

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL
(UFRGS/MEC)

LUTIANE NOVAKOWSKI

Dialogando com crianças sobre gênero no contexto da cultura de pares

PORTO ALEGRE

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL
(UFRGS/MEC)

LUTIANE NOVAKOWSKI

Dialogando com crianças sobre gênero no contexto da cultura de pares

Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação como trabalho de conclusão do curso de Especialização em Docência em Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – MEC/UFRGS – como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Fabiana de Amorim Marcello

PORTO ALEGRE

2014

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus, pois graças a Ele pude percorrer este caminho.

Agradeço a todas as pessoas queridas da minha família, pais, irmãs, irmão, sobrinhas, que sempre estiveram ao meu lado, comemorando comigo cada vitória.

Em especial, ao meu esposo Jonatas, que pacientemente tem me apoiado e ao meu querido e amoroso Kauã, sempre carinhoso e compreensivo, ambos têm me acompanhado, também, na minha trajetória acadêmica, vibrando com minhas conquistas.

À Fabiana Marcello, a que tive o privilégio de ser sua aluna novamente. Agradeço carinhosamente pelos seus ensinamentos, pela atenção e compreensão durante nossos encontros.

À UFRGS e ao MEC pela concessão da bolsa de estudos, sem a qual a elaboração desta pesquisa não seria possível.

À diretora da escola em que trabalho, a qual permitiu a realização da pesquisa na minha própria turma, às minhas colegas da escola que dividiram comigo um pouco deste percurso, às crianças, as quais foram essenciais para a realização deste trabalho e às suas famílias que consentiram sua participação.

RESUMO

O principal objetivo deste estudo era o de pesquisar com as crianças, não para elas ou sobre elas, mas *com* elas, tornando-as sujeitos e co-autoras da pesquisa. A maior pretensão ao pesquisar com as crianças foi a de investigar quais as representações de feminilidade e masculinidade as crianças desta faixa etária carregam, por meio de diálogos com as próprias crianças em suas *culturas de pares*. Duas foram as teorizações que embasaram esta pesquisa, quais sejam: primeiramente, as discussões sobre gênero e sexualidade; em seguida, os estudos da sociologia da infância, mais precisamente, os conceitos apresentados pelo pesquisador William Corsaro sobre culturas de pares e reprodução interpretativa. Para tanto, planejei e organizei diferentes recursos, como por exemplo, imagens de revistas, caixas de brinquedos, contação de história, entre outros, que valeram como estratégias para suscitar as discussões durante os encontros. Os resultados desta pesquisa mostraram que, embora as crianças apresentem em suas representações as falas dos adultos, ou seja, demonstrem, muitas vezes, uma visão adultocêntrica, estas representações constituem as subjetividades de cada criança. Ainda assim, mesmo que estejamos falando de uma posição infantil que, de algum modo, “reproduz” as posturas e visões dos adultos (ou mesmo da cultura hegemônica, de forma mais ampla), há que se considerar pontos singulares na apropriação dos saberes sobre gênero que as crianças, elas mesmas, constroem. Dizendo de outra forma, trata-se de considerar que os sentidos, neste caso, sobre gênero, são também aprendidos, negociados, disputados, confrontados *entre* as próprias crianças – fazendo-as, muitas vezes, vacilar aquilo que pensam. Assim, as crianças buscam informações vividas no mundo adulto, formas de compreender o mundo que as cerca, embora elaborem com seus pares significados próprios que irão colaborar para que as mesmas constituam-se como sujeitos produtores de sua própria cultura.

Palavras-chave: Pesquisa *com* Crianças, Gênero, Culturas de Pares.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
1 DAS POSSIBILIDADES DE PESQUISAS COM CRIANÇAS	08
1.1 Crianças, sujeitos de pesquisa	16
1.2 Metodologias de pesquisa com crianças	20
2 INFÂNCIA GENERIFICADA: CONSTRUÇÕES DE FEMINILIDADE/MASCULINIDADE	27
3 CULTURA DE PARES, REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA E CULTURAS INFANTIS	34
4 DOS RECURSOS METODOLÓGICOS	39
5 DIALOGANDO COM AS CRIANÇAS SOBRE GÊNERO	48
5.1. Representações Generificadas de Feminilidade e Masculinidade	48
5.2. Cultura de Pares, Negociações sobre Identidades de Gênero	54
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
APÊNDICES	68

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada com um grupo de crianças de 4 a 5 anos, em uma turma de Maternal II, a qual era denominada como Maternal II B, de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Canoas, região metropolitana de Porto Alegre. A instituição localiza-se no bairro Estância Velha, loteamento Nova Estância, região nordeste da cidade. A turma era constituída por 20 crianças destas somente 18 crianças participaram da pesquisa, pois duas delas frequentavam a escola no turno inverso em que a mesma foi realizada.

Antes de tudo, cabe ressaltar que o objetivo deste estudo era o de pesquisar com as crianças, não para elas ou sobre elas, mas *com* elas, sendo elas sujeitos da pesquisa.

Durante minha caminhada como docente atuante na Educação Infantil, sempre mantive uma postura de mediadora frente às crianças, observando-as, ouvindo-as, dialogando com elas. Deste modo, agora, como pesquisadora, minha intenção foi a de utilizar as participações das crianças como *corpus* de análise. Com isto, minha pretensão ao pesquisar com as crianças foi a de investigar quais as representações de feminilidade e masculinidade as crianças desta faixa etária carregam, por meio de diálogos com as próprias crianças em suas *culturas de pares*.

Para suscitar o diálogo com as crianças, planejei e organizei alguns recursos que me valeram como estratégias para tensionar as opiniões dos participantes, servindo como ponto de partida para as discussões entre/com o grupo. Assim, as conversas e debates entre as crianças foram centrais para a produção dos dados empíricos, bem como os momentos de observação realizados durante os encontros propostos.

A decisão de dialogar com as crianças sobre as questões relacionadas ao gênero, partiu da curiosidade em estudar de forma mais aprofundada sobre o assunto e, também, por experiências vividas no ambiente profissional. Como professora desta etapa de educação básica, atuando mais precisamente nos últimos dois anos em turmas com faixa etária que compreende a pré-escola – 4 anos a 5 anos e 11 meses – deparei-me diversas vezes com situações em que as próprias crianças delimitavam espaços e brincadeiras de acordo com o gênero de cada um, construindo entre elas barreiras que separavam meninas e meninos. Além disto, não

somente as crianças, mas também presenciei educadoras reforçando tais distinções entre as crianças.

Assim, as questões que se referem aos gêneros têm me chamado bastante atenção ultimamente. Não é de hoje que estas questões têm sido foco de pesquisa de muitos estudiosos nos campos acadêmicos. Ao longo da história, adultos e crianças, famílias e escolas reforçam algumas ideias binárias em relação aos modos de ser homem/menino, mulher/menina.

Com isto, pesquisar com as crianças sobre as suas formas de representações de ser menina e menino, além atender a uma demanda que emerge na cultura escolar, sobretudo pré-escolar, foi um caminho que escolhi, entre outros tantos possíveis no que se refere a pesquisas com crianças.

Passo a descrever, brevemente, os capítulos que constituem este trabalho. O primeiro, intitulado **Das possibilidades de pesquisas com crianças**, realizo um levantamento bibliográfico sobre pesquisas realizadas no campo acadêmico, nas quais as falas das crianças fizeram parte do *corpus* de análise das mesmas. No subcapítulo **Crianças, sujeitos de pesquisa**, apresento a criança como sujeitos e co-autoras na pesquisa e algumas características peculiares ao se pesquisar *com* as crianças. Ainda nesse capítulo, faço uma exposição sobre **Metodologias de pesquisa com crianças**, com o propósito de conhecer algumas das estratégias metodológicas elaboradas e adotadas nesta linha de investigação, neste caso, filiada as mais recentes produções da Sociologia da Infância.

No segundo capítulo, o qual denominei, **Infância generificada: construções de feminilidade/masculinidade**, apresento, por meio de um estudo teórico, como as questões sobre gênero vêm sendo problematizadas ao longo das últimas décadas e suas implicações na produção de subjetividade de meninas e meninos – estruturando, desde já, um dos eixos teóricos que servirão como base para as análises dos dados coletados.

Em **Cultura de pares, reprodução interpretativa e culturas infantis**, estruturo a segunda base teórica que fará parte das análises que constituirão este trabalho. Para tanto, organizo de forma sucinta as leituras realizadas sobre alguns estudos na área da sociologia que apontam as crianças como sujeitos sociais.

No capítulo **Dos recursos metodológicos** exponho os procedimentos e estratégia que possibilitaram o desenvolvimento das investigações. Assim, me

dedico a descrever como foram realizados os encontros com as crianças e quais os recursos organizados para cada um destes.

Em **Dialogando com as crianças** mostro os resultados obtidos neste trabalho de pesquisa, fazendo uma seleção das falas das crianças que compõem o *corpus* de análise deste estudo. Para tanto, organizei as análises em dois eixos, os quais intitulei de **Representações generificadas de feminilidade e masculinidade** e **Cultura de pares, negociações sobre identidades de gênero**. No primeiro, detive-me a problematizar as marcas adultocêntricas de feminino/masculino que as crianças apresentam em suas falas, e como as crianças apropriam-se das visões do mundo adulto para constituir-se como sujeitos. Já no eixo seguinte, coloco em exposição as negociações/trocas/interações entre as crianças acerca das suas representações de feminilidades e masculinidades.

Para finalizar, apresento em **Considerações finais**, alguns apontamentos acerca dos resultados desta investigação e as considerações sobre o desenvolvimento de todo este trabalho.

1 DAS POSSIBILIDADES DE PESQUISAS COM CRIANÇAS

No contexto brasileiro, durante muito tempo, as pesquisas realizadas com temas relacionados às infâncias ou às crianças, nas diferentes áreas do conhecimento, tinham como foco o estudo sobre e/ou para as crianças. Nas últimas décadas alguns pesquisadores começaram a apontar novas possibilidades no que se refere a pesquisas com crianças, passando a dar voz, diferentemente, aos infantis, ou seja, as crianças passaram a serem sujeitos participantes na pesquisa ao invés de serem apenas objetos de estudo. Ao nos debruçarmos sobre resultados de pesquisas realizadas com crianças, veremos o quão nova é a utilização das falas e representações de mundo dos infantis como dados de pesquisa, ou seja, como os pequenos, como sujeitos sociais capazes de falar por si e sobre si, é algo bastante recente (SANTOS, 2012, p. 136).

Diferentemente de muitos anos atrás, hoje, estudos consideram “as crianças pequenas como portadoras e *criadoras de cultura*, desenhistas, falantes, sujeitos de sua história e cujas produções dever ser conhecidas, valorizadas, respeitadas” (GOBBI, 2002, p.73, grifos meus). Assim, é extremamente relevante tomar as falas das crianças a fim de entender suas hipóteses sobre o mundo do qual fazem parte, e que, na maioria das vezes, é transmitido às crianças numa perspectiva adultocêntrica. Propor-se a ouvir os pequenos, é experienciar junto a eles o que pensam sobre um mundo que pode ou não ser diferente do mundo adulto, imerso em valores, regras e (pre)conceitos construídos ao longo da história. Dermatini (2002, p. 2, grifos do autor) reitera, quanto a isso, “a importância cada vez maior, em nossos dias, de *aprender a ouvir* as crianças e os jovens” e contribuindo, desta forma, de maneira significativa para que elas possam participar ativamente da história enquanto construção social. Para Santos (2012, p. 142,) as crianças “vêm ocupando um lugar social que tem permitindo inúmeros discursos acerca dos seus processos de desenvolvimento e das suas práticas culturais [...]”.

Nessa perspectiva, alguns trabalhos acadêmicos e científicos vêm sendo realizados, como, por exemplo, a pesquisa de Müller (2006), *Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência*, que teve como proposta entender, através das falas das crianças de 6 anos, “o que significa ser criança dentro da escola” (MÜLLER, 2006). As categorias culturas infantis, trabalho e

resistência, apresentadas por Müller já no título do trabalho, foram entendidas pela pesquisadora como manifestações das crianças, sendo captadas não somente pelas falas das crianças, mas também por observações.

Em seu trabalho, Müller (2006) aponta certo distanciamento entre os estudos sobre a infância e a realidade encontrada na escola: “enquanto os estudos recentes sobre a infância têm focado a criança em seus universos, ressaltando complexidades e modos de vida” (MÜLLER, 2006), a escola de educação infantil por sua forma de organização culturalmente construída – em suas rotinas, horários, atividades dirigidas, filas, entre outros – contendo todos os encaminhamentos de uma escola de ensino fundamental, “inclinam-se a uma homogeneização, como se a infância fosse uma categoria singular e vivida de uma única maneira por todas as crianças” (MÜLLER, 2006). A autora nos mostra que há, de certo modo, uma tentativa de sufocamento da infância nas instituições escolares e salienta que, embora seja ilusório pensar que é possível controlar as crianças todo o tempo, pois as crianças, por sua vez, demonstram resistência quando não conseguem lidar com as imposições dos adultos, ressignificando seu papel de criança e aluno (a), rompendo certas lógicas impostas pelo mundo adulto (MÜLLER, 2006).

Cabe mencionar também outro trabalho da mesma autora, intitulado *Um estudo etnográfico sobre a família a partir do ponto de vista das crianças* (MÜLLER, 2010). Nesta pesquisa, Müller (2010) realiza um estudo etnográfico com nove famílias. A pesquisadora oportunizou às crianças que fotografassem lugares da cidade em que moravam, com especial atenção àqueles que achassem mais importantes – isso por meio de fotografias. Assim, Müller, organizava conversas com as crianças, entrevistas com os membros das famílias e amigos próximos e observações, objetivando interpretar quais eram as concepções sobre as suas famílias e sobre os espaços que circulavam, na perspectiva das nove crianças que participaram da pesquisa, explorando temas relacionados à incorporação ou exclusão de pessoas da família, as relações hierárquicas presentes nestas, bem como do papel da casa e dos espaços no próprio cotidiano. Durante análise dos dados da pesquisa, Müller (2010) concluiu que “as crianças vivem a cidade a partir de quatro espaços-lugares [...]: a família, a escola, os espaços de lazer e os espaços criados por elas próprias” (MÜLLER, 2010, p. 247). Deste modo, a cidade é vista pelas crianças na maneira em que há certo sentido para elas, estando associadas “às relações sociais, estas pautadas pelas amizades, lutas por poder, negociações,

trocas e aprendizagens inter e intra geracionais” (MÜLLER, 2010, p. 247). Ao mesmo tempo, a autora salienta para o fato de que a criança apropria-se coletivamente da cidade por meio de sua família – nossa rua, nosso bairro, nosso parque (MÜLLER, 2010, p. 247).

