigam mais do que as crianças menores.

Uma brincadeira que observei muito praticada entre os meninos era a “lutinha”, cujo conteúdo parecia ser mais agressivo do que lúdico, visto o empenho de força para machucar o colega. Tive a impressão de que alguns meninos demonstravam satisfação em machucar o colega. Observei, também, algumas meninas brincando de “lutinha” entre elas ou com outros meninos, contudo, esta prática era consideravelmente mais cometida por meninos do que por meninas.

Segundo Barbosa (2007) a brincadeira de “lutinha” pelas meninas pode indicar a diluição das “fronteiras de gênero”. Thorne (1997) denomina como “jogos de gênero” estes “conflitos por aproximação”, ocorridos nestas brincadeiras, por meio das interações entre os gêneros. Por sua vez, Cruz (2004), inspirada nos conceitos de Thorne (1997), cria o conceito de “sociabilidade do conflito”, o qual é definido pela existência nas interações entre as crianças de práticas que envolvem a relação entre “ludicidade, agressividade e a violência”.

A partir das observações realizadas no momento do recreio, constatei que a brincadeira de que elas mais gostavam era a de pega-pega. Parece equivaler o mesmo número de meninas e de meninos que brincavam de pega-pega, sendo uma prática que proporcionava a participação igualitária de ambos os gêneros.

Embora a princípio, as crianças do Pré I demonstrassem a apropriação de roteiros coercitivos de gênero, de símbolos sociais fornecidos pela cultura reforçadora valores que recaem no binômio homem/público e mulher/privado, elas também conseguiam interpretar e apropriar-se criativamente das informações advindas do mundo adulto, contribuindo assim “ativamente para produção e mudança culturais” (CORSARO, 2011, p.31-32). Assim, estes aspectos da participação ativa das crianças são próprios de sua cultura de pares, o qual se denomina por “reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011).

É necessário destacar que as crianças também estão constituindo roteiros de gênero, os quais correspondem com as suas motivações pessoais que, por conseguinte, diferem dos valores sociais absolutamente heteronormativos. Estas transgressões são possíveis, visto que, de acordo com Gagnon (2006, p. 228), “A roteirização intrapsíquica é a atividade mental necessária quando se torna mais difícil ser simplesmente um ator social satisfatório, ou mesmo modificar o material dado dos cenários culturais”. Isto significa que

sem os roteiros intrapsíquicos seria impossível ser um sujeito que rompe com as normas sociais impostas pela cultura mais ampla.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O título desta tese - “Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da Educação Infantil: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade” - revelou o objeto de estudo no qual as crianças foram as protagonistas da investigação, além de consideradas em seus próprios contextos de vida. Para o desenvolvimento do trabalho, utilizei abordagens teórico-metodológicas de cunho sociológico e cultural, buscando a necessária coerência com as análises pretendidas para os fenômenos sociais enfocados, categorizados como infância, gênero e sexualidade.

Em função de pressupostos sociológicos, os conceitos de infância e de criança foram tomados como construções de dimensão social, histórica e cultural, compreendidos em sua multiplicidade e dinamicidade. Assim, entendeu-se que existem diferentes crianças e infâncias, em contraposição aos pressupostos universalistas.

Os objetivos traçados para o desenvolvimento desta investigação foram alcançados com base na definição desses seus pressupostos, os quais, como qualquer preceito teórico, são sempre sujeitos a questionamentos, no decorrer movimento investigativo. Certamente, porém, conservam importância fundamental em seus resultados. Nesse sentido, decidi finalizar a elaboração da tese, tendo como parâmetro a apresentação dos principais resultados alcançados para os seus objetivos.

Isso posto, estabeleci como objetivo geral analisar a constituição de significados relativos a gênero e sexualidade, segundo perspectivas de crianças entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade no contexto de uma Instituição de Educação Infantil. Para atingir tal objetivo, busquei averiguar como as culturas infantis se fazem presentes nas concepções relativas a gênero e sexualidade manifestadas pelas crianças; investigar como as interações das crianças com os(as) adultos(as), expressas em seus relatos, participam e intervêm na constituição de suas perspectivas sobre gênero e sexualidade; conhecer os significados que as crianças atribuem às relações de gênero e à sexualidade, considerando os contextos espacial e organizativo da instituição de Educação Infantil.

Na verdade, as crianças participantes desta investigação, enquanto atores sociais, vivenciavam e expressavam, de modo peculiar, os processos de apropriação e reprodução, tanto da cultura mais ampla quanto das culturas infantis.

Em primeiro lugar, sobressaíram-se cenas que contestavam os estereótipos de gênero, especialmente em momentos de brincadeiras menos vigiadas e mais descontraídas,

nos quais as crianças apresentavam interesse em brincar com brinquedos e representar papéis considerados próprios do gênero oposto. Em decorrência, um aspecto importante a ser destacado é que a brincadeira de casinha e de boneca tem sido uma prática social em que as crianças não apenas reproduziam comportamentos sociais considerados de acordo com as normatizações de gênero.

Alguns episódios referentes às brincadeiras de casinha demonstraram a exclusividade das meninas. Isso não implicou, necessariamente, que elas estivessem reforçando o papel de submissas e de restrição de sua ação à vida privada. Os meninos acabavam por ser incluídos ou se incluírem nessa brincadeira e ali dividiam igualmente as tarefas da casa e os cuidados com os(as) filhos(as). O principal problema que observei foi o modo como a instituição não estimulava o rompimento com a rotulação dos brinquedos e das brincadeiras vinculadas a determinado gênero. Com isso, continuava não proporcionando às crianças, as oportunidades de experimentar novas sensações, de não reproduzirem valores negativos e de aversão ao que seja associado ao gênero oposto, obstando-se o rompimento com as hierarquias de gênero.