Outra questão importante que surgiu durante a análise dos dados de Müller (2010), está relacionada ao conceito de família apresentados pelos infantis. As crianças apresentam uma estrutura familiar numa lógica diferente daquela do adulto: na perspectiva infantil, é facilmente comum estender ou encurtar a família; assim, vão incluindo e excluindo membros com criatividade, por meio dos afetos positivos e experiências negativas com as pessoas. Assim, incluem como sendo parte da sua família diferentes membros – amigos, vizinhos, animais, – bem como excluem parentes do mesmo sangue que, de algum modo, tenham tido experiências negativas com os mesmos (MÜLLER, 2010, p. 261).

Em ambas as pesquisas, Fernanda Müller vêm contribuindo com as produções que colocam as crianças em posição de autoras nas pesquisas em que aparecem.

Já a Dissertação de Mestrado de Bianca Salazar Guizzo (2005), investigou de que forma as crianças de 5 e 6 anos, que frequentavam uma turma da pré-escola em uma instituição pública de Educação Infantil, “entendem as questões de gênero presentes no seu cotidiano” (GUIZZO, 2005, p. 7). Para tanto, ao realizar sua pesquisa *Identidades de gênero e propaganda televisivas: um estudo no contexto da Educação Infantil*, Guizzo (2005) se propôs a ouvir e analisar as falas das crianças e as representações que tinham no que se refere a gênero, por meio de encontros em que apresentava propagandas televisivas veiculadas na mídia e direcionadas especificadamente ao público infantil. As propagandas selecionadas pela autora serviram como ponto de partida para as discussões com os pequenos. Além disto, a pesquisadora também utilizou de observações de situações que emergiam no cotidiano escolar como recurso na busca de dados. Tais situações apontavam os modos como docentes, equipe diretiva e os familiares das crianças lidavam com as questões associadas ao gênero no dia a dia da instituição.

Guizzo (2005) traz algumas considerações relevantes acerca das propagandas televisivas, chamando a atenção para aspectos que se fazem presentes nestes artefatos. Segundo ela, as diferenças de gêneros são bem definidas nas propagandas, sendo facilmente percebidas por meio das ações

apresentadas por seus protagonistas, neste caso, por meninos e meninas. De modo geral, as propagandas destinadas ao público masculino infantil envolvem situações de aventura, ação, perigo e agilidade. Em contrapartida, as propagandas destinadas às meninas apresentam um enredo voltado ao cultivo da beleza e ao culto à maternidade. Além disto, no que se refere à raça e à classe social, as propagandas têm como suas protagonistas crianças predominantemente brancas e que aparentam pertencer a uma classe social elevada (GUIZZO, 2005, p. 48). Concomitante a isto, Guizzo (2005) também aponta por meio das observações que realizou, o quanto a escola ainda reintera formas binárias (HISTÓRIA?? NÃO ENTENDI), de ser menino e menina. Desde a oferta de espaços, brinquedos e brincadeiras no momento do brinquedo livre para um e para outro, até a maneira como educadoras e familiares verbalizam e direcionam as ações das crianças para o que é de menino e o que é de menina.

Através do seu trabalho, a pesquisadora, inserida num contexto educacional, problematiza as questões de gênero exibidas pelos aparatos midiáticos, mas percebeu que, assim como a escola, eles também favorecem significativamente para uma educação sexista, ditando modos de ser e de pertencer a uma sociedade.

Ainda sobre as questões de gênero, Gobbi (2002) relata a própria experiência de pesquisar com crianças. A autora realizou uma pesquisa intitulada *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil* (1997), na qual tinha o propósito de conhecer como as crianças “percebiam as relações de gênero nas quais se encontravam envolvidas e construía sua percepção sobre o que é ser homem e mulher, quais os espaços ocupados ou não por seus pais e suas mães nos contextos familiares por elas vividos [...]” (GOBBI, 2002, p. 70). Assim, utilizou-se das falas de crianças na faixa etária dos 4 anos, pertencentes a uma comunidade de periferia da cidade de São Paulo e que frequentavam uma escola municipal de Educação Infantil. Para instigar a participação das crianças, a pesquisadora usou no processo de investigação o desenho infantil como centro para as discussões com as mesmas. Constituiu-se, então, como *corpus* de análise a produção visual de um grupo de 8 crianças, sendo 4 meninos e 4 meninas. Por meio dessas produções, Gobbi objetivou acompanhar o desenho realizado pelas crianças e aquilo que é dito por elas enquanto desenhavam, além de entrevistas com seus responsáveis.

Nesta pesquisa a autora ressalta que considera o ambiente social como um fator influenciável na produção infantil. Para ela, o desenho e a oralidade são os principais meios em que os pequenos revelam seus olhares e concepções sobre o mundo em que estão imersos, o que pensam, como vivem, seus desejos (GOBBI, 2002, p. 71), apontando para a necessidade de um olhar atento sobre as produções das crianças.

Utilizando-se também de programas televisivos, Souza e Bizzo (2012) apresentam a pesquisa em que realizaram no ano de 2009, na qual tinham a intenção de compreender também por meio de conversas com as crianças o que pensavam sobre as telenovelas e o que falavam sobre os personagens infantis destes programas. A pesquisa partiu da seguinte problemática: se por um lado, pesquisas de audiência mostram dados que revelavam as telenovelas como a programação mais vista pelas crianças, por outro, diferentes discursos desconsideram que tais programas estejam direcionados para as mesmas. Tal aspecto permite considerar um desencontro entre o que os adultos classificam como apropriado para o público infantil e o que, de fato, esse público elege como sendo de seu interesse no que vem sendo apresentado nas programações televisivas (SOUZA; BIZZO, 2012, p. 205). A pesquisa intitulada *Conversando com crianças sobre telenovela: uma pesquisa ou um diálogo silenciado?*, foi desenvolvida com dois grupos focais, compostos por crianças na faixa etária dos 4 aos 6 anos e pertencentes a realidades sociais distintas. Um dos grupos frequentava escola pública localizada na zona norte da cidade de Porto Alegre e outro frequentava uma instituição escolar particular situada na zona sul dessa mesma cidade. Por serem dois grupos com realidades que se diferenciavam, foi possível ampliar as “possibilidades de diálogo com diferentes infâncias dentro do contexto escolar” (SOUZA; BIZZO, 2012, p.206) sobre o tema proposto.

Deste modo, os resultados obtidos no estudo apresentado por Souza e Bizzo (2012) oportunizam a educadores e pesquisadores uma reflexão sobre a possibilidade de se dialogar com as crianças sobre suas experiências, ressaltando a necessidade de problematizar com elas sobre os programas televisivos mais assistidos por elas conforme as estatísticas, rompendo, deste modo, com os espaços de silêncio que emergem daquilo que não se quer ver, daquilo que não é discutido entre as gerações – adulto/crianças. É, pois, nessa abertura para o

diálogo que ouvimos o que as crianças têm a dizer e é por meio dessa troca que o processo educativo ocorre (SOUZA; BIZZO, 2012, p. 221).

O diálogo com as crianças também fora proposto na pesquisa de doutoramento de Santos (2012), em que ela se dedicou a estudar a relação das crianças com o dia do seu aniversário. Através de conversas com crianças na faixa etária entre os 4 e 10 anos, tendo como ponto de partida a identidade da criança a partir de si mesma, a autora buscou compreender como as mesmas percebiam o seu aniversário e a intensidade vivida neste dia. As diferentes idades das crianças envolvida na pesquisa foi pensada pela pesquisadora “a partir de algumas dimensões da experiência do aniversário ainda estarem presentes em suas falas como, [...] tema da festa ou o desejo de uma decoração mais específica” (SANTOS, 2012, p. 143), ou seja, falas que normalmente eram encontradas nos discursos das crianças pertencentes a esta faixa etária. Como *corpus* de análise, a autora contou com dois grupos distintos: o primeiro era composto por crianças da própria escola em que a mesma trabalhava, uma instituição de Educação Infantil; e o segundo era formado por crianças indicadas: filhos, filhos de amigos e conhecidos (SANTOS, 2012, p. 143). O diálogo esteve sempre presente em ambos os grupos, sendo o ponto de partida para compreender os sentidos que as crianças davam a este dia. A autora utilizou-se também de entrevistas com as crianças no exato dia em que comemoravam seu aniversário. A pesquisa revelou algumas questões que surgiram por meio da fala das crianças. Entre elas, o não reconhecimento por parte das crianças pelo dia do seu aniversário, e ainda, muitas delas não relacionava o dia do seu aniversário com a data do seu nascimento.

Através de seus achados, Santos (2012) reforça para o papel do pesquisador em estar atento às interlocuções das crianças e o seu posicionamento frente às necessidades apresentadas pelos envolvidos. A pesquisa nos mostra o quanto as respostas e ações dos pequenos podem interferir nos destinos da pesquisa (SANTOS, 2012, p. 149). Exemplo disso ocorreu no próprio processo investigativo que fora proposto por ela, ao estipular que as crianças “não aniversariantes” estariam dispensadas das entrevistas. Após ter sido muito cobrada pelas outras crianças que não estavam de aniversário, pois desejavam serem por ela entrevistada, precisou reconsiderar sua ideia inicial e acabou seguindo por outro caminho, qual seja, a inclusão das não-aniversariantes em seu *corpus* de análise. Para tanto, reforçou que ao modificar sua ideia inicial devido às necessidades

apontadas pelas crianças, além de manter seu lugar como autora e autoridade no processo investigativo, pode compreender o olhar da criança sobre si mesma como algo a contribuir para o olhar do pesquisador sobre seu próprio trabalho a fim de ressignificá-lo.

Já na pesquisa *Crianças abrigadas: impressões das crianças na Casa Abrigo* (FEITOSA, 2011), apresentada como dissertação de mestrado, problematizava as questões vivenciadas pelas crianças que na ocasião estavam abrigadas nesta instituição, entre elas, a falta da família, a vulnerabilidade social a que estão a mercê, a privação da própria liberdade e a incerteza sobre seu futuro, o tempo que permanecerão ali e se retornarão ao ambiente familiar (FEITOSA, 2011). O principal objetivo de Feitosa (2011) era compreender como as infâncias são produzidas e quais são as impressões dos sujeitos sobre este espaço de abrigamento junto a outras crianças. Assim, o autor elencou três aspectos que julgava importantes para alcançar seu objetivo: se haveria algum lugar que as crianças gostariam que existisse na casa; qual o espaço que mais gostavam na casa; conversas individuais e coletivas com os envolvidos. A escuta das vozes das crianças foi primordial junto às etapas que fizeram parte do processo investigativo. Neste trabalho, os sujeitos da pesquisa utilizaram-se, além de outros recursos, a fotografia para manifestar seus sentimentos e os significados que davam aos espaços da Casa Abrigo em seu cotidiano.

A dissertação brevemente descrita vem colaborar com a produção de pesquisas sobre as diferentes infâncias – neste caso em especial, as infâncias abrigadas – que emergem no mundo contemporâneo, mostrando como é possível por meio das próprias narrativas das crianças conhecermos suas subjetividades, suas formas de perceber e viver o mundo em que estão inseridas e as relações que estabelecem com os lugares e com as pessoas que dividem estes espaços com elas.

A importância de trabalhar com as crianças em pesquisas também é sustentada por Leite (2003), ao apresentar o papel das crianças em sua investigação. Aqui, os pequenos “não foram objeto de pesquisa, mas sujeito com vida, em processo dinâmico e contínuo de transformação” (LEITE, 2003 p. 74). A criança deve ser considerada como sujeito, socialmente situado a um determinado tempo e espaço, como cidadã com peculiaridades que a diferenciam do adulto e que por ele devem ser respeitadas (LEITE, 2003, p. 74). Leite (2003, p. 76) buscou

compreender através das falas de crianças da zona rural de São José do Vale do Rio Preto, estado do Rio de Janeiro, “o que falavam sobre escola e saber”. A pesquisadora trabalhou com um grupo de 30 moradores de um mesmo município, com faixa etária entre 6 e 14 anos. A pesquisa ocorreu fora do espaço escolar, sendo desenvolvida por meio de observações participantes nos ambientes de trabalho e de lazer dos sujeitos envolvidos. Esta opção escolhida para a pesquisa se deu pelo fato de a autora compreender que estes espaços propiciariam às crianças maior liberdade de expressão, pois as questões problematizadas para as discussões estariam pautadas em torno dos temas escola e saber (LEITE, 2003, p. 75).

Discorridas algumas pesquisas aqui apresentadas, ainda que muito resumidamente, é possível perceber que os estudos em que as crianças são compreendidas como seres capazes de falar sobre si, sobre o que pensam, de manifestar suas representações e hipóteses da cultura em que estão inseridas e da qual produzem cultura, vêm crescendo. No entanto, há que se considerar que se trata de um número significativamente pequeno ao compararmos com pesquisas que se restringem a estudar a infância, colocando os infantis apenas como objeto de estudo, participando de maneira passiva da mesma. Pinto e Sarmiento (apud MÜLLER, 2006, p. 01) salientam:

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

Alguns aspectos importantes, no que se refere a estudos com as crianças, devem ser levados em consideração, como aponta alguns autores. A autora ressalta o desafio de “perceber o todo que está por detrás das vozes individuais [...]” (ALGEBAILLE, 1996, p. 125), neste caso, das crianças. É necessário que pesquisador/ouvinte assuma uma postura destituída de poder, possibilitando que os sujeitos da pesquisa se expressem com propriedade, compreendendo as vozes de muitos interlocutores nas falas das crianças. Gobbi (2002) chama a atenção para o cuidado de “não engessar a produção infantil, enquadrando-a em determinado padrões”, pois o que as crianças afirmam num momento específico, logo poderá sofrer alterações.