Também verifiquei algumas expressões de meninas relativas aos valores da maternidade, enquanto os dos meninos referiram-se à paternidade, salientando-se que ambos(as) estavam constituindo roteiros sobre o que é ser pai e mãe e suas respectivas condutas. Mas que tipos de pais e mães começavam a representar? Estariam as crianças aprendendo a ser pais e mães carinhosos(as)? Deparei-me com todas elas brincando de cuidar de seus(suas) bebês e reproduzindo cenas de carinho e afeto. Houve alguns episódios em que meninos representavam o pai, o qual exercia cuidado para com o(a) seu(sua) bebê, a higiene à alimentação. Em outro momento, de conversação entre as meninas, algumas afirmavam que o pai não podia dar banho na filha, posição que foi contestada por uma das meninas, que disse que seu pai a banhava desde quando era bebê.

Os usos sociais e os significados atribuídos à maternidade e à paternidade são igualmente marcados por normas de conduta definidas por diferentes grupos sociais, de modo que ressalto aqui aspectos referidos àquilo que as crianças estão constituindo também em suas culturas de pares. Embora as respostas das crianças não fossem homogêneas, foi notável a presença dos cuidados com os(as) filhos(as) sendo realizados pelo pai, indicando para a possibilidade de estarem vivenciando essas experiências na realidade de seus contextos de vida, fazendo avançar a constituição de práticas e valores fundamentados na equidade de gênero. Chamou-me muito a atenção, a notória predileção das crianças pré-escolares pela

brincadeira de pega-pega e de “lutinhas” que, sendo também praticadas pelas meninas, proporcionaram a ruptura com os modelos de “delicadeza” e “bom comportamento” a elas atribuídos.

Os usos dos tempos e espaços do recreio e do parque eram os que mais comportavam as transgressões aos padrões socialmente esperados em relação ao gênero, como similarmente indicado em outras pesquisas apresentadas nesta tese. Sendo áreas abertas e com menos vigilância dos adultos, proporcionavam múltiplas e variadas práticas de interação, com ações mais autônomas e livres.

Isso não significa negar que a reprodução simbólica de hegemonia masculina seja ausente entre essas crianças. Por sua aparente fragilidade e limitação na utilização de todos os brinquedos do parque, por terem mais medo de se machucarem e por ocupar espaços delimitados na sala, reproduziram, por meio de suas brincadeiras, modelos estereotipados de gênero, tal como o da mãe, destinada ao espaço privado/casa.

Da mesma forma, distingi que os meninos tendiam a ocupar e dominar mais o espaço da sala de aula. Por outro lado, quando iam disputar algum objeto ou brinquedo que interessava igualmente às meninas, estas conseguiam obtê-los, apesar de eles terem mais força física. Quando necessário, elas recorriam ao apoio da professora, garantindo a sua força de persuasão. Isso me levou a considerar que as meninas pareciam ser mais estrategistas do que submissas.

Porém, esses indicadores não foram suficientes para afirmar que elas aceitavam uma “ordem masculina sobre si”, conforme verificado em outra investigação⁷⁴ citada no trabalho. Pude observar meninas como protagonistas no exercício da liderança, na tomada de decisões, em argumentações mais elaboradas, em práticas astutas para conseguirem o que desejavam, tanto entre elas próprias quanto sobre os meninos, apontando para a existência de múltiplas formas de ser, pensar e agir entre elas.

É notável que essas crianças se envolveram ativamente na construção de suas identidades de gênero, mesmo com a presença institucional, a qual insiste em manter e reproduzir simbolismos e práticas fundamentados em uma visão dicotômica e fixa. Tudo indica que elas foram afetadas pela lógica binária de gênero, mas que também exerceram uma ação de contra efeito, ou seja, uma “reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011), baseadas nas “culturas da infância” (SARMENTO, 2003; 2004), reveladoras de que são agentes sociais

⁷⁴ Como apontou Barbosa (2007).

em seus contextos de vida, tal como realçado pelos(as) teóricos(as) da Sociologia da Infância, cujos pressupostos utilizei.

Entendo que as crianças estavam em processo de apropriação dos signos relacionados ao corpo, de forma aproximada a determinada cultura sexual e erótica presente na sociedade brasileira. Algumas constatações assinalaram que a maior curiosidade exibida pelos meninos, com respeito às partes do corpo de outras pessoas, eram o “peito”, o pênis e a “bunda”. No que concerne ao próprio corpo, o pênis era alvo de maior interesse; por outro lado, ao se referir às suas nádegas, demonstraram o sentimento de vergonha. Isso contribuiu para a consideração da possibilidade de que os meninos podiam estar se apropriando de significados que levam aos valores provenientes da cultura brasileira, na qual se confere à “bunda” um sentido erótico, sendo considerada como uma parte do corpo que serve para proporcionar prazer aos homens, ou seja, que significa a representação do feminino, enquanto aversão ao que seja masculino.

Averigui que as meninas concebiam a vagina e seus excrementos de maneira negativa, com indicativos reveladores da presença de tabus e valores constituídos ao longo dos séculos, os quais formaram uma teia de significados acerca deste órgão feminino no qual era identificado como um órgão relacionado ao “pecado” e à vergonha.

Todavia, além das meninas, os meninos conferiam um sentido às partes íntimas do corpo que estava relacionado ao proibido e ao que é velado. Apesar disso, eles conseguiam engajar-se, com menor resistência do que as meninas, em situações voltadas para a expressão positiva das curiosidades e fantasias sobre o corpo. Isso não quer dizer que as meninas nunca rompiam com os valores mais tradicionais a propósito de tais questões; não obstante, ficou nítida a dificuldade que possuíam, em relação aos meninos, para constituírem roteiros que as conduzissem ao exercício de condutas menos constrangedoras ou repressoras.

As narrativas dessas crianças sobre o beijo e o namoro não remetiam apenas à imaginação ou à fantasia acerca dessas práticas, visto que são permeadas por concepções constituídas a partir de uma realidade social concreta, condicionada às relações de poder nela existente. Assim, foi possível a percepção da presença de indícios dos discursos institucionalizados que reforçam o controle sobre o corpo e expressam conteúdo erótico e sexual. Mesmo demonstrando não saber o que seriam as relações sexuais praticadas entre os seres humanos, por não apresentarem roteiros sexuais suficientes para tal representação, as crianças já possuíam fragmentos ou ideias sobre o envolvimento afetivo e erótico entre as

peças adultas, as quais, ocasionalmente, podem ter sido vistas em alguns momentos de maior intimidade, acreditando passar despercebidas por elas.

Em face do conjunto de suas vivências, as crianças constituíram suas motivações para conhecer o próprio corpo, seus prazeres e limites. Elas o faziam, porém, tendo como referência um sistema simbólico e cultural historicamente produzido e socialmente compartilhado.

É necessário salientar que os significados desvelados pelas crianças em relação ao gênero e à sexualidade foram instaurados a partir das múltiplas vozes, oriundas da família, escola, igreja, instituição de lazer, os quais repercutem no cotidiano da instituição de Educação Infantil, demonstrando a influência de valores sociais normativos na formação de suas identidades sexuais. Contudo, não se trata de um processo tão simples, uma vez que é marcado por contradições e pela intersecção de múltiplos fatores.

As práticas instituídas pelos(as) adultos(as), profissionais na escola e familiares no âmbito doméstico, permitiram entrever a contribuição crucial das instituições familiares e escolares na constituição de saberes e normas referidas ao que é permitido e ao que é interdito, com respeito ao gênero, à sexualidade e ao corpo. Com a investigação, foi possível constatar o atravessamento e a ligação indissolúvel do processo de constituição dos roteiros sexuais e os roteiros de gênero pelas crianças.

Obtive menos material de análise sobre a ação formativa do contexto das relações familiares, visto que dependi exclusivamente das falas mais espontâneas trazidas pelas crianças sobre elas. Quanto à instituição escolar, ficou mais viável a sua produção, devido à minha presença sistemática no ambiente e às possibilidades de conversar com os(as) seus(suas) profissionais.

A contribuição do contexto educacional para a manutenção de padrões majoritários de masculinidade e feminilidade esteve representada nos artefatos culturais ali presentes e em práticas pedagógicas de seus(suas) profissionais. Foram fortes evidências de tal situação: a separação de brinquedos para meninos e meninas; o modo como os(as) profissionais chamavam a atenção das crianças, quando não se comportavam de acordo com o seu gênero; a presença de ilustrações de menino e de menina ou de personagens vestidos(as) em concordância com a cor e o modelo de roupa que reproduzem estereótipos de gênero, na porta dos banheiros, nas portas das salas de aula, nos cartazes de lista de chamada e certos tipos de ilustrações utilizadas para a alfabetização. Também apareceram em enfeites e figuras que decoravam vários ambientes, inclusive o refeitório, além do que foi observado em alguns

livros de literatura infantil, passíveis de serem utilizados sem maiores críticas. Embora existissem ocasiões nas quais a instituição elaborava atividades com o objetivo de promover a igualdade de gênero, essas ainda puderam ser consideradas incipientes e sem continuidade enquanto projeto.

Diante da discussão realizada e dos resultados obtidos quanto às perspectivas das crianças pré-escolares relativas ao gênero e à sexualidade, defendo o papel importante da instituição de Educação Infantil para a condução da ocupação e uso igualitário do espaço institucional e dos artefatos culturais, pelas crianças. Propugno a necessidade de ruptura de modelos hegemônicos e fixos de masculinidade e feminilidade, os quais reforçam a dicotomia entre os gêneros, com especial atenção de seus(suas) profissionais para o tipo de materiais que produzem para a decoração dos espaços, para a ação pedagógica e para o uso pessoal.

Portanto, ressalto que esses resultados podem contribuir para a reflexão sobre o tema da “inocência e o profano na infância”, enfatizando que, com a preocupação quanto à erotização voltada mais exclusivamente para as meninas, estamos dando pouca atenção aos processos de subjetivação culturalmente envolvidos na erotização dos meninos. Não há como negar que, em nossa sociedade, ocorre um forte investimento do mercado na erotização das meninas, o qual constrói valores que relacionam o corpo feminino a objeto de consumo e dominação masculina. Porém, há que se evidenciar os roteiros culturais que afetam a constituição das condutas sexuais dos meninos.

Assim, na conclusão do trabalho, evidenciei novas e instigantes interrogações, as quais provocam o desejo e a necessidade de seguir nesta senda temática de pesquisa. Entre elas, ressaltei: se as meninas sofrem um investimento mais intenso de erotização pela indústria cultural, mídia e os meios de comunicação, por que elas apresentam mais pudor sexual do que os meninos? Os discursos que reforçam valores hegemônicos de feminilidade estariam sendo mais eficazes do que os discursos de apelo sexual feitos pela mídia? Ou os discursos antagônicos, do profano e o da inocência, empreendidos pelas instituições, e seu uso por meio de mecanismos de controle sob os corpos infantis não têm sido suficientes para transgredir os códigos sociais constituídos nas culturas infantis?

Não cabendo na proposta da pesquisa o tempo necessário para a busca de respostas às questões dela emergentes, fica a minha convicção de que esses pontos destacados poderão ecoar e estimular as atuações futuras das crianças, em seus contextos de vida.

Concluí pela relevância da promoção da Educação Sexual em instituições educativas, escolares ou não, visto que seus espaços podem contribuir com uma formação

humana, voltada tanto para valores que reforçam as desigualdades entre os sujeitos, quanto para a sua equidade e igualdade. Desse modo, a escola é chamada a conduzir o debate sobre o conjunto de problemáticas sociais envolvidas com a construção da democracia. Nesse sentido, reclama-se especial atenção para a formulação de políticas públicas voltadas para a(s) infância(s), as quais são extremamente responsáveis pela garantia das condições para que isso venha a ocorrer.