O apontamento de Gobbi (2002) é de extrema relevância no que se refere ao trabalho de se pesquisar com os infantis, pois reflete sobre os conceitos sobre criança e sobre infância, mostrando que as crianças são seres com vozes e que também produzem cultura, agindo conforme seus interesses próprios, não podendo assim, serem classificadas por padrões estipulados pelas concepções dos adultos. Por muito tempo, os estudos nesta linha apresentaram “visões equivocadas sobre as crianças e a infância: a tendência de infantilização e o reforço da imaturidade das crianças; a produção de evidências de incompetência” (MÜLLER e CARVALHO, 2009, p. 25). Durante muitas décadas, as crianças eram compreendidas como um vir a ser, sem desejos, sem intenções e sem personalidades próprias. Assim, os discursos em torno da infância colocava-na como uma etapa do desenvolvimento que apenas antecede outras fases da vida – como a adolescência e a vida adulta: “as crianças chegavam ao mundo sem nada saberem, concebidas como seres incapazes, enquanto os adultos era responsáveis por apresentarem o mundo para elas” (BARBOSA, 2009, p. 15).

1.1 Crianças, sujeitos de pesquisa

Conforme estudos recentes, em especial os da área da Sociologia da Infância, a infância começou a ser o foco das pesquisas. Atualmente, as crianças são vistas por uma nova perspectiva, que aposta que essas “não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural” e ainda “apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares” (CORSARO, 2009, p. 31-32). Corsaro (2009, p. 32) define essa socialização entre as crianças como *cultura de pares*, sendo esta um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. A palavra “pares” expressa pelo autor não é utilizada no sentido de duplas, mas sim no sentido de parceiros, de grupos de iguais (CORSARO, 2009, p. 31). Esta socialização das crianças, em que convivem com outras, mediadas pela cultura, ligadas a um dado tempo e espaço, é entendida por muitos estudiosos como “culturas infantis”. É através dessa interação com o outro que as crianças dão

sentido ao mundo, recompondo a cultura material e simbólica da sociedade da qual fazem parte, fazendo sua própria releitura do mundo, adicionando novos elementos, recriando-os e reinventando-os (BARBOSA, 2009, p. 32, grifos da autora). Ou seja, as crianças,

[...] não apenas internalizam a cultura, mas também contribuem ativamente para a mudança cultural de toda a sociedade. [...] as culturas elaboradas por elas são resultante da apropriação criativa que realizam a partir das informações do mundo adulto para formular seus saberes como grupo de iguais. (CORSARO in BARBOSA, 2008, p. 7)

Alguns aspectos fazem parte da cultura infantil, sendo os aspectos materiais e simbólicos, como, por exemplo, a mídia, literatura e histórias infantis, figuras míticas e lendas, vestuários e brinquedos. As informações destes elementos são normalmente mediadas pelos adultos na interação com as crianças; elas, por sua vez, apropriam-se de forma rápida, usando e transformando essas informações na medida em que interagem com os grupos de pares (CORSARO, 2011, p. 127-152). Assim, os infantis “ao se apropriarem das informações culturais, oferecidas pelos adultos, mídias, pares, as transformam em fantasia ajustadas às suas necessidades e preocupações” (BARBOSA, 2009, p. 183). Por elas próprias, “rompem as fronteiras com o mundo dos adultos e o ressignificam através de suas lógicas de criança” (BARBOSA, 2009, p. 183). Nessa lógica, as crianças são entendidas como seres únicos, capazes de participar e modificar a cultura da sociedade que pertencem. Deste modo, faz-se necessário pensar sobre as crianças, aproximando-se delas, dialogando com elas e para elas, a fim de compreender as suas formas de ser, estar e pensar sobre o mundo que cercam adultos e crianças nas suas pluralidades.

Quinteiro (2002, p. 21) chama a atenção para o pouco conhecimento que se tem “sobre as culturas infantis”. Segundo a autora, isso se dá por não se ouvir as crianças, havendo ainda “resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável”. Filho (20--?) destaca a importância de criar mecanismos e estratégias metodológicas que aproximem nós adultos/pesquisadores das crianças, respeitando “os jeitos” de ser das crianças, pois, segundo ele, embora adultos e crianças estejam entrelaçados pela cultura e pela história, há um grande distanciamento entre as lógicas geracionais de ambos (FILHO, 20--?).

Faz-se necessário lembrar que a pesquisa com crianças implica outra realidade que se difere das pesquisas realizadas a partir de dados teóricos, por

exemplo. Segundo Santos (2012, p. 136) essa linha de pesquisa “vem acompanhada de toda uma complexidade de questões. Desde as que se referem à construção histórica [...] sobre a criança, quanto [...] o lugar ocupado pelo pesquisador.” Compreender as representações que as crianças nos apresentam sobre o mundo em que estão inseridas, requer do pesquisador um entendimento sobre a infância enquanto construção sócio-histórica, além de uma posição de adulto distanciada das relações de poder estabelecidas socialmente entre adulto e criança.

Alguns pesquisadores mostram, por meio de suas investigações, a árdua tarefa de delimitar estratégias metodológicas na busca de resultados relevantes quando se tem a fala das crianças como *corpus* de análise. Conforme Quinteiro (2002, p. 42), “as questões referentes aos problemas metodológicos de pesquisa com criança [...] e os problemas relativos aos instrumentos e procedimentos metodológicos, [...] formam um feixe que não se esgota e que apresenta inúmeras dificuldades a serem vencidas pelo pesquisador”. Ou seja, a pesquisa com crianças abre diferentes possibilidades caminhos que exigem do pesquisador difíceis escolhas. Algumas vezes é necessário repensá-las e modificá-las durante o percurso do trabalho, como, por exemplo, as questões que se referem aos sujeitos e às relações que podem ser estabelecidas: “sujeito-objeto, criança-adulto, infância-criança-escola, criança-aluno e aluno-professor” (QUINTEIRO, 2002, p. 42). O mesmo se pode dizer quanto aos procedimentos utilizados para a busca dos dados, quando propostos em forma de jogo, brinquedo e brincadeiras: eles aumentam as possibilidades do trabalho, ao mesmo tempo em que deles emergem as dificuldades do pesquisador, pois se está diante de novas formas que ultrapassam as antigas mediações.

Para complementar a afirmação de Quinteiro (2002) trago o apontamento de Menezes (2012, p. 184), ao apresentar em uma de suas experiências como pesquisadora, sobretudo quanto às dificuldades metodológicas que encontrou ao pesquisar com crianças de 3 anos. Segundo ela, pesquisar com crianças pequenas “implica uma outra realidade, uma vez que a fala da criança requer do pesquisador um exercício de compreensão que envolve o contexto em que elas estão inseridas, os gestos e expressões”, embora, ainda hoje, grande parte das produções acadêmicas sobre estudos da infância apresentem como referência a linguagem verbal como comunicação entre pesquisador e criança. Nesta faixa etária, ao

contrário, as crianças expressam-se por meio de múltiplas linguagens e seu entendimento só é possível estando bem próximos a elas, em seu cotidiano, com ajuda de observações e de uma escuta atenciosa (MENEZES, 2012, 184). Guizzo (2005) também refere-se à dificuldade que encontrou em realizar entrevistas-semiestruturadas com as crianças pequenas. A pesquisadora necessitou reformular algumas questões, pois, devido à complexidade das perguntas propostas, os entrevistados formulavam respostas muito diferentes do que lhes estava sendo questionado – talvez por não conseguirem compreender aquilo que realmente estava sendo demandado a eles (GUIZZO, 2005, p. 38-39). Na pesquisa realizada por Bronwyn Davies (apud GUIZZO, 2005, p. 38), as crianças, não raramente, mudavam de assunto quando não sabiam ou não conseguiam responder às perguntas que lhes eram realizadas. Segundo esta autora, ao serem questionadas sobre determinados assuntos, os pequenos podem não ter tido oportunidade de pensar sobre os mesmos, e como nesta idade, não possuem um vocabulário amplo para narrar suas experiências, acabam criando estratégias para trocar de assunto. Por este motivo, a fuga para outro assunto quando não se sentem seguras para expressarem-se verbalmente, acontece frequentemente. Outro fator também apontado por Guizzo (2005, grifos da autora), diz respeito a “pouca paciência” das crianças em permanecer um longo tempo na mesma atividade, demonstrando-se facilmente dispersas. Assim, logo mudavam de assunto ou solicitavam para ir ao banheiro ou beber água – estratégias para sair da atividade proposta.

Levando em consideração as dificuldades apresentadas por alguns pesquisadores que aqui trago, ainda que de maneira bastante sucinta, é possível afirmar que realizar pesquisa com crianças significa superar muitos desafios, os quais vão desde a escolha dos recursos metodológicos, que o ajude a alcançar os objetivos traçados, além de ajudá-lo a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações (PINTO e SARMENTO, apud FILHO 20--?). É necessário encontrar metodologias que coloquem o adulto/pesquisador como ouvinte do ponto de vista das crianças, considerando-as como sujeitos informantes da produção de dados. (FILHO, 20--?).

Contudo, pesquisar com crianças pequenas requer outra postura do pesquisador, é necessário estar atento ao que se está proposto a elas, a aceitação por elas do que se oferece, sendo necessário muitas vezes, reformular, retomar e

reconstruir alguns passos trilhados, considerando os sujeitos da pesquisa como indivíduos com características singulares dentro de uma faixa etária e que a todo o momento podem nos surpreender e desestabilizar aquilo que já sabemos.

1.2 Metodologias de pesquisa com crianças

No capítulo anterior, vimos o quão árduo é o caminho que o pesquisador percorre durante a realização do seu trabalho no que se refere à pesquisa com crianças, sendo as escolhas metodológicas um dos passos mais importantes, dentre outros, pois será o fio condutor para a produção dos dados. Objetivando fazer um mapeamento daquilo que já é habitual no campo da pesquisa com crianças, apresento nesta seção alguns exemplos de recursos metodológicos utilizados por alguns pesquisadores, ao mesmo tempo em que pretendo delinear procedimentos para a realização da pesquisa que me proponho a fazer.

Não raras vezes, os pesquisadores servem-se de diferentes possibilidades na coleta de dados empíricos para um mesmo objetivo: algumas um pouco mais conhecidas, já outras, contam com a criatividade do pesquisador que, engajados em uma proposta singular, encontram estratégias para garantir o resultado que se almeja.

Maria Cláudia Bombassaro (2010), ao se deter em encontrar respostas para o seu problema de pesquisa – quais os sentidos têm a roda para crianças e professoras na escola de educação infantil – contou com mais de um procedimento metodológico para sua pesquisa. Entre os recursos utilizados estão a observação participante, entrevista semiestruturadas, gravações de áudio nos momentos de roda que eram contemplados na rotina diária da turma (os quais, segundo suas constatações, ocorriam todos os dias, no início e ao final da tarde). Outro meio encontrado pela pesquisadora para atingir seu objetivo foi solicitar que as crianças desenhasssem sobre suas impressões sobre o momento da roda e, a partir dos desenhos produzidos pelas crianças, organizou-se uma conversa sobre os mesmos.

Marques (2011) além da observação participante dispôs às crianças, diferentes brinquedos em miniatura, característicos de uma pré-escola, como, por exemplo, mesas, cadeiras, baú, estantes, painel, equipamentos de pátio

(escorregador, balanço, caixa de areia), bonecos representando adultos e crianças, e acessórios, como mochilas, letras, números, adesivos e pequenos cartões com desenhos. Estes brinquedos e objetos eram colocados aos pequenos em sessões de brincar. As sessões foram gravadas com o uso de uma filmadora. As sessões ocorreram em três encontros, tendo as filmagens interrompidas quando as crianças espontaneamente paravam de brincar ou quando atingia o tempo máximo de 40 minutos. A máquina fotográfica digital também foi utilizada, como registro do cenário criado por cada criança.

Os brinquedos também fizeram parte dos recursos pensados por Souza (2009), em especial, as bonecas/os. A ideia de Souza (2009) era realizar uma reunião de bonecas totalmente diferentes, e que também fosse diferente daquelas com que as crianças habitualmente brincavam na escola. Fizeram parte da sua pesquisa bonecas/os antigas/os, negras/os, brancas/os, com cabelos nas mais variadas tonalidades e tipos, loiros, negros, mechados, ruivos, encaracolados, lisos, curtos, compridos ou sem cabelos; gordas/os, magras/os, velhas/os; fortes, grávidas, com deficiência física. (SOUZA, 2009, p.47) As bonecas/os eram de origens distintas: algumas foram ganhas, outras compradas, achadas ou ainda confeccionadas por ela mesma. Para transportar todo esse material, a pesquisadora organizou uma mala, a qual nomeou de “Mala mágica das bonecas e bonecos”. Juntamente as bonecas/os havia dentro da mala 18 imagens fotográficas. Após essa junção de materiais, a pesquisadora levou a mala até as crianças que fariam parte da pesquisa e oportunizou que as mesmas brincassem com as bonecas/os e visualizassem as imagens. Por meio das falas das crianças nestas duas situações (das bonecas e das imagens fotográficas), a pesquisadora organizou os dados empíricos para suas análises.

Já Feitosa (2011) organizou seu trabalho pautado em três ferramentas de trabalho, seguindo a seguinte ordem: em primeiro, colagens em caixa de papelão dos lugares que as crianças gostariam que existissem no ambiente em que estavam inseridos. A proposta consistiu em um trabalho manual, no qual as crianças tinham como recursos, cola, tesouras, papel, lápis de cor e caixas de papelão de diferente formas e tamanhos. Após desenhar imagens de móveis e/ou objetos de ambientes que desejavam encontrar na casa, organizavam através de colagem estas imagens dentro das caixas, como uma maquete. Em segundo, a fotografia, tendo como objetivo que os sujeitos da pesquisa fotografassem os espaços que mais gostavam

no lugar em que residiam – muitos espaços foram mostrados por meio deste recurso, como sala de brinquedos, sala de jogos, dormitório, cozinha e até mesmo um armário de roupas foi exposto como um lugar com importante significado para as crianças da pesquisa. Por último, foram realizadas conversas individuais e coletivas acerca do material produzido nos dois momentos anteriores a este.

Os recursos midiáticos, para muitos pesquisadores, também podem ser pensados como uma ferramenta metodológica, como nos mostra Guizzo (2005), quando desenvolveu um trabalho voltado para as questões de gênero, como já mencionado anteriormente. A pesquisadora decidiu trabalhar com anúncios televisivos voltados para o público infantil. Dedicou-se, então, a gravar durante uma manhã a programação infantil veiculada em um canal de TV aberta específico. Do total das oito horas de gravação, a pesquisadora selecionou 11 propagandas, as quais problematizavam as questões que pretendia abordar em seu trabalho, quais sejam, a de gênero. A partir desta seleção, organizou encontros para exibir as propagandas aos grupos de crianças e iniciar as conversas tendo como ponto de discussão os marcadores de gêneros que estavam presentes nas mesmas.

Usufruindo de recursos semelhantes aos de Guizzo (2005), as pesquisadoras Souza e Bizzo (2012) desenvolveram um estudo em que um programa televisivo específico – as telenovelas – era o ponto de discussões. Ambas planejaram diferentes estratégias para chegar ao objetivo a que se propuseram., Assim, para cada situação, uma nova dinâmica era proposta. Além de vídeos mostrando pequenas cenas com crianças contracenando nas novelas selecionadas para este trabalho – as quais emergiram da própria fala das crianças, durante o período de observação realizada pelas pesquisadoras –, disponibilizaram, também, revistas e fotos destes personagens para iniciar as conversas com as crianças. Outra proposta pensada e organizada pelas duas foi um jogo de cartas, elaborado em função da demanda de um dos grupos focais que faziam parte deste trabalho. Ao trabalhar com grupos focais de diferentes realidades, as autoras nos chamam a atenção para as demandas peculiares de cada um destes, exigindo flexibilidade em relação à organização e dinâmica dos encontros nos grupos.

Utilizando-se de uma ideia um tanto quanto inusitada, Ticiania Horn (2010) buscou saber quais as impressões que as crianças moradoras da zona urbana tinham a respeito das crianças moradoras da zona rural e vice-versa. Intencionalmente, a pesquisadora propôs um conjunto de estratégias que

favorecesse os envolvidos a expressarem-se de diferentes formas. Assim, uns dos recursos metodológicos foram às produções audiovisuais, tais como: intercâmbio por correspondência de cartas, desenho e pinturas, fotografias em forma de cartões postais e produção de vídeo.

O intercâmbio entre as crianças da cidade e da zona rural foi o primeiro momento que permitiu o contato inicial entre as mesmas. Este intercâmbio foi possível por meio de cartas enviadas via correio, por meio delas as crianças começaram trocar escritas e desenhos. Os desenhos e pinturas permitiram a realização de auto-retratos e as próprias concepções a respeito dos universos aos quais pertenciam – urbano/rural. As fotografias em forma de cartões postais tiveram como objetivo oportunizar que as crianças criassem um cartão postal, no qual apresentassem algo que julgavam interessante do lugar onde moram para as crianças com quem estavam se correspondendo pudessem conhecer.

As crianças fotografaram este local com máquina fotográfica digital. Após serem impressas, elas deveriam escrever sobre as mesmas e posteriormente serem enviadas com as cartas. A produção de vídeo consistiu em uma gravação, em que as crianças apresentaram o que mais achavam significativo no lugar onde residiam. As crianças organizaram um roteiro para a apresentação a partir de um questionamento: *“O que vamos mostrar de mais bacana do lugar onde moramos?”* (HORN, 2010, p.60, grifos da autora).

A fotografia também serviu como ferramenta metodológica na pesquisa realizada por Müller (2010), tal como referido anteriormente. Müller (2010) convidou as crianças a fotografarem espaços que fossem significativos para elas na cidade em que moravam. As crianças permaneceram com uma máquina fotográfica por sete dias, contendo um filme de 12 poses, por duas vezes, em um intervalo de alguns meses. A pesquisadora aponta que através das fotografias tiradas pelas crianças, pôde-se perceber que a família é a instituição que mais aparecia,, mesmo quando outros espaços estavam sendo mencionados por elas. Além da fotografia, conversas foram realizadas com as crianças, pois, segundo a autora, “a fotografia não tem sentido sozinha, mas somente junto com a explicação e interpretação das crianças” (MÜLLER, 2010, p. 249).

Numa outra perspectiva, mais voltada para a área da psicologia, podemos citar o estudo de Mileski (2010), em que também se propôs a pesquisar com as crianças. A problemática da sua pesquisa estava relacionada ao juízo moral das

crianças e, para tanto, a pesquisadora, utilizou como instrumento metodológico duas histórias, as quais foram inventadas unicamente para este trabalho. Tais histórias foram inspiradas em situações que aconteciam no dia a dia das crianças. Fazem parte delas, duas personagens: o (a) benfeitor, um personagem criança que executou uma ação generosa, e o (a) ingrato (a), outra criança que não retribuiu o favor. Ou seja, são histórias em que retratam relações de poder entre duas crianças, situações presentes em diversos momentos na rotina escolar das crianças. Logo após a contação da história, era realizada uma entrevista com as crianças sobre o que pensavam sobre a atitude dos personagens. Com os dados coletados através das respostas das crianças, a pesquisadora pôde concluir o que as crianças pensam em relação a determinados comportamentos, aprovando ou não certas atitudes e quais os sentimentos que atribuem aos personagens, estando vinculados com a própria avaliação que realizam do que é certo ou errado, demonstrando, portanto, sentimentos positivos ou negativos.

Retornando ao campo da educação, as histórias também fizeram parte das ferramentas utilizadas por alguns estudiosos, que seguiram na linha da pesquisa com crianças, como, por exemplo, Argüelo (2005). Argüelo (2005) voltou-se mais especificamente para a literatura infantil, fazendo uso de 23 livros diferentes para tensionar como as crianças percebiam as questões de gênero. Dentre eles, selecionou 11 histórias infantis que classificou com não-sexistas. Após a seleção das histórias, elaborou questionamentos referentes a cada uma delas, objetivando contribuir nas discussões sobre os temas suscitados pelas mesmas. A dinâmica dos encontros se dava da seguinte forma: para iniciar, a pesquisadora lia uma das histórias, em seguida, lançava as perguntas que havia pensado para iniciar as conversas com a turma. Os encontros – apresentações e discussões – eram gravados e posteriormente transcritos para facilitar a análise dos dados.

Os recursos metodológicos das pesquisas aqui apresentadas servem como uma amostra, e até mesmo, como um ponto de partida para se pensar e planejar uma metodologia para a pesquisa com crianças. Embora ainda seja um tanto quanto pequeno, os resultados que encontramos quando se faz um levantamento neste sentido, vimos o quanto é possível propor estratégias exitosas na busca de dados empíricos. Mas, é importante estarmos atentos às necessidades das faixas etárias das crianças e/ou dos grupos em que as pesquisas são desenvolvidas, atentando para o envolvimento das crianças e a aproximação do pesquisador e a interação

entre os envolvidos. Quanto a isso, podemos citar como exemplo “a observação participante e a entrevista semiestruturada [como] instrumentos metodológicos que abrem a possibilidade de interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, sejam eles crianças ou adultos” (BOMBASSARO, 2010, p. 16).

Além disto, as crianças – sujeitos das pesquisas – devem ter a oportunidade de expressar de diferentes linguagens o modo como percebem o mundo,

[...] é preciso que se leve em conta seus modos de ver o mundo, suas percepções de si e dos outros e que seus pontos de vista e seus modos de ser criança possam ser expressos em suas falas, desenhos, escritas, gestos, preferências, gostos. Todos esses modos das crianças se expressarem precisam ser valorizados e interrelacionados nas análises, de modo a buscarmos suas conexões. (HORN, 2010, p. 59)

Conforme vimos nos exemplos descritos acima, no que se refere à metodologia de pesquisa com crianças, é possível observar que muitos dos pesquisadores propõem mais de uma estratégia na busca dos resultados, podendo ainda, em cada encontro, utilizar dinâmicas diferentes, conforme nos aponta Müller (2010, p. 249) quando se refere à variedade de métodos que utilizou, em especial, os visuais:

Ao usar diferentes métodos, oportunizei às crianças um leque maior de possibilidade para se expressarem. Mais do que isto, os métodos visuais não somente produzem dados, mas também são formas bem-sucedidas de engajar as crianças e acessar as suas condições de vida e experiências diárias.

Outro fator que merece atenção, diante do levantamento realizado que acho oportuno ressaltar, é a utilização do diário de campo, contento anotações acerca das observações realizadas pelos pesquisadores. Nos procedimentos metodológicos apresentados nas pesquisas, o mesmo foi presença constante para muitos pesquisadores. O mesmo se pode dizer quanto à observação participante: essa ferramenta pôde ser entendida como sendo indispensável nos estudos com crianças, pois esteve presente em todas as pesquisas aqui mencionadas.

Contudo, a principal intenção desta seção era apresentar exemplos de metodologias em pesquisa com crianças e, ao mesmo tempo, suscitar um leque de possibilidades para se desenvolver estratégias que favoreçam as discussões com os sujeitos da pesquisa que nos interessa – as crianças, podendo ouvi-las,

compreendê-las em seus desejos, sentimentos, anseios, seus conceitos sobre o mundo que nós adultos/pesquisadores dividimos com elas.

2 INFÂNCIA GENERIFICADA: CONSTRUÇÕES DE FEMINILIDADE/MASCULINIDADE

As discussões em torno das questões de gênero tiveram seu início em meados dos anos 60, quando os movimentos feministas promoveram manifestações e protestos para reivindicar pelo espaço das mulheres, em relação à família, à oportunidade do estudo, ao direito ao voto e ao acesso a diferentes profissões. Logo em seguida, estes movimentos não só estiveram presentes nas ruas, através dos manifestos, mas voltaram-se também para o campo teórico. Assim, juntamente às manifestações, grupos de marcha e protestos públicos, surgiram os estudos sobre as mulheres, através da imersão desta problemática nas escolas e nos campos acadêmicos por militantes feministas, que já atuavam como profissionais nestas áreas. Como conseqüente deram seguimento a inúmeras obras que tratam do assunto como livros, jornais e revistas, além de discussões em grupos de estudos. Desta forma, então, é engendrado e problematizado o conceito de gênero – embora ainda, o termo “gênero” não tenha sido utilizado naquele momento (LOURO, 1997, p. 14-16). Com base no contexto em que os estudos sobre gênero começaram a ser pensados, notamos que as questões pelas quais as mulheres lutavam possuíam um caráter político, ou seja, lutavam pelo seu lugar social, tendo como pretensão mudanças sobre o papel da mulher na sociedade.

Já na década de 80, mais precisamente no Brasil, quando as mulheres conseguiram ocupar maior espaço na sociedade, executando novos papéis e tendo seus direitos reconhecidos, novas discussões e diferentes reações surgiram nas mais diferentes áreas, em torno de uma nova organização social em prol das mulheres. Assim algumas estudiosas feministas utilizaram em seus estudos o conceito de gênero – mesmo que timidamente, agora, o termo “gênero” passou a ser utilizado –, mas para problematizar dois seguimentos: o feminino e o masculino, com o objetivo de verificar as relações, conflitos e implicações entre ambos, com o propósito de encontrar um consenso para que homens e mulheres pudessem inter-relacionarem entre si como sujeitos, colaborando para que os mesmos tivessem seus projetos de vida, realizações, necessidades, desejos, direitos e posições sociais (SIQUEIRA, 2004, p. 22).

A partir de então, o conceito de gênero é discutido no campo social, passando a ser utilizado “com um forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (LOURO, 1997, p. 22). Com isto, podemos dizer que o conceito de gênero trata das relações sociais de feminino e masculino, ou seja, transpõe os aspectos biológicos e essencialistas que diferem em parte ser homem ou ser mulher e ainda “busca-se intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da “Mulher” ou do “Homem” [...]” (LOURO, 1997, p. 22, grifos da autora), como comumente são produzidos culturalmente. Deste modo, o conceito de gênero deve ser entendido como uma construção dada pelas representações que os sujeitos fazem sobre a sociedade e como atuam nela e sobre ela. Ou seja, deve ser visto como algo em contínuo processo, que está em construção.

Não é de hoje que a sociedade impõe aos sujeitos modos de ser e estar de acordo com o sexo que nascem implicando certas verdades na produção de feminilidades e masculinidades. A começar pela educação das crianças, bem como propunham grandes estudiosos como Jean Jacques Rousseau (no século XVIII), Jules Michelet e Friedrich Fröbel (no século XIX), uma educação que diferenciava entre meninas e meninos. Esses autores consideravam as ideias de essência, instinto e natureza para reforçar as diferenças entre ambos os sexos, e ainda defendiam que as meninas deveriam ser educadas para desenvolver atividades voltadas para a família e para o lar, devendo ser criadas de modo que fossem recatadas. Por outro lado, os meninos eram educados para que ocupassem posições de prestígio e reconhecimento social (FELIPE apud GUIZZO, 2005, p. 61-62).

Guacira Louro (2001, p. 08-34) apresenta em seu artigo “Pedagogias da sexualidade”, experiências escolares que se dedicaram a educar as crianças através de visões que determinavam modos únicos de masculinidade e feminilidade. Os meninos eram vistos como durões, estando associados ao esporte, ao instinto competitivo e à violência, a qual se legitimava entre os maiores e os mais novos. Já a educação para as meninas era voltada para os afazeres domésticos e a docilidade e obediência. A autora faz uma reflexão sobre suas próprias vivências em uma escola tradicional voltada para meninas, em que a educação baseava-se no treinamento de corpos, produzindo uma única forma de ser menina – dóceis, discretas, gentis, obedientes, hábeis a provir desculpas e a pedir licença.

Tais modelos educativos, alicerçados a uma ideia binária, continuam ainda hoje compondo a educação das crianças. Segundo Felipe (2000, p. 169), “há um enorme investimento da sociedade em geral para que os sujeitos sejam ou se comportem desta ou daquela forma, gostem de determinadas coisas em função do seu sexo”. Deste modo, antes mesmo de o bebê nascer, ele já está submetido a formas femininas ou masculinas de ser, de acordo com o seu sexo, estando relacionadas às expectativas de modos de ser Homem e Mulher de uma dada sociedade, da qual o recém-nascido fará parte. Logo após o nascimento, durante todo o desenvolvimento infantil, “tanto os meninos quanto as meninas sofrem, no seu contexto social, pressões para se comportarem de acordo com uma pauta preestabelecida que caracteriza um comportamento masculino ou feminino” (PAROLIN, 2003, p. 22). A sociedade acaba por determinar jeitos de viver, como se masculino-feminino fossem dois segmentos diferentes, que se contrapõem.