Diante do exposto, nota-se que a sociedade está vivenciando um momento histórico, no qual as longas lutas sociais travadas pelos movimentos sociais feministas e LGBT⁷⁵ têm sido alvo de ferrenho combate, por parte de uma parcela da sociedade, que se encontra mobilizada em vários espaços institucionais e políticos, inclusive nas instâncias governamentais do país. A ideia da existência de uma “ideologia de gênero”, que visa a acabar com a família e a moral tradicional, ficou mais evidente a partir de 2014, quando o combate à educação em gênero e sexualidade ganharam força, nas discussões dos Planos de Educação⁷⁶.

A palavra “ideologia” é empregada por tais segmentos no sentido de “doutrinação”, convencimento forçado em relação a algo que uma parcela minoritária da sociedade deseja impor à outra. Com isso, alega-se que ocorreria uma “doutrinação” dos(as) alunos(as), objetivando corromper os valores da instituição familiar e influenciar para uma orientação sexual não heterossexual. Isso implica negar a ideia, defendida nesta tese, de que gênero é uma categoria científica que aponta para uma perspectiva de análise da realidade social e é comprometida politicamente com o combate de injustiças, violências e desigualdades sociais.

O debate realizado por esses grupos teve forte influência na sociedade brasileira, de modo que palavras como *gênero*, *identidade de gênero* e *orientação sexual* foram excluídas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). Mesmo mantendo, em seu texto, a defesa de questões, tais como a pluralidade, a diversidade e o combate aos preconceitos, essas ações revelam um retrocesso em um longo processo de lutas por conquista de direitos contrários às práticas de opressão e discriminação, efetivados por grupos de mulheres e de LGBT, conforme análises de estudos recentes vêm indicando.

⁷⁵ LGBT é uma sigla designativa de diferentes tipos de orientação sexual. Significa: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.

⁷⁶ Junckes (2017) trata do debate acerca das políticas de gênero na educação brasileira, emergido em 2014 e que ainda perdura nos dias atuais.

Além disso, em abril de 2017, em documento entregue ao Conselho Nacional da Educação (CNE), o Ministério da Educação (MEC) retirou as menções às expressões *identidade de gênero e orientação sexual* da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷⁷, referente ao Ensino Infantil e Fundamental.

Espera-se, entretanto, que sejam construídas novas estratégias de luta e, ao mesmo tempo, oferecidos mais subsídios a respeito da temática, não só para educadores(as), mas também para toda a população. Entendo que vivemos um momento, na sociedade brasileira, que remete a práticas históricas associadas à chamada “caça às bruxas”, quando se tenta demonizar e impingir significados associados ao mal absoluto a determinadas ideias e condutas e, no caso, o gênero e a sexualidade tornam-se campo central dessa batalha.

As condições de possibilidade para o necessário tratamento das questões abordadas pelas instituições de Educação Infantil estão em aberto e os(as) pesquisadores(as), militantes e simpatizantes das ideias aqui defendidas estão desafiados(as) a buscar e encontrar caminhos novos de luta e resistência na defesa dos avanços até então conquistados.

⁷⁷ A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que deve mudar o ensino em todo o país, a partir de 2019, define as competências e os objetivos de aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALVES-MOZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

ALDERSON, P. Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 jan. 2008.

ANDRADE, C. M. R. **O dito, o explícito e o oculto na fala da criança sobre sexualidade humana**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ARGUELLO, Z. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz.-14 ed.- São Paulo: Hucitec, 2010. (Linguagem e Cultura; 3).

BARBOSA, C. A. de V. B. **Dos corpos nascidos aos sexos construídos**: identidades e representações de gênero num jardim-de-infância. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos da criança- Área Sociologia da Infância) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2007.

BARRA, S. M. M. **A infância na latitude zero**: as brincadeiras da criança “global” africana. 2016. Tese (Doutorado em Estudos da criança- Área Sociologia da Infância) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2016.

BELLO, A. T. **Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BELLO, A. T.; FELIPE, J. Delineando masculinidades desde a infância. Instrumento. **Rev. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p.175-182, jul./dez. 2010.

BRABO, T. S. A. M. **Democracia, cidadania e gênero na escola: políticas e práticas**. p. 1-13. Disponível em: www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/113.pdf. Acesso em: 24 jul. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente (1990)**: lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990, lei n. 8.242 de 12 de outubro de 1991. Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações. Brasília, DF, 3. ed, n. 36. 2001. (Série Fontes de Referência. Legislação).

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm . Acesso em: 19 de agosto de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. 2ª versão. MEC. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 19 de agosto de 2017.

BUSS-SIMÃO, M. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Revista brasileira de educação**, v. 18, n. 55, p. 939 – 960, out./dez. 2013a.

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

_____. Relações sociais na educação infantil. Porto Alegre. **Educação**, v. 37, n. 1, p. 101 – 109, jan./abr., 2014.

CABICEIRA, G. O. **Olhares de crianças sobre gênero, sexualidade e infância**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

CABICEIRA, G. O; MOREIRA, M. de F. S. As crianças em ação nos espaços escolares: suas falas sobre gênero e sexualidade. In: RIBEIRO, P. R. M. **Gênero, sexualidade e educação sexual em debate**. São Paulo: Acadêmica, 2009, p. 101-116. (Série Temas em Educação Escolar; 12).

CALEFFE, L. G; MOREIRA, H; **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CARVALHO. C. N. Palavrão é tudo que tem no corpo de Deus um estudo sobre o obsceno das crianças. p. 1-16. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED**, Florianópolis: UFSC, 2015.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paule Franssinetti, 2005.

CORAZZA, S M. **Infância & educação: era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

CORSARO. W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 out. 2007.

_____. A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, F. CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

_____. A reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F. CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.
CORSARO, W. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

COSTA, F. N. do A. O cuidar e o educar na Educação Infantil. In: ANGOTTI, M.(Org.). **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? 3. ed. Campinas: Alínea, 2010, p. 61-86.

CRUZ, Tania M. **Meninos e meninas no recreio**: gênero, sociabilidade e conflito. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

DELGADO, A. C. C; MÜLLER, F. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26. n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 jun. 2006.

DOMINGUES, R. P. **Desejo, diferença e sexualidade na educação infantil**: uma análise da produção dos sujeitos nas práticas escolares. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FELIPE, J. Construindo identidades sexuais na educação infantil. **Páteo**, v. 7, p. 56-58, nov. 1998/ jan. 1999.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Proposições**: Revista quadrimestral da Faculdade de Educação. Campinas: Unicamp, v. 14, n. 3, p. 119 – 132, set./dez. 2003.

FELIPE, J. ; BELLO, A. T. Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 141-157.

FERNIE, D. E; KANTOR, R. A nossa reflexão sobre uma experiência de investigação colaborativa. In: GRAUE, M. E; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias e métodos e ética. p.106 – 114. Tradução Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, M. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!:** as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2002.

_____. **O trabalho de fronteira nas relações entre gêneros como processo estruturante de identidades homo e heterossociais de gênero ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de “brincar ao faz-de-conta” num JI.** p. 1-18. 2003. Disponível em: www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/fronteira.doc. Acesso em: 8 jul. 2010.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais:** adiar não é mais possível. Campinas: Mercado das Letras/Londrina: Eduel, 2006. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

FILHA, C. X. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades/diferenças na educação das infâncias: questões a problematizar. In: _____. (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias.** Campo Grande, MS: UFMS, 2012. p. 17-34.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições**, v. 4, n. 3, ex. 42, p. 89-101, set./dez. 2003.

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

FREIRE. **Ação cultural para a liberdade.** 5.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. (O Mundo, Hoje, v. 10).

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v.21).

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, M. T.; KRAMER, S; JOBIM E SOUZA, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa:** leitura de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção questões da nossa época; v. 107).

FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud (1856-1939).** 2.ed. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1989, v.7.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial** numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GAGNON, J. H. **Uma interpretação do desejo: ensaios sobre o estudo da sexualidade**. Tradução Lúcia Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T.; KRAMER, S; JOBIM E SOUZA, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 39-56. (Coleção questões da nossa época; v. 107).

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOBBI, M. Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. **Pro-posições: Revista quadrimestral da Faculdade de Educação**. Campinas: Unicamp, v. 10, n. 1, p. 139-156, mar., 1999.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GRAUE, M. E; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias e métodos e ética**. Tradução Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUERRA, J. **Dos segredos sagrados: Gênero e Sexualidade no Cotidiano de uma Escola Infantil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GUIZZO, B. S. **Identidades de gênero e propaganda televisiva: um estudo no contexto da Educação infantil**. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GUIZZO, B. S.; FELIPE, J. Crianças e representações de beleza: alguns desafios para a Educação Infantil. p. 1-15. In: **IV Simpósio Internacional de Educação e VI Fórum Nacional de Educação**, 2010. Anais do IV Simpósio Internacional de Educação. Canoas: Editora da Ulbra, 2010.

HEILBORN, M. L. (Org.). **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

HEILBORN, M. L.; BRANDÃO, E. R. Introdução: Ciências Sociais e sexualidade, In: HEILBORN, M. L. (Org.). **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**, IMS/UERJ. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. Fronteiras simbólicas: gênero, corpo e sexualidade. **Cadernos Cepia** n. 5, Gráfica JB, Rio de Janeiro, p. 73-92, dez. 2002.

_____. Entre tramas da sexualidade brasileira. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 336, P. 43-59, jan./abr., 2006.

JAGSTAD, V. **A sexualidade e a criança**. Tradução Maria Salete Bento Cicarone, Maria José Perillo Isaac. Revisão José Paulo Ferrer. Editora: Manole LTDA, 1987.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

JUNKES, P. **Representações de gênero e a prática pedagógica: relações, conflitos e a urgência do tema na formação de educadoras infantis**. 2017. Monografia (Especialização em Gênero e Diversidade na escola) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Biblioteca de educação-série 1 – escola; v.3).

_____. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; KRAMER, S; JOBIM E SOUZA, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 57-76. (Coleção questões da nossa época; v. 107).

LEITE, L da L; MAIO, E.R. Gênero e sexualidade na Educação Infantil e a importância da intervenção pedagógica. In: **VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica**, 2013, p. 1-11. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CH/PEDAGOGIA/06-completo.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2017.

LOURO, G. L. (Org.). **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. (Org.). Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S.V (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-52.

LUNA, S. V. O falso conflito entre as tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. (Biblioteca da Educação, série 1. Escola; v.11).

MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. (Orgs.). **Sexualidade e infância**. Bauru: Unesp: Brasília: MEC, 2005. (Cadernos Cecema).

_____. et al. Projeto de intervenção em educação sexual com educadores de um pré-escola. **Rev. Ciênc. Ext.** v.7, n.2, p.115-129, 2011.

MARIANO, C. L. S.; OLIVEIRA, E. S. A.; SALGADO, R. G. Entre a inocência e o profano: a sexualidade na infância contemporânea. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED**, Florianópolis, UFSC, 2015. p. 1-15.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATOS, M. I. S. Delineando corpos: as representações do feminino e do masculino no discurso médico. In: MATOS, M. I. S.; SOIHET, R. (Org). **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 107-128.

MEIRELES, G. S. O que dizem as crianças sobre meninos e meninas?: anunciando o jogo das construções, desconstruções e reconstruções das dicotomias de gênero na Educação Infantil. In: FILHA, C. X. (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias. Campo Grande**. MS: UFMS, 2012. p. 335-354.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1992.

_____. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M.C. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.3, p. 621-626, 2012.

MOREIRA, M. F. S.; BEZEIRA, M. G. C.; GARRIDO, G. O.C. A criança como sujeito de direitos sexuais: o corpo, os prazeres e a afetividade na infância. **Teoria e pratica de educação**, v. 17, n. 2, p. 86-96, maio/ago., 2014.