Em uma de suas reportagens, Bencini (2007, p. 104-105) apresenta o estudo da socióloga Rosemeire Brito, que faz uma reflexão sobre o porquê de os meninos serem as principais vítimas do fracasso escolar no Ensino Fundamental. Brito conclui que o desempenho dos meninos é o “resultado do preconceito dos próprios professores em acreditarem num modelo único de ser menino nas classes populares – machão, distante dos estudos, que incomoda as garotas e vive competindo e lutando com outros meninos”. Segundo a socióloga, as meninas também são submetidas a um padrão de feminilidade, sendo muitas vezes tratadas como inferiores aos meninos por questões biológicas. “Elas não podem falar alto, são estimuladas a serem educadas, meigas e emocionais. [...] aprendem que as tarefas domésticas serão suas incumbências no futuro” (BENCINI, 2007, p. 105). Na Educação Infantil, a forma como os educadores educam as crianças pequenas, também remetem a uma ideia binária em que as características biológicas são tidas como marcadores de diferenças entre meninos e meninas, que insistem que “meninas são mais quietas e obedientes ou que meninos são mais agitados e desatentos” (FINCO, 2013, p. 05). De acordo com Finco (2013, p. 06),

As relações de gênero e poder nos processos de socialização de crianças pequenas são repletas de estratégias voltadas à normalização e ao controle das expressões corporais. Formas de controle disciplinar estão intrinsicamente relacionadas à demarcação das fronteiras entre o feminino e masculino, bem como ao reforço de características físicas e

comportamentos esperados para cada sexo nos pequenos gestos ou nas práticas rotineiras na educação infantil.

Outros estudos também nos apontam o quanto a escola tem sido colaboradora para a construção das identidades dos aprendizes. Tal como salienta Britzman (1996, p. 72), “a escolarização produz não apenas formas de conhecimento e relações particulares de desigualdade, ao longo de divisores de raça e gênero, mas, mais imediatamente, produz e organiza, de forma coincidente, as identidades raciais, culturais e generificadas dos/as estudantes”. Segundo a autora, na escola “são oferecidas e policiadas” representações de identidades. Muito embora “as escolas não são os únicos locais de identidade” (BRITZMAN, 1996, p. 74), a família, também são normalizadores das identidades de gênero, para tanto, investem em certos posicionamentos “para tornar o gênero inteligível e normalizado” a fim de garantir que sua filha ou seu filho obtenha o gênero *correto*” (BRITZMAN, 1996, p. 77, grifos da autora). Desde o momento em que nascem, os (as) filhos (as) são submetidos a diferentes experiências, que ensinam que meninos e meninas são diferentes, desde as vestimentas – cores, texturas, estilos – até mesmo na interação com seus pais. “Quando brincam com os bebês, os pais [...] são mais propensos a incentivar os meninos a fazer movimentos motores amplos, tais como saltar e abanar os braços, ao passo que as meninas são incentivadas a ser elegantes e delicadas” (RUBLE e MARTIN; SIMITH e LLOYD; apud PAECHTER, 2013, p. 13). Além disto, eles – os meninos – “têm mais chance de ser submetidos a brincadeiras brutas do que as meninas, que, em vez disso, são expostas a mais conversas sobre emoções do que os meninos” (PAECHTER, 2013, p. 13).

Conforme Louro, a escola e a família não são as únicas agências de representações de gênero, mas também, as igrejas, o governo, a política, a mídia, os meios de comunicação, os livros, entre outros. Estas diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes de gênero, fazendo com que os sujeitos consumam práticas generificadas de feminilidades-masculinidades (LOURO, 1997, p. 25).

Tais práticas dão à infância marcas de gênero, que podem ser, muitas delas, vistas como hegemônicas em muitas sociedades há muitos anos. Guizzo (2005) apresenta por meio de seus estudos o quanto os artefatos culturais exercem influências nas identidades de gênero das crianças, nas diferentes instâncias. Como

por exemplo, os próprios brinquedos destinados às meninas e meninos: de um lado, os brinquedos ditos para as meninas, com forte apelo ao cuidado, à beleza e aos afazeres domésticos; por outro, os brinquedos destinados aos meninos, os quais reforçam a ideia de força, velocidade e inteligência. Com isto, desde a tenra idade, as meninas são estimuladas à maternagem, ao cuidado com a casa e ao cultivo à sua aparência. Já aos meninos são reservadas outras ocupações que remetem certa superioridade à das meninas – como se houvesse apenas uma única feminilidade/masculinidade a ser apreendida pelos sujeitos. A sociedade, em sua grande parte, preconiza a ideia em que “a menina é vista como frágil, sensível, dependente, enquanto o menino é forte, não pode chorar, tem de sozinho resolver seus conflitos, muitas vezes recorrendo a agressões físicas para mostrar que é homem” (HASLINER, 2013, p. 33).

A mídia também tem sido uma instância que se constitui como um dos artefatos culturais que transmite representações de gênero. Segundo Silva e Paraíso (2012, p. 73), tais artefatos “ensinam as crianças a forma como devem ser no mundo, os padrões e valores que são considerados corretos, o modo como devem se conduzir e se relacionar com ‘o outro’”. As autoras se propuseram a analisar alguns filmes destinados ao público infantil, objetivando problematizar como essas “produções constroem narrativas sobre infância e gênero, e desta forma, ensinam como os espectadores devem se comportar” e como isso “atua na produção de subjetividades infantis generificadas” (SILVA; PARAÍSO, 2012, p. 73-74). Durante a análise dos filmes selecionados, as pesquisadoras observaram que as posições assumidas pelos personagens fílmicos, em específico, os femininos, reforçam padrões históricos que vinculam a figura da mulher com “a timidez, a invisibilidade e ausência de força” e que, tanto a figura da mulher como das crianças. “precisam ser cuidadas e guiadas por um adulto do sexo masculino” (SILVA; PARAÍSO, 2012, p. 74). Em relação aos meninos, as autoras observaram que os personagens masculinos são “vinculados ao mundo da atividade e da ação” (SILVA; PARAÍSO, 2012, p. 74). Por fim, pode-se afirmar que os filmes acabam por narrar uma infância generificada, ensinando como seu público – os infantis – devem se comportar na sociedade, reafirmando marcas identitárias de gênero, que durante décadas vêm sendo discutidas.

“Os estereótipos criados para definir o gênero feminino e o gênero masculino fazem parte de um conceito histórico, construído culturalmente e tem modificações

conforme o tempo, mas sempre vendo a mulher como submissa à virilidade do homem” (HASLINGER, 2013, p. 32). Ou seja, o ser masculino sempre foi visto como alguém superior, ao qual o feminino deve subordinação. Passos (2012, p. 01) retoma em seu artigo os pensamentos de Beauvoir,

[...] no pensamento de Simone de Beauvoir, como os afazeres domésticos aos quais as meninas são destinadas acabam impondo a sua feminilidade, enquanto que a exclusão dos meninos desse mundo, direcionam-nos a sua masculinidade. Por fim, expomos que a autora defende que a menina percebe, através da própria experiência familiar, que o mundo é um mundo dos homens, organizado na forma de patriarcado, onde a mulher cede frente às ordens do marido.

Recentemente, vêm crescendo os estudos nos campos acadêmicos, mais precisamente no âmbito da Educação, que se destinam a compreender os conceitos que as crianças possuem em relação aos gêneros. Para exemplificar, trago brevemente os estudos de Guizzo (2005), Siqueira (2004) e Gavião (2013), que além das relações de gênero, se dedicaram a investigar com as próprias crianças. As pesquisadoras que cito tiveram como foco de suas pesquisas, compreender como as identidades de gênero têm se constituído a partir das relações sociais das crianças e o que pensam sobre masculinidades e feminilidades. Guizzo (apud GAVIÃO, 2013), em suas investigações, chama a atenção para o investimento da sociedade em direcionar os modos de ser e os comportamentos dos indivíduos de acordo com o sexo. Assim, de uma forma ou de outra, os artefatos culturais – mídia, livros, meios de comunicação em geral – “acabam por educar e auxiliar na constituição de identidades de meninos e meninas, veiculando valores, maneiras de ser e de se comportar” (GUIZZO, 2005, p. 40). A pesquisadora observou durante sua pesquisa que meninos e meninas se comportam de maneiras bastante diversas nos diferentes momentos da rotina escolar e que os meninos são alvo de maior preocupação e regulação por parte das professoras e pela família. A regulação, a vigilância e o controle dos comportamentos tidos como adequados ou inadequados para meninos e meninas são potencializados tanto pela escola (professores e direção) como pelas crianças que fizeram parte da pesquisa da autora.

Siqueira (2004), por sua vez, ao observar um grupo de crianças, que frequentavam uma instituição de Educação Infantil, apontou em seus estudos, a constante disputa entre meninos e meninas. "Havia preconceitos de ambas as partes. O grupo de meninos demonstra, em diversas situações, certo menosprezo

pelo grupo de meninas e aversão quando são confundidos com estas em piadinhas de colegas”. Por outro lado, “as meninas, por sua vez, rejeitam a presença dos meninos pelo comportamento em si, destes: são agitados e bagunceiros”. Para Siqueira, as crianças observadas, “refletem o que a sociedade já conseguiu persuadir-lhes sobre a ideia de feminino e masculino” (SIQUEIRA, 2004, p 39).

Incluindo-se neste campo de estudos, Gavião (2013) destaca em sua pesquisa, o atravessamento do consumo de aspectos éticos e estéticos na constituição dos sujeitos – as crianças. Este atravessamento acaba produzindo “saberes e formas adequadas de ser meninos e/ou meninas” (GAVIÃO, 2013 p. 08), colaborando, de certo modo, para a construção de feminilidades e masculinidades. As crianças que fizeram parte da pesquisa de Gavião (2013), demonstraram por meio de suas falas, o quanto a beleza é fundamental para qualquer indivíduo seja ele menino/homem ou menina/mulher. Para as meninas, em especial, o desejo e a busca pela beleza é algo essencial, ela é “ansiada” (GAVIÃO, 2013, p. 118), como se a beleza não fosse algo meritório, mas sim a identidade em si. Já os meninos operam numa perspectiva diferente das meninas, demonstrando certa passividade em relação à estética, como se ser/estar belo fosse para atender a alguém. O que a autora ressalta é que tanto meninas quanto meninos demonstram interesse pelos cuidados com a própria aparência, relacionando a beleza à própria identidade – embora, quando confrontados, meninos e meninas, assumam posicionamentos diferentes frentes às discussões sobre beleza.

Os três estudos brevemente discorridos são uma pequena amostra acerca dos estudos sobre gênero e infância. De uma forma ou de outra, eles buscam mostrar como as crianças, desde muito pequenas, apresentam marcas tradicionais de modos de ser menina e menino, e como eles operam sobre as feminilidades e masculinidades.

Vale destacar, por fim, que ao “relacionar gênero com a infância permite-nos enxergar as múltiplas formas de ser menino e menina, dando às crianças possibilidades de ser elas mesmas e percorrer novos caminhos, vivendo sua infância com plenitude” (HASLINGER, 2013, p. 32). Deste modo, compreender como as crianças constituem-se – ou não – pelos atravessamentos das fronteiras entre feminino e masculino, tensionando como vêm sendo submetidas às representações de gênero nas diferentes agências de representação que participam é, pois, o mote deste trabalho.

3 CULTURA DE PARES, REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA E CULTURAS INFANTIS

Pesquisar com as crianças, considerando a perspectiva teórica aqui adotada, requer compreender como elas, em seu contexto sócio-histórico, constituem-se como sujeitos e como suas infâncias vêm sendo produzidas na sociedade. Para tanto, nesta seção, e baseada em pesquisas recentes ligadas à sociologia da infância e à educação, busco discutir como tal prática de investigação tem sido compreendida atualmente.

A sociologia da infância, propriamente dita, emerge a partir dos anos 90. Por meio dos estudos desenvolvidos pelo campo, passou-se a compreender a infância como um grupo social, com características próprias, considerando as crianças a partir de si próprias. Seu surgimento deu-se como uma crítica à própria sociologia, que tradicionalmente se deteve a estudar a adolescência e a juventude de forma primordial. Como consequência, as crianças foram incorporadas aos estudos da sociologia da família e da sociologia da educação sendo vistas – ainda não como foco de pesquisa – em seus processos de escolarização e de socialização. Dizendo de outro modo, ambas as sociologias – da família e da educação – entendiam a criança como um objeto, oriundo das práticas educativas dos pais e das influências familiares durante sua escolarização (MÜLLER; CARVALHO, 2009, p. 21-22). Por outro lado, a nova concepção da sociologia da infância, contrasta com as abordagens tradicionais que se remetiam à socialização das crianças, que, segundo Barbosa (2009, p. 178),

[...] tendiam a ver este processo apenas como uma relação vertical, na qual as crianças, por meio da imitação, da reprodução e da cópia, iam aprendendo habilidades e conhecimentos que os faziam pertencer ao mundo adulto já existente. [...] afirmava a criança como um ser sem especificidades, uma miniatura do adulto ou apenas um espelho do mundo adulto.

Redin (2009, p. 122) apresenta em seu artigo como alguns estudiosos vêm pensando a infância, ao longo da história. Com ênfase especial aos autores que têm se dedicado a pensar as pesquisas com crianças em consonância com o viés que pretendo, neste trabalho, desenvolver, saliento os trabalhos de Pinto e Sarmento

(apud REDIN, 2009, p. 122), que discutem a infância numa visão de autoria infantil, com a necessidade de interação com o outro. Corsaro, por sua vez, aproximando-se, em parte, do pensamento de Pinto e Sarmiento (1997 apud REDIN, 2009), remete-se à infância, falando “de crianças que produzem e criam seus próprios mundos coletivos” (CORSARO, apud MÜLLER, 2007). Corsaro, entre outros autores, “levaram a uma abordagem interpretativa da sociologia da infância” (CORSARO, 2002, p.114). Conforme Corsaro (2002, p. 114), “nessa perspectiva, as crianças começam a vida como seres sociais inserido numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e da linguagem em interação com os outros, constroem os seus mundos sociais”.