NOVAKOWSKI, L; COSTA, M. V; MARCELLO, F. de A. Representações de feminino e masculino em pesquisa com crianças. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v.18, n.34, p.235-248, jul/dez, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n34p235/32696>. Acesso em: 17 de julho de 2017.

NUNES, C. A. **Filosofia, sexualidade e educação**: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 1996.

_____.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 72).

OLIVEIRA, P. S. Caminhos de construção da pesquisa em Ciências Humanas. In: _____. (Org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo Hucitec/Unesp, 1998, p.17-26.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php. Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

ORIANI, V. P. **Relações de gênero e sexualidade na educação infantil**: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

PARKER, R. G. **Corpos, prazeres e paixão**: a cultura sexual no Brasil contemporâneo. Tradução de Maria Therezinha Cavallari. São Paulo: Best Seller, 1991.

PRIORE, M. D. (Org.); BASSANEZI, C. (Coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

QVORTRUP, J. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, P; JAMES, A. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paule Franssinetti, 2005. p. 73-96.

RIBEIRO, C. M. In: Educação para a sexualidade nas nuvens: quando há o anúncio das tempestades. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: UFMS, 2012. p. 35-46.

RIBEIRO, A. I. M. ; PRADO, V. M. do. **Falando sobre gênero e sexualidade na educação: vamos nos permitir?**. Curitiba: CRV, 2013.

RODRIGUES, S. F. R; BRAGAGNOLO, R. I. “Prof., porque a Maria não tem pipi? Ela perdeu o pipi?: narrativas de crianças, famílias e professoras, referente a sexualidade infantil. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v.18, n.34, p.267-287, jul/dez. 2016, Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n34p267>. Acesso em: 17 de jul. de 2017.

SÃO PAULO. **Práticas e valorização das ações preventivas: manual de atividades para sala de aula**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2006.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p 137–182.

_____. **Imaginário e culturas da infância**, p. 1-18, 2003. Disponível em: [http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho). Acessado em 25 de julho de 2016.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In:_____.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p.9-14.

_____. Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. **Educação social**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: concorrente e confluentes. In:_____.SARMENTO, M.J.; GOUVÊA, M. C.S. de. **Estudos da infância: educação e praticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.17-39.

SARMENTO, M. J.; SOARES, N. F; TOMÁS, C. Investigação da infância e criança como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v.12, n. 13, p. 50-63, jan./dez., 2005.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, A. J. M; PRADO, P. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

SAYÃO, D. T. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: a temas para articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**, n.5, p. 1-14, jun./jul., 2001-2002.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórico. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 1-35, jul./dez., 1990.

SOARES, N. F; TOMÁS, C. O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. In: **5º CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA**, 2004, Braga: Associação Portuguesa de Sociologia, p. 1-12. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/artigocongressoaps.pdf. Acesso em: 14 junh. 2008.

SOUZA, J. F. de. Sexualidade na infância: dilemas da formação docente. In: FILHA, C. X. (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: UFMS, 2012. p. 47- 58.

SOUZA, G. C. Educação infantil e relações de gênero: o que se inscreve nos corpos infantis? 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso. Rondonópolis, UFMT, 2015.

THORNE, B. **Gender play: girls and boys in school**. New Jersey, USA: Rutgers University Press, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOODHEAD, M; FAULKNER, D. Sujeitos, objectos ou participantes: dilemas de investigação psicológica com crianças. In: CHRISTENSEN, P; JAMES, A. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução Mário Cruz. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paule Franssinetti, 2005. p.1-28.

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução Ana Thorele. Revisão técnica Claudio Damacena. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

LEITURA EM VOZ ALTA PELA PELA PESQUISADORA

Olá

Meu nome é Geisa Orlandini Cabiceira Garrido. Convido você a participar de uma pesquisa em que terá a participação de outras crianças da sua sala de aula, dos pais e mães dessas crianças, das professoras desta escola, da diretora, coordenadora e supervisora.

Esta pesquisa tem o Título: “**REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: ESTUDO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**”⁷⁸.

Quero observar como os meninos e meninas brincam e se existem diferenças entre brincadeira de menino e de menina. Também quero saber o que as crianças pensam sobre as histórias infantis que são contadas pelos(as) adultos(as), o que pensam sobre as personagens, o que pensam sobre as diferenças entre adultos e crianças, sobre o corpo humano, enfim, sobre muitas coisas quero perguntar. Sempre que eu quiser perguntar algo será realizada anteriormente uma atividade e daí você poderá dar a sua opinião junto com outras crianças. Mas você não precisa participar desta pesquisa “sobre o que as crianças pensam”, somente se realmente quiser. E também é preciso a autorização do pai, da mãe ou de alguém responsável por você para que então você possa participar.

Você não precisará pagar nada e nem ganhará nada para participar da pesquisa.

Se você quiser participar desta pesquisa saiba que tudo que disser ou fizer, eu irei anotar e escrever para algumas pessoas poderem ler sobre o que fizemos junto(a)s. Estas pessoas saberão o que você pensa e faz. A qualquer momento você pode decidir em não mais participar, pode dizer a mim ou a sua professora. Se concordar em participar desta pesquisa escreva o seu nome logo abaixo:

Nome da criança participante da pesquisa

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Assinatura do(a) Orientador(a)

⁷⁸ Em 2014, título utilizado no início da investigação.

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
E AUTORIZAÇÃO PELOS(AS) RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS**

Título da Pesquisa: “**REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: ESTUDO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**”.

Nome do(a) Pesquisador(a): GEISA ORLANDINI CABICEIRA GARRIDO

Nome do(a) Orientador(a): MARIA DE FÁTIMA SALUM MOREIRA

Instituição na qual será realizada a pesquisa: (nome da instituição)

Município: Presidente Epitácio/SP

Vínculo institucional do(a) pesquisador(a): FCT/UNESP, câmpus de Presidente Prudente.

1. Natureza da pesquisa: a(o) sra. (sr.) está sendo solicitada(o) a autorizar a sua participação e de seu(sua) filho(a) nesta pesquisa, que tem como finalidade conhecer as representações e manifestações das crianças acerca da problemática do gênero, do corpo e da sexualidade, porém, considerando-se as suas inter-relações com as experiências vividas nos espaços escolares e familiares.

2. Participantes principais da pesquisa: serão observadas todas crianças nos espaços de socialização da instituição e, em específico, para participar das dinâmicas e entrevistas propostas pela pesquisadora, serão apenas 10.

3. Participantes secundários: As professoras que atuam na instituição e equipe gestora que concordarem em participar da pesquisa irão responder ao questionário semiestruturado, há um número aproximado de 20 participantes.

Sua participação: a(o) sra. (sr.) também está sendo convidada(o) a responder aos questionários de natureza socioeconômica e cultural aplicados pela pesquisadora.

4. Envolvimento na pesquisa: a(o) sra. (sr.), ao consentir a realização da investigação, permitirá que o (a) pesquisador (a) realize dinâmicas, entrevistas, atividades com seu/sua filho(a). Como também a(o) sra. (sr.), ao participar deste estudo, contribuirá por meio das questões respondidas para que a pesquisadora possa conhecer o cotidiano de sua família, condições sociais e econômicas, lazer, entre outros tópicos.

5. Sobre as entrevistas com seu/sua filho(a): a partir de dinâmicas desenvolvidas com o grupo de crianças, serão realizadas as entrevistas abertas (é obrigatória a apresentação das dinâmicas que serão realizadas pela pesquisadora).

6. Riscos e desconforto: a sua participação nesta pesquisa e de seu/sua filho(a) não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

7. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-las em sigilo, ao publicar os resultados dessa pesquisa.

8. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra. (sr.) e nem seu/sua filho(a) não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o ponto de vista das crianças sobre as questões referentes às relações de gênero, os papéis de gênero, e como concebem o corpo (sentimentos, valores, tabus, curiosidades), de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a visibilidade das crianças no cenário social, especificamente, no âmbito escolar. Como também, a partir de como concebem o Corpo e o gênero favorecer a reflexão do(a)s professor(a)es(as), gestores(as) e profissionais que atuam nas instituições de educação infantil sobre às práticas pedagógicas junto às crianças pequenas, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9. Pagamento: a(o) sra. (sr.) e seu/sua filho(a) não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A(o) sra. (sr.) e seu/sua filho(a) têm liberdade de se recusarem a participar e ainda se recusarem a continuar participando, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a(o) sra. (sr.) e seu/sua filho(a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa e **consinto/autorizo o(a) meu/minha filho(a) a participar também, desde que ela/ele aceite participar.**

Familiar responsável pela criança e também Participante da Pesquisa

Nome da criança participante da pesquisa

Assinatura do Familiar responsável pela criança e também Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Assinatura do(a) Orientador(a)

Pesquisadora: Geisa Orlandini C. Garrido, telefone (número do telefone)

Orientadora: Maria de Fátima Salum Moreira, telefone (número do telefone)

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526 E-mail cep@fct.unesp.br

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PELOS(AS) DOCENTES E EQUIPE GESTORA DA ESCOLA**

Título da Pesquisa: “REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE CORPO E GÊNERO: ESTUDO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL”.

Nome do (a) Pesquisador (a): GEISA ORLANDINI CABICEIRA GARRIDO

Nome do (a) Orientador (a): MARIA DE FÁTIMA SALUM MOREIRA

Instituição na qual será realizada a pesquisa: (nome da instituição)

Município: Presidente Epitácio/SP

Vínculo institucional do(a) pesquisador(a): FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente.

10. Natureza da pesquisa: a(o) sra. (sr.) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade conhecer as representações e manifestações das crianças acerca da problemática do gênero, do corpo e da sexualidade, porém, considerando as suas inter-relações com as experiências vividas nos espaços escolares e familiares.

11. Participantes principais da pesquisa: serão observadas todas crianças nos espaços de socialização da instituição e, em específico, para participar das dinâmicas e entrevistas propostas pela pesquisadora, será o número aproximado de 10.

12. Participantes secundários: O(a)s familiar(es) responsáveis pelas crianças da sala que concordarem em participar da pesquisa irão responder ao questionário socioeconômico e cultural, há um número aproximado de 30 participantes.

Sua participação: A(as) professor(a)s que atuam na instituição e equipe gestora que concordarem em participar da pesquisa irão responder ao questionário semiestruturado, há um número aproximado de 20 participantes. Será observada a interação entre o(a)s profissionais e às crianças desta instituição, e também contamos com sua colaboração para responder aos questionários (semiestruturado).

13. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a sra. (sr.) permitirá que o (a) pesquisador (a) realize observações, questionários e atividades para coleta de dados.

14. Sobre as entrevistas: serão realizadas entrevistas a partir de dinâmica apenas com as crianças selecionadas (em grupo composto por cinco meninos e cinco meninas).

15. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

- 16. Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e seu(sua) orientador(a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
- 17. Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra. (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o ponto de vista das crianças sobre as questões referentes às relações de gênero, os papéis de gênero, e como concebem o corpo (sentimentos, valores, tabus, curiosidades), de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a visibilidade das crianças no cenário social, especificamente, no âmbito escolar. Como também, a partir de como concebem o Corpo e o gênero favorecer a reflexão do(a)s professor(a)es(as), gestore(a)s e profissionais que atuam nas instituições de educação infantil sobre às práticas pedagógicas junto às crianças pequenas, onde pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
- 18. Pagamento:** a sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo, **desde que se mantenha o sigilo de minha identidade.**

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Local: _____ Data: _____

Nome do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Assinatura do Orientador

Pesquisadora: Geisa Orlandini C. Garrido, telefone (número do telefone)
Orientadora: Maria de Fátima Salum Moreira, telefone (número do telefone)
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo
Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório
Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526 E-mail cep@fct.unesp.br

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DO(A) DIRETOR(A) DA INSTITUIÇÃO

Título da Pesquisa: “**REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: ESTUDO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**”.