Recentemente, as crianças têm ocupado um novo espaço no que se refere aos estudos que se destinam a elas, não no sentido de pesquisar *as* crianças, e sim, no sentido de pesquisar *com* as crianças, como discutido em anteriormente neste trabalho. Ou seja, nos últimos anos, elas têm ocupado posições de sujeitos participantes, deixando de ser apenas objetos de estudo, como eram vistas em inúmeros casos. Assim, pode-se dizer que as crianças têm ganhado um novo olhar por parte de estudiosos e pesquisadores, sendo consideradas como produtoras de uma cultura singular, modificando e produzindo também a cultura da sociedade da qual fazem parte. Em outras palavras, Souza (2013, p. 78) reitera esta perspectiva, através dos estudos de William Corsaro (2011) e Manuel Jacinto Sarmiento (2004), afirmando que, segundo esses autores, “as crianças não só se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura, como também influenciam na produção cultural da sociedade”.

Deste modo, as pesquisas de William Corsaro vêm ganhado destaque e têm sido referência para muitos diálogos nos campos acadêmicos. Em seus trabalhos, o pesquisador se dedicou a observar a relação social das crianças, bem como relatou seu interesse em “estudar o desenvolvimento social e cultural das crianças de um modo mais geral” (CORSARO apud MÜLLER, 2007, p. 01). O estudioso “acreditava que as crianças pequenas eram capazes de manter uma interação contínua entre si e que seu desenvolvimento social era influenciado por interações com pares” (CORSARO apud MÜLLER, 2007, p. 01). Para ele, a socialização “é vista como um processo reprodutivo”. Mas o que isso quer dizer?

O processo é reprodutivo na medida em que as crianças não se limitam individualmente a interiorizar a cultura adulta que lhe é externa. Pelo contrário, as crianças tornam-se numa parte da cultura adulta, i é contribuem para a sua reprodução através das negociações com os adultos e da produção criativa de séries de cultura de pares com outras crianças (CORSARO, 2002, p.113).

Para o pesquisador, as crianças “não apenas imitam ou reproduzem aspectos do mundo adulto, mas também os confrontam, manipulam e transformam” (CORSARO, 2011, p.15). Para Müller e Carvalho (2009, p. 24, grifos das autoras) “Corsaro *pratica* a concepção de criança agente e co-construtora de seu desenvolvimento”.

Corsaro se propôs a observar as crianças brincando com seus pares, revelando ser esta uma importante estratégia de investigação, a fim de buscar compreender o modo como reproduzem, assimilam, interpretam e produzem culturas (PEDROSA; SANTOS, 2009, p. 52). Corsaro (2009, p. 32) conceitua, então, essa cultura construída pelas crianças entre si, como “cultura de pares”. Por “cultura de pares”, como já mencionado, entende-se um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. É através da interação entre crianças, por meio do contexto escolar (mas não só ali), que as crianças passam a produzir a primeira de muitas séries de cultura de pares, em que o conhecimento dos pequenos e as práticas são transformadas gradativamente em novas aprendizagens e competências essenciais para participar no mundo adulto (CORSARO, 2002, p. 114). O autor também salienta, quanto a este conceito, a autonomia presente na cultura de pares. Segundo ele:

Embora sejam afetadas pelo mundo adulto (que também afetam), as culturas de pares das crianças têm sua própria autonomia. Qualquer grupo de pares particular (que é um grupo coletivo de crianças que produz culturas de pares locais) representará uma geração particular num período histórico particular (CORSARO apud MÜLLER, 2007, p. 01).

Com o conceito de “reprodução interpretativa”, o autor reafirma a ideia de que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais fazem parte. Neste sentido, o termo “reprodução” significa que “as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem de maneira ativa para a produção e

mudança cultural” (CORSARO, 2009, p. 31). Já o termo “interpretativa”, segundo o autor:

[...] captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus próprios interesses enquanto crianças (CORSARO, 2009, p. 31).

Para Barbosa (2009, p. 178) “a reprodução interpretativa é um conceito central nas teorizações de Corsaro”. A partir deste conceito, o autor formula uma nova visão entre a relação das crianças com o mundo dos adultos, em seus aspectos sociais. Nessa perspectiva:

[...] as crianças deixam de ocupar o lugar de sujeitos passivos na sua introdução ao mundo social para serem designadas como interlocutores culturais, que não apenas constroem suas próprias culturas, mas que também contribuem para a produção dos mundos adultos (BARBOSA, 2009, p. 179).

Através dessa interação com o outro, as crianças dão sentido ao mundo, recompondo a cultura material e simbólica da sociedade da qual fazem parte, fazendo sua própria releitura do mundo, adicionando novos elementos, recriando-os e reinventando-os (BARBOSA, 2009, p. 32). Ou seja, “as culturas elaboradas por elas são resultante da apropriação criativa que realizam a partir das informações do mundo adulto para formular seus saberes como grupo de iguais” (CORSARO apud BARBOSA, 2008, p. 7). Estas informações são recebidas pelas crianças por meio de alguns aspectos materiais e simbólicos, como, por exemplo, a mídia, literatura e histórias infantis, figuras míticas e lendas, “brinquedos, desenhos animados, filmes, jogos, roupas, acessórios, entre outros vendidos em vários lugares do mundo e muito consumidos pelas crianças em diversos países” (SOUZA, 2013, p. 78), enfim, elementos que compõem a cultura infantil.

No que se refere à cultura infantil ou cultura da infância, alguns estudiosos afirmam que elas “evidenciam os diferentes modos de as crianças interpretarem, simbolizarem e expressarem suas concepções do mundo” (SOUZA, 2013, p. 78). Souza (2013) salienta os objetos que as crianças levam para a escola, afirmando que muitos dos brinquedos que elas levam em suas mochilas são signos linguísticos e, como tal, comunicam e expressam algo. Muitos deles possuem relação com o que

os pequenos veem na TV, indicando a presença definidora do universo midiático para a cultura infantil (SOUZA, 2013, p. 78). Ainda em relação ao brinquedo, como produto da cultura infantil, Brougère (2001, p. 08) afirma que o mesmo “é dotado de um forte valor cultural” e “rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura”. Para ele, o brinquedo também pode “ser considerado como uma ‘mídia’, que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas pela sociedade que a cerca” (BROUGÈRE, 2001, p. 63, grifos do autor). Ou seja, tanto o brinquedo como outros elementos citados, são portadores de cultura de uma sociedade específica, estando, pois, carregados de valores e informações sociais.

As informações destes elementos – que, como dito, compõem a cultura infantil – são normalmente mediadas pelos adultos na interação com as crianças. Elas, por sua vez, apropriam-se de forma rápida, usando e transformando essas informações na medida em que interagem com os grupos de pares (CORSARO, 2011, p. 127-152). Assim, os infantis, “ao se apropriarem das informações culturais, oferecidas pelos adultos, mídias, pares, as transformam em fantasia ajustadas às suas necessidades e preocupações” (BARBOSA, 2009, p. 183). Quanto a essa apropriação, Souza (2013, p. 78) destaca como as crianças experienciam maneiras diferentes de interpretar um mesmo objeto cultural. Segundo a autora:

Com o mesmo artefato cultural, as crianças brincam de diferentes maneiras, criam formas variadas de vestir uma mesma roupa, de carregar determinado acessório e narram de modos distintos os desenhos animados que assistem na TV. E, ao compartilhar com seus pares, elas reinterpretam e reinventam as brincadeiras.

Pode-se dizer, inclusive, que elas próprias “rompem as fronteiras com o mundo dos adultos e o ressignificam através de suas lógicas de criança” (BARBOSA, 2009, p. 183).

A partir das discussões aqui apresentadas, que se referem às crianças e à infância, é possível compreender as crianças como seres sociais, participantes e produtoras de cultura, sendo a infância uma parte da sociedade que produz sua própria cultura coletivamente. A partir disto, entendo a importância de pensar sobre as crianças *com* as próprias crianças, aproximando-se delas e dialogando com elas, objetivando compreender suas formas de ser, estar e pensar sobre o mundo que cercam adultos e crianças nas suas diferentes culturas.

4 DOS RECURSOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresento os caminhos metodológicos trilhados para a realização deste trabalho, indicando desde os recursos pensados, elaborados e organizados para os encontros, bem como os objetivos para cada um deles.

Como professora atuante na Educação Infantil e, mais precisamente, na turma em que a pesquisa teve seu foco – Maternal II, pude perceber que as crianças nesta faixa etária – 4 aos 5 anos – apresentam em suas formas de brincar seus conceitos em relação às identidades de gênero. Com isto, busquei compreender como as crianças, nas interações com seus pares, constroem suas subjetividades femininas e masculinas.

Assim, na medida em que meu olhar como pesquisadora voltava-se para as discussões de gênero a partir dos diálogos com pares, busquei inspiração em algumas pesquisas realizadas nesta perspectiva. Pude, então, encontrar nos trabalhos de Guizzo (2005) e Gavião (2013) um ponto de partida, pois os mesmos serviram como material de apoio para a organização e para a sistematização das sessões com as crianças, justamente por tratarem de temas e problemáticas semelhantes, auxiliando-me, então, a pensar nos recursos que utilizaria como deflagradores para as discussões nos encontros com as crianças.

Deste modo, planejei e organizei seis encontros para suscitar as discussões com o grupo participante da pesquisa. As narrativas das crianças foram gravadas, para que, posteriormente, fosse possível compreender e perceber as posições das crianças frente às situações apresentadas com maior clareza. Para cada um dos encontros, diversos recursos foram utilizados, sendo que todos eles oportunizaram tensionar, de diferentes formas, o ponto de vista das crianças. Além das gravações, organizei um caderno de anotações, no qual fazia breves relatos dos momentos em que me detive a observar as interações das crianças.

É de suma importância ressaltar que, ainda que houvesse todo um roteiro previsto e antecipadamente pensado em termos de perguntas e proposições a serem feitas às crianças com base nos materiais e propostas de cada sessão, busquei me manter, a todo o tempo, atenta às suas respostas e, sobretudo, àquilo que poderiam mobilizar e dinamizar nas conversas.

No que se refere aos recursos, fizeram parte deles brinquedos diversos, imagens de revistas, imagens de obras de arte e contação de história. Algumas atividades, como recorte e colagem, também foram propostas logo após as discussões que tiveram início a partir das imagens apresentadas. Cabe destacar que o conjunto de imagens selecionadas para este trabalho foi um importante artefato que colaborou para fomentar as discussões e tensionar as opiniões em vários momentos.

Para o primeiro encontro, foram organizadas duas caixas de brinquedos, tradicionalmente definidos como “para meninas” e “para meninos”. Em uma delas, havia bonecas de diferentes tipos: Barbies, Pollys e miniaturas de bebês, acessórios como bolsas, escovas de cabelos, roupas e calçados para as bonecas, carros e pôneis cor de rosa, cavalos com carruagem, além de mini-utensílios de cozinha (panelinhas, talheres, fogões), miniaturas de gatinhos e cachorrinhos e uma corda da Barbie. Na outra caixa, havia carrinhos de todos os tamanhos, pistas de corrida, bonecos Max Stell, miniaturas de homenzinhos e personagens de filmes e desenhos, como as Tartarugas Ninjas, Hulk, Buzz Lightyear e Woody (personagens do filme *Toy Story*), e o dinossauro Dino (personagem do filme *Flintstones*).

Assim, ambas as caixas serviram de convite para iniciar as discussões com o grupo. O objetivo era observar como as crianças faziam suas escolhas perante tais brinquedos, como organizavam-se para brincar e o que pensavam sobre estes artefatos culturais. Para tanto, convidei as crianças para brincarem com os brinquedos que havia nas caixas, escolhendo-os conforme seu próprio interesse. Neste momento, detive-me a observar as interações das mesmas e suas escolhas. Em seguida, solicitei que as crianças trocassem de caixa para que pudessem explorar os brinquedos de ambas as caixas. Neste momento, iniciei uma conversa com cada grupo que se organizou em torno das caixas, fazendo alguns questionamentos como: “O que vocês encontraram nesta caixa?”, “Se você tivesse que escolher um brinquedo desta caixa, qual você escolheria?”, “Por quê?”, “Qual você não acha legal?”, “Por quê?”.

No segundo encontro, busquei em revistas imagens que carregavam leituras mais amplas e abertas sobre os modos de ser homem e ser mulher, de ser menino e de ser menina. Para minha surpresa, encontrei um número irrelevante destas representações, sendo possível encontrá-las apenas na internet. Ao total, foram selecionadas dez imagens que serviram como ponto de partida para as discussões.

Assim, a partir do que foi utilizado, segue abaixo, em tamanho reduzido, as imagens apresentadas para este encontro:



Este encontro objetivava tensionar as opiniões dos colaboradores sobre maneiras estereotipadas de ser homem/menino, mulher/menina, impostas pela cultura. Assim, ao apresentar as imagens lançava as seguintes perguntas: “O que vocês estão vendo nessa imagem?”, “Tem algo de errado?”, “Como deveria ser?”. Em seguida, o próximo passo proposto às crianças é que modificassem as imagens, tal como julgassem necessário, utilizando-se de recortes e colagem para esta atividade. Assim, as crianças utilizaram-se de revistas para modificar as imagens apresentadas. Das dez imagens, apenas duas delas não sofreram alterações após discussões entre as crianças; as demais, foram modificadas por elas através daquilo que pensavam ser “correto” para as mulheres e homens, meninas e meninos. Tais alterações, realizadas pelo grupo, diziam respeito à modificação de cabelos,

vestimentas e calçados das pessoas que apareciam nestas imagens, bem como de objetos e brinquedos que alguns possuíam.

Para o terceiro encontro, levei ao grupo dez imagens de obras de arte, previamente selecionadas, dentre elas havia obras dos artistas Joan Miró, Pablo Picasso e Albrecht Dürer. O objetivo para esse encontro era o de compreender quais eram as representações das crianças no que se referia às figuras feminina e masculina frente às obras de arte. A escolha destas imagens foi feita, pois, em muito, se distanciam da gama cultural que compõe o entorno social destas crianças, pois as mesmas e suas famílias possuem pouco ou nenhum acesso a museus e galerias de arte. Para tanto, organizei as imagens lado a lado, no centro da rodinha. Solicitei que apenas observassem as obras de arte, logo, mostrei uma a uma e perguntava “O que vocês estão vendo nesta imagem?”, e assim sucessivamente. As crianças identificavam homens e mulheres de acordo com os cabelos (curtos/compridos) e também pela expressão do rosto. Assim, as imagens que apresentavam traços muito marcados eram classificadas como de “homens”. Aquelas imagens que não apresentavam características estereotipadas, ou formas humanas convencionais, geravam discussões no grupo – alguns chegavam à conclusão de que eram monstros. Na sequência, solicitei que as crianças ajudassem a identificar o nome das obras de arte. Deste modo, num primeiro momento, eu lia um título aleatório das obras apresentadas e o grupo deveria apontar a imagem da obra de arte que possuía tal título. Neste momento, as discussões entre o grupo era constante, a fim de encontrarem a solução para dada situação.

A partir do que foi utilizado, segue abaixo, em tamanho reduzido, as obras de arte apresentadas para este encontro. Os títulos das obras na respectiva ordem são: *Mulher e pássaro a luz da lua* (1949), *Mulher na frente do sol* (1950), *Doora Mar com gato* (1941), *Mulher com flor* (1932), *Torso de mulher* (1953), *Mulher com sombrero* (19--?), *As senhoritas de Avignon* (1907), *Mulher sentada diante da janela* (1937), *Jacqueline* (1954), *Auto-retrato Albrecht Dürer* (1493).





Para o quarto encontro, o qual denominei de “Dia do avesso”, convidei as crianças para explorarem roupas, fantasias e acessórios, como bonés, bolsas, maletas, óculos, chapéus, para meninas e meninos – grande parte destes recursos são do acesso das crianças através do baú da fantasia da sala em que a pesquisa se realizou. Propus, então, para o grupo que, neste dia, as meninas passariam a ser meninos e vice-versa. Deste modo, deveriam utilizar as roupas, fantasias, acessórios e brinquedos dispostos do sexo oposto ao seu. Neste momento, coloquei-me primeiramente como observadora, registrando no caderno de anotações a interação dos envolvidos. Cabe apontar que algumas crianças não quiseram participar da pesquisa neste dia. No entanto, alguns dos meninos que inicialmente haviam rejeitado participar, incluíram-se na brincadeira tempo depois, e ainda, um dos meninos quis participar apenas explorando os brinquedos, não se sentindo à vontade para utilizar roupas e fantasias das meninas (o que, obviamente, foi respeitado).

Após certo tempo, iniciei uma conversa com as crianças durante a brincadeira, fazendo a seguinte pergunta: “Do que você está brincando?”. As crianças respondiam e iniciava uma conversa em que me relatavam qual era seu papel na brincadeira, o que faziam, apresentando os brinquedos que estavam explorando. O objetivo deste encontro era perceber quais significados eram atribuídos pelas crianças ao comportarem-se como menina e/ou menino.

Para o penúltimo encontro, utilizando também recorte e colagem, intitulei a atividade proposta como “Com que roupa eu vou?”. Ofereci novamente às crianças diferentes imagens de revistas: nelas continham mulheres, homens e crianças vestidas de diversas formas (mulheres com calças, camisas, shorts, tops, vestidos longos, vestidos curtos, saias, blusas,...; homens com camisas sociais, terno e gravata, camisetas e shorts esportivos, de pijamas, de kilt,...; crianças com roupas

mais esportivas, sociais, despojadas). Propus às crianças que escolhessem uma roupa e um calçado que mais gostassem para irem a uma festa. Logo, deveriam recortá-los e colar os modelos escolhidos em folhas do tipo ofício. Neste instante, detive-me novamente a observar o grupo, e assim realizava os registros das escolhas e as falas das crianças no caderno de anotações. Para este encontro, meu objetivo era o de observar como pensavam as crianças em relação às vestimentas para mulheres/meninas, homens/meninos, ou seja, o que julgavam correto ou não para cada uma delas.

Já no último encontro, o qual objetivou compreender quais características físicas são valorizadas pelas crianças, na medida em que mostravam desejo em vir a ser de tal modo, e, ainda, quais são as suas representações de belo e feio. Para tanto, durante a rodinha que propus ao grupo, realizei uma contação de história. A história utilizada foi “Jeitos de ser”, da autora Nye Ribeiro (2000), em que se instigava o leitor a pensar da seguinte forma: se pudesse ser outra coisa que não a si mesmo, como gostaria de ser? A história apresenta, então, a possibilidades de ser outra coisa, a partir de elementos da natureza, como um pássaro, uma árvore, um rio, entre outros. Por fim, o livro questiona o leitor da seguinte maneira: “Então, que tipo de gente gostaria de ser?”. A partir deste questionamento, dividi o grupo em dois subgrupos – de meninas e de meninos – e após apresentar a cada um dos grupos imagens de diferentes pessoas, fiz a seguinte pergunta: “Se você fosse outra pessoa, qual pessoa gostaria de ser?”. Entre as imagens utilizadas, havia crianças, mulheres e homens de diferentes idades (jovens/velhos), diferentes biotipos (obesos/magros), diferentes raças (brancos/negros). Para o grupo de meninas, apresentava apenas as imagens que representavam as formas femininas, já para os meninos apenas as imagens que representavam as formas masculinas. Num primeiro momento, solicitei que ambos os grupos, em sua vez, visualizassem todas as imagens que lhes foram apresentadas, em seguida, fazia a pergunta mencionada anteriormente e aguardava para que escolhessem qual das pessoas expostas nas imagens gostariam de ser. Em seguida perguntava: “O que você gostou nela (nele)?”, “Por quê?”. Após, num segundo momento, realizei duas perguntas a cada um dos colaboradores, a fim de perceber quais eram suas representações de belo e de feio: “Qual você acha bonito (a)?”, “Por quê?”, “Há algum destes que você acha feio?”, “Por quê?”. Neste momento, as crianças quase que por unanimidade escolheram a mesma imagem para representar o belo e o feio.

A partir do material utilizado, segue abaixo em tamanho reduzido, as imagens apresentadas neste encontro.



Deste modo, totalizaram-se seis encontros. Para uma melhor visualização, organizei uma tabela, onde é possível observar como os mesmos foram planejados e os recursos que foram utilizados para cada um dos encontros, como descritos anteriormente. Vejamos a seguir:

Encontro	Data	Recursos
1	27/11/2013	Caixas de brinquedos

2	02/12/2013	Imagens de revistas
3	04/12/2013	Imagens de obras de arte
4	06/12/2013	Dia do avesso
5	09/12/2013	Com que roupa eu vou? Imagens de revistas
6	12/12/2013	Contaçon de história; Imagens de revista

Não houve exatidão no tempo dos encontros. Eles tiveram a duração de aproximadamente 30 a 40 minutos, sendo flexíveis à interação e interesse das crianças. As atividades que envolveram maior interesse das crianças foram as que ofereciam recorte e colagem. Nos momentos de discussão, pude perceber que algumas crianças não manifestavam suas opiniões sobre as questões que estavam sendo levantadas, colocando-se como observadoras, embora tenham sido estimuladas a participar. Guizzo (2005), ao tentar compreender situação semelhante na sua pesquisa, remete-se a Bronwyn Davies (apud GUIZZO, 2005, p. 38): “as crianças não dispõem sempre do vocabulário necessário para contar suas experiências (...)”. E ainda, segundo Guizzo (2005, p. 38), outra hipótese é de que, “Talvez, muitas vezes, antes de terem sido questionadas sobre certo assunto, as crianças podem não ter tido oportunidade de terem pensado a respeito dele”. A inibição também pode ser outro fator que dificulta a participação das crianças, segundo a mesma autora.

Cabe ressaltar que, ao início de cada encontro, era realizado um convite às crianças, convocando-as a participar da atividade proposta para o dia. Em dois dos seis encontros, algumas crianças demonstraram desinteresse em participar – o que fora respeitado. Em um deles, como mencionado anteriormente, a situação proposta gerou certo desconforto para algumas crianças, as quais se recusaram a participar.

Ao se tratar de pesquisa com crianças, alguns aspectos devem ser considerados, entre eles o respeito à vontade e interesse das crianças. Além disso, outras questões são peculiares às pesquisas em que consideram as crianças como

autoras, entre eles, a ética – que se mostra como primordial para este campo de pesquisa. Kramer (2002) aponta para as questões de cunho ético no que se refere à preservação da identidade das crianças observadas ou entrevistadas. Segundo a autora:

Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a idéia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção (KRAMER, 2002, p. 42).

Deste modo, cabe ao pesquisador tratar com ética os achados durante o seu trabalho. No que se refere aos nomes das crianças envolvidas, Kramer (2002) chama a atenção para alguns trabalhos em que foram utilizadas algumas alternativas para preservar a identidades dos sujeitos, como, por exemplo, “usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome” (KRAMER, 2002, p. 47). Segundo a autora, tais alternativas “negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato” (KRAMER, 2002, p. 47).

Deste modo, com a pretensão de dar autoria às crianças que fizeram parte desta pesquisa, anteriormente aos encontros estabeleci um diálogo com as mesmas, com o intuito de explicar os objetivos do trabalho a ser realizado e ao mesmo tempo, solicitar o consentimento de participação de cada uma delas. Como as crianças já haviam iniciado a escrita do seu próprio nome, esse consentimento se deu através do Termo de Esclarecimento Livre e Informado – da pessoa como sujeito (Apêndice A), devidamente adaptado, com a assinatura delas próprias. Neste momento, conversamos sobre os nomes que cada uma das crianças gostaria que aparecesse no trabalho, a fim de preservar seu próprio nome.

Antes de dar início aos encontros conversei, também, com a direção da escola e com os pais das crianças a respeito dos meus objetivos com a pesquisa, fornecendo neste momento, a eles, o Termo de Esclarecimento Livre e Informado (Apêndice B). A partir disto é que iniciei a pesquisa propriamente dita.

5 DIALOGANDO COM AS CRIANÇAS SOBRE GÊNERO

Nesta seção, apresento os dados encontrados durante os encontros realizados, ao mesmo tempo em que busco referenciais teóricos uma base para analisar e compreender as perspectivas das crianças. Tais perspectivas fizeram-se presentes através das falas das crianças e das observações realizadas, demonstrando como as mesmas constroem suas identidades de gênero a partir das trocas e negociações com seus pares.

Num primeiro momento, apresento as representações das crianças em ser menina/ser menino, as quais demonstraram características tradicionais de feminilidades e masculinidades. Em seguida, destaco as interações entre o grupo, em que aponto as ocorrências de trocas de ideias/opiniões/experiências entre os pares, que se fizeram presentes durante todos os encontros e nos mostram como as crianças constroem suas subjetividades por meio da reprodução interpretativa.

5.1. Representações generificadas de feminilidade e masculinidade

Não é de hoje que as questões referentes às identidades de gênero vêm chamando minha atenção. Imersa no contexto da Educação Infantil, como professora há aproximadamente seis anos, pude observar o quanto os infantis manifestam suas representações de gênero nos diferentes momentos de interação no ambiente escolar: desde o momento do brincar livre na sala, como, por exemplo, na brincadeira de pátio, nos quais visivelmente pode-se observar uma separação entre meninas e meninos. Além disso, há certa “proibição” – estabelecida por parte das próprias crianças e também da escola, por meio da separação dos brinquedos – ao acesso de determinados brinquedos expostos na sala ou no pátio, havendo uma limitação feita também por elas mesmas, de brinquedos e espaços para cada um dos sexos.

Estas diferenças manifestadas pelas crianças neste espaço é o resultado do que a cultura em que a criança está inserida, e de uma forma mais direta, a própria

família acaba por transmitir aos pequenos. De acordo com Finco (2013, p. 6), “as relações de gênero e poder nos processos de socialização de crianças são repletas de estratégias voltadas à normalização e ao controle das expressões corporais”. Segundo a autora, há um estranhamento, por parte dos adultos, quando as meninas passam a maior parte do tempo junto aos meninos e gostam de jogar futebol e quando os meninos, por sua vez, gostam de fantasiar-se e gostam de brincar com as meninas, passando a serem questionados e observados como se tivessem alguma anormalidade (FINCO, 2013, p. 6).

Guizzo (2005), em sua pesquisa, argumenta sobre uma “regulação da cultura sobre os meninos” (p. 66). A estudiosa observou que tanto meninas quanto meninos sofrem regulações e controles empreendidos na escola, embora tenha constatado que nas situações que envolviam os meninos, os atos regulatórios eram muito mais constantes (GUIZZO, 2005, p. 67). Assim como a escola e a família, também a televisão, à qual as crianças possuem livre acesso em suas residências, colaboram para aprendizagens sobre o papel social dos indivíduos. Rosa Fischer (apud FELIPE e GUIZZO, 2003, p. 121) aponta a televisão e a mídia, de modo mais específico, como “um lugar privilegiado de aprendizagens diversas; aprendemos com ela desde formas de olhar e tratar nosso próprio corpo até modos de estabelecer e de compreender diferenças de gênero”. Com isto, as crianças vêm sendo expostas a inúmeras informações e regulamentações, que acabam ensinando a elas formas de ser menina e menino.

A partir dos tensionamentos intencionalmente propostos às crianças durante a pesquisa, é possível observar por meio das falas produzidas nos encontros tais regulações. Alguns exemplos aconteceram, em especial, no primeiro e no segundo encontro. No primeiro, ao convidar as crianças para explorarem duas caixas contendo brinquedos diversos, as mesmas organizaram-se para brincar de modo separado, ocasionando dois grupos distintos – o das meninas e o grupo dos meninos – sem interação entre ambos. Ambos os grupos organizaram-se em torno da caixa contendo brinquedos que tradicionalmente são classificados para seu respectivo sexo. Assim, para que as crianças pudessem explorar todos os brinquedos, solicitei que houvesse uma troca entre os grupos. Logo, iniciei alguns questionamentos aos grupos. Quando perguntei o que haviam encontrado nas caixas, Maria Cascuda respondeu: “*Brinquedos de meninos*”. Em seguida, o menino Marco disse: “*Brinquedos de meninas*”. Pirata diz: “Meninos usam pista de Hot

Weells e as meninas brincam de Barbie” – ao que Marco responde: “Esse é brinquedo de menino, eu vi no desenho”. A diferença dos brinquedos ditos de meninos e meninas é expressa também por Micheli: “Os meninos gostam desses e a gente não gosta”. Estas falas nos indicam como as crianças manifestam as suas experiências vivenciadas, em grande parte, no âmbito familiar e escolar, conforme argumenta Brougère (apud KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 210):

[...] os estereótipos provêm dos pais e das pessoas que cercam a criança. Os pais constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas. No nascimento, o quarto das meninas é rosa, com bonecas, e o dos meninos é azul, com carros em miniatura. As meninas costumam brincar de “casinha” e representam o papel da mãe; os meninos, de “motorista”, que dirige o carro. É o contexto em que a criança vive, especialmente o meio familiar, que dirige inicialmente tais escolhas.

É importante observar que as crianças somente exploraram os brinquedos que culturalmente são destinados às crianças do sexo oposto ao seu, após mediação, como se as próprias crianças se auto-proibissem de explorar tais brinquedos.

Já no segundo encontro, ao apresentar ao grupo algumas imagens que sugeriam formas mais alternativas de ser homens/meninos e mulheres/meninas, as manifestações das crianças expressavam claramente características e artefatos que marcavam o gênero de homens e mulheres. Diante da imagem de homens vestindo kilt, as crianças Dione e Micheli aos risos dizem: “Eles tão usando saia!”, “É saia”, enquanto que Gabriela fala: “Menino não usa saia!”

Já ao verem uma imagem de uma mulher vestida com terno, as crianças também mostraram certo estranhamento. Para Pirata, “a menina está usando roupa de menino” e, para Dione, “É roupa de casamento”. Ao questionar qual seria a roupa que ela deveria estar vestindo, Gabriela diz: “Pode ser a roupa que ela quiser, mas menos de menino”, ao passo que Micheli diz: “Uma roupa rosa”.

Outras marcas generificadas também são apontadas pelas crianças em outras imagens. Em uma delas havia um menino vestindo uma camiseta cor de rosa. Maria Eduarda diz: “Rosa é de menina!”. Ao ser questionado sobre que cor seria de menino, Marco responde: “Não pode ser rosa”.

Na imagem em que apareciam meninos brincando de bonecas, Maria Eduarda diz: “Menino não pode brincar de boneca”; já Pirata complementa “Boneca é de menina e boneco é de menino.”

Ao ver a imagem de homens usando bolsas, Pirata diz: “Ele está usando bolsa, bolsa é de mulher!”, Maria Cascuda complementa: “É de mulher”. E ainda diante da imagem de um homem na manicure, Pirata, aos risos, exclama: “Ele é menininha...”

As crianças associam cabelos compridos como uma característica própria para as meninas – conforme Gabriela manifestou ao visualizar a imagem de um homem com cabelos longos: “O cabelo tá comprido que nem uma menina”. Ao mesmo tempo, Maria Eduarda fala: “Homem não usa cabelo assim.” De modo contrário, o cabelo curto é associado a pessoas do sexo masculino – como podemos ver na fala de Dione, ao visualizar uma imagem de uma mulher com cabelos bem curtos: “Tem cabelo de homem!”. Questionei a eles, então, como seria o cabelo de mulher e o de homem. Pirata responde: “Cabelo de mulher é assim, enfeitado pra trás (apontando para a menina ao seu lado, que estava com seus cabelos compridos amarrados para trás com um rabió) e cabelo de homem é todo bagunçado.”

As crianças mostraram, durante os encontros, algumas formas estereotipadas para definir modos de ser homens e mulheres, meninos e meninas. Paechter (2013, p. 14) nos aponta que “as crianças pequenas são muito conscientes do que os pais fazem em casa e estabelecem generalizações a partir disso”. Segundo o autor, “as crianças sentem que sua identidade de gênero é ameaçada por comportamentos não estereotipados” (PAECHTER, 2013, p. 15). Conforme as falas das crianças, percebemos que as formas estereotipadas são uma afirmação de formas corretas de feminilidade e masculinidade para as mesmas.

Outra questão que emergiu nas falas das crianças, sendo importante destacar, é o consumo da beleza. Gavião (2013) analisa em sua pesquisa, como a beleza é primordial para as crianças (sobretudo para as meninas). Para elas, ter beleza é inscrever-se no arranjo social, sendo importante para qualquer sujeito, independente do sexo (GAVIÃO, 2013, p. 119).

Aproximando-se dos achados de Gavião (2013), na medida em que a beleza mostra-se como algo a ser consumido, as crianças que fizeram parte deste trabalho, apresentaram em suas falas o desejo de consumo por um corpo bonito. Esta beleza, no que se refere ao corpo, esteve relacionada, para as meninas, à jovialidade, exuberância, nobreza, sensualidade e à raça branca. Os meninos, por sua vez, também associaram a beleza, à jovialidade e à nobreza, porém acrescentaram mais uma característica: a força. Tais modelos de beleza expressos por meninas e

meninos, são modelos que a cultura e, de modo mais abrangente, a mídia, têm difundido nas últimas décadas.

Felipe e Guizzo (2003, p. 128), ao analisarem determinado material de publicidade, apontam para o cultivo de uma beleza dotada de características padronizadas. As autoras concluíram que os materiais analisados remetem

a determinados padrões de beleza amplamente valorizados nos nossos dias: o corpo jovem, magro, branco e sensual. As meninas-bonecas são visivelmente muito magras, quase todas brancas, de olhos claros. Mesmo a boneca negra tem traços de branquidade, reforçando assim um determinado tipo físico muito valorizado na nossa sociedade.

Este modelo é expressamente valorizado pelas crianças envolvidas na pesquisa, sendo possível observar por meio da atividade proposta para o sexto encontro. As crianças optaram pelas imagens que possuíam características semelhantes. As meninas, por exemplo, escolheram as mulheres jovens, magras, ricas, brancas, com cabelos longos e lisos, como as que gostariam de ser. Outro fator que influenciou na escolha das meninas foi a roupa que aparecia nas imagens – além das características já citadas, dentre as imagens escolhidas, todas estavam com roupas que mostravam grande parte do corpo, como mini-saias, mini-shorts, vestidos curtos e muito justos, bem como decotes. Com isto, podemos observar que, desde pouca idade, as crianças passam a operar a partir daquilo que estão acostumadas a vivenciar, seja pela erotização exposta na mídia, ou pelas experiências próximas a que estão imersas. Esta erotização é problematizada pelas autoras Felipe e Guizzo (2003). Para elas,

As representações sobre sexualidade, corpo e gênero, veiculadas em especial pela mídia, têm subjetivado não só adultos, homens e mulheres, mas também têm trabalhado minuciosamente para a formação das identidades infantis e juvenis nos nossos dias. Os corpos vêm sendo instigados a uma crescente erotização, amplamente veiculada através da TV, do cinema, da música, em jornais, revistas, propagandas, *outdoors*, e, mais recentemente, com o uso da internet [...].

A imagem da mulher brasileira, veiculada pela mídia, tem sido representada como uma mulher sensual e, de modo especial, o erotismo e a sexualidade têm sido postos como centrais à existência dos sujeitos (FELIPE, 2000, p. 175).

Assim como na mídia os corpos que não se ajustam a tais características estereotipadas não são bem vistos, as crianças demonstraram certo preconceito

com as imagens das pessoas com mais idades, obesas, negras. Isso foi possível observar quando inverte a ordem da proposta em questão. Ou seja, passei a escolher de maneira aleatória, mas intencionalmente, as imagens que não foram escolhidas e que apresentavam tais aspectos, lançando, então, a pergunta para cada uma delas: “O que vocês acham dessa?” Para todas elas, as meninas respondiam dizendo: “É feia.” E, então, eu questionava o porquê – ao que elas respondiam: “Porque o cabelo é assim” (Maria Eduarda), “Porque tem cabelo curto” (Fabiana), “É de menino” (Maria Eduarda), ao se referirem ao cabelo curto de uma delas. Ou, ainda, “Ela é preta” (Larissa), “Não gostei do cabelo dela” (Branca de Neve), ao falarem sobre as imagens de mulheres negras. Maria Cascuda se remete à roupa para justificar que não gostou da imagem da mulher mais velha, “a roupa dela é toda preta”, além disso, a roupa era bem conservadora, diferente daquelas que foram escolhida por ela e por suas colegas.

Já para os meninos, em suas escolhas também estavam presentes as imagens em que os homens possuíam características estereotipadas, como as já citadas anteriormente. As falas de Dione, Marco e Hulk foram semelhantes: “ele é forte”. Marco ainda reforça dizendo: “é bem fortão”. Em relação às imagens dos homens que não foram escolhidos, realizei a mesma dinâmica aplicada com as meninas. Para tanto, os meninos justificavam porque haviam achado feio os mesmos: “ele é fraco” (Dione), “ele usa óculos” (Hulk) – ao remeterem-se à imagem de um homem idoso. Para a imagem de um homem não muito magro, Dione apontou dizendo: “Ele é gordo”. Na imagem de um homem com cabelos longos, Marco mostra o quão importante são os marcadores generificados para distinguir meninas de meninos. Marco diz: “É menina”, “é uma mulher”, perguntei a ele, “por quê?” e o menino respondeu: “ele tem cabelo grande”.

As representações de gênero aqui apresentadas por meio da perspectiva das crianças vêm ao encontro do que Felipe e Guizzo (2003, p. 121) ressaltam:

o conceito de gênero está relacionado fundamentalmente aos significados que são atribuídos ao ser mulher ou ao ser homem em diferentes sociedades e épocas. Homens e mulheres, meninos e meninas constituem-se mergulhados nas instâncias sociais, em um processo de caráter dinâmico e contínuo.

Com isto, embora as crianças apresentem em suas representações as falas dos adultos, ou seja, demonstre uma visão adultocêntrica, estas representações

constituem as subjetividades de cada criança. Conforme Louro (apud FELIPE, 2000, p. 175, grifos da autora), “as representações não são, contudo, meras descrições que ‘refletem’ as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os ‘constituem, que os ‘produzem’ [...]”.

As representações que as crianças manifestaram em relação às questões de gênero, aqui tensionadas, geraram momentos de troca e partilha de experiências entre as mesmas. Assim, foi possível observar que os infantis em sua cultura de pares estão a todo o momento negociando e confrontando aquilo que julgam certo e verdadeiro sobre algum ponto de vista. Tais momentos de negociação e reformulação ou reafirmação de maneiras de pensar sobre feminilidades e masculinidades foram constantes durante os diálogos propostos nos encontros – elemento que abordarei a seguir.

5.2. Cultura de pares, negociações sobre identidades de gênero

Constituir-se como indivíduo social demanda um processo longo e dinâmico, que necessariamente depende da interação com outros sujeitos. “Seria impossível ser sujeito e assumir diferentes posições de sujeito sem a participação dos outros” (COSTA, 2002). Segundo Larrosa (apud COSTA, 2002): “A própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação, no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (p. 43). Ou seja, a subjetividade é construída a partir do seu convívio social, na interação que estabelecemos uns com ou outros, no interior da cultura.

No que se refere às interações estabelecidas entre as crianças, Corsaro (2011, p. 13) denomina-a de “cultura de pares”. Como já referido, o autor nos explica que as crianças, no convívio com outras, elaboram um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores, compartilhando e produzindo cultura (CORSARO, 2011, p. 13).

Com isto, ao analisar as interações das crianças que participaram desta pesquisa, podemos constatar que a todo o momento as crianças discutiam entre

elas sobre aquilo que estava sendo problematizado durante cada encontro. Portanto, embora, muitas vezes, apresentem em suas falas visões adultas, ao mesmo tempo, elas (re) elaboram suas hipóteses, após confrontá-las e negociá-las com seus pares. As crianças, de certo modo, “apropriam-se de informações das culturas escolares e do mundo adulto” (CORSARO, 2011, p.13) para recriá-las e expandir em suas próprias culturas, construindo, por meio disto, sua identidade enquanto sujeito em interação com outros.

Durante os encontros, foi possível observar alguns momentos de trocas entre as crianças. Em alguns momentos, elas davam suas opiniões, gerando, de certo modo, um confronto de ideias – o que, às vezes, ocasionava mudanças de um determinado ponto de vista entre elas. Aproximando-se do pensamento de William Corsaro (2009), que afirma que “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças” (p. 31), é possível apontar, por meio das falas das crianças, que as mesmas apropriam-se daquilo que vivenciam para elaborar seus interesses e manifestar seus desejos enquanto sujeitos sociais.

Vejamos algumas situações em que ocorreram confrontos de ideias:

Situação I: é mostrada às crianças uma imagem, em que aparecem meninos brincando de bonecas.

Mônica (surpresa): “Ah, eles estão brincando de boneca!”

Maria Eduarda: “Os meninos não podem brincar de boneca.”

Gabriel: “Não pode.”

Dione: “A minha irmã deixa eu brincar com a Barbie dela.”

Fabiana: “Menino pode brincar de boneca.”

Situação II – ao visualizarem uma imagem de um menino vestindo camiseta na cor rosa, as crianças iniciam uma conversa:

Maria Eduarda: “Rosa é de menina.”

Dione: “Menino pode usar camisa rosa.”

Pirata: “Não, menino tem que usar amarelo.”

Marco: “Não pode ser rosa.”

Dione (mostra-se inconformado): “Eu tenho uma camisa rosa que ganhei do meu vô!”

Situação III – após verem uma imagem de uma menina jogadora de futebol, as crianças prontamente interagiam entre si:

Micheli (surpresa): “É uma menina!”

Maria Cascuda: “Eu já vi menina jogando bola.”

Mônica: “Mas menina pode jogar bola.”

Gabriel: “Não pode não.”

Mônica: “Eu joga bola com a minha mãe e com o meu mano.”

Micheli: “Eu já joguei bola com meu mano.”

Dione entra na conversa e questiona: “O profe, menina pode brincar com brinquedo de menino, né?”

Situação IV – depois de observarem várias imagens, as crianças se deparam novamente com outra imagem de uma menina brincando com um brinquedo “dito” como para meninos.

Marco: “Arma, arma, arma de menino.”

Pirata: “Uma menina brincando de arma. Ela tá brincando com uma arma de menino.”

Marco: “É que menina pode brincar de menino.”

Situação V – Na proposta com as duas caixas, as crianças encontram entre os brinquedos “classificados” como sendo de meninos uma miniatura de um dinossauro cor de rosa (o Dino, personagem do desenho Flinstones) e iniciaram uma