Nome do (a) Pesquisador (a): GEISA ORLANDINI CABICEIRA GARRIDO

Nome do (a) Orientador (a): MARIA DE FÁTIMA SALUM MOREIRA

Instituição na qual será realizada a pesquisa: (nome da instituição)

Município: Presidente Epitácio/SP

Vínculo institucional do(a) pesquisador(a): FCT/UNESP, câmpus de Presidente Prudente.

DESCRIÇÃO DA PESQUISA AO/A RESPONSÁVEL PELO LOCAL EM QUE SERÁ REALIZADA A INVESTIGAÇÃO

19. Natureza da pesquisa: O foco principal desta investigação são as representações e manifestações das crianças acerca da problemática do gênero, do corpo e da sexualidade, porém, considerando-se as suas inter-relações com as experiências vividas nos espaços escolares e familiares.

20. Participantes principais da pesquisa: serão observadas todas as crianças nos espaços de socialização da instituição e, em específico, para participar das dinâmicas e entrevistas propostas pela pesquisadora, serão apenas 10.

Participantes secundários: Os(as) familiares responsáveis pelas crianças da sala que concordarem em participar da pesquisa também irão responder ao questionário socioeconômico e cultural, há um número aproximado de 30 participantes. A(as) professor(a)s que atuam na instituição e equipe gestora que concordarem em participar da pesquisa também irão responder ao questionário semiestruturado, há um número aproximado de 20 participantes.

21. Envolvimento na pesquisa: a sra. (sr.) terá a função de permitir ou não que o(a) pesquisador(a) realize observações, entrevistas, dinâmicas e atividades para coleta de dados com as crianças da pré-escola, na faixa etária entre 4 a 5 anos (as que mostrarem interesse em participar e tiverem o consentimento dos(as) responsáveis para participar). Como também de permitir ou não que o(a) pesquisador(a) aplique questionário socioeconômico e cultural junto ao/as familiar(es) responsáveis pelas crianças participantes e junto aos/as professores(as) e gestore(a)s desta instituição.

- 22. Sobre as entrevistas:** as entrevistas com as crianças a partir de dinâmicas serão em grupo (composto por cinco meninos e cinco meninas).
- 23. Riscos e desconforto:** a participação dos(as) referidos(as) participantes nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
- 24. Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
- 25. Benefícios:** os/as participantes desta pesquisa não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o ponto de vista das crianças sobre as questões referentes às relações de gênero, os papéis de gênero, e como concebem o corpo (sentimentos, valores, tabus, curiosidades), de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a visibilidade das crianças no cenário social, especificamente, no âmbito escolar. Como também, a partir de como concebem o Corpo e o gênero favorecer a reflexão dos(as) professores(as)es, gestores(as) e profissionais que atuam nas instituições de educação infantil sobre às práticas pedagógicas junto às crianças pequenas, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
- 26. Pagamento:** o(s) participantes da pesquisa não terão nenhuma despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Diante do exposto

Eu, _____, na função de Diretor(a) de escola, de forma livre e esclarecida, **AUTORIZO** Geisa Orlandini Garrido realizar investigação no presente local, _____

Presidente Epitácio, ____ de _____ de 2____.

Assinatura do/a responsável pelo local

Pesquisadora: Geisa Orlandini C. Garrido, telefone (número do telefone)
Orientadora: Maria de Fátima Salum Moreira, telefone (número do telefone)
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo
Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório
Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526 E-mail cep@fct.unesp.br

**APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL AOS(ÀS)
FAMILIARES DAS CRIANÇAS DO PRÉ I**

(Os nomes não serão divulgados)

A criança

Nome da criança _____

Data de Nascimento _____

Idade _____

Sexo _____

Cor _____

Naturalidade _____

Endereço _____

2- Pai

Idade _____

Cor _____

Sexo: _____

Estado Civil _____

Profissão _____ () empregado () desempregado

Formação:

1ª a 4ª série () 5ª à 8ª série () 2º Grau () Grau Superior ()

3- Mãe

Idade _____

Cor: _____

Sexo _____

Estado Civil _____

Profissão _____ () empregada () desempregada

Formação:

1ª à 4ª série () 5ª à 8ª série () 2º Grau () Grau Superior ()

4- Renda familiar

1 salário mínimo () 2 salários mínimo () 3 ou mais salários mínimo ()

5- Quantas pessoas moram na casa?

6- Quem são as pessoas responsáveis por acompanhar a vida escolar da criança.

Os pais os avós tios outros

7- Quem são as pessoas que residem junto com a criança?

Avós Irmãos Pai Mãe Tios

Primos Outros Padrasto/Madrasta

8- Condições de moradia:

Própria Alugada Cedida

9- Tipo de construção:

Alvenaria Madeira Outros

10- Quanto as condições de moradia.

nº de quartos nº de sala cozinha

banheiros Lavanderia possui quintal

11- Quais os eletroeletrônicos que a família possui?

TV Vídeo ou DVD Rádio Computador

Telefone Geladeira liquidificador máquina de lavar outros

12- Qual a religião que pratica?

católica evangélica outros

13- Que tipo de leitura a família de modo geral aprecia

romance ação economia esportes drama notícia e informação

religião ficção educação entretenimento

14- Que tipo de música a família de modo geral ouve

Pop Rock Rock Sertanejo Romântica Internacional MPB

Forró Eletrônica Funk Rapp

outros, especifique _____

15- Que tipo de comida e pratos a família de modo geral gosta e mais consome

estrogonofe lanche salgados churrasco lasanha peixe yakishoba

macarronada feijoada dobradinha sopa arroz e feijão carne

cozida carne assada frango assado comida enlatada farofada

outros: Especifique _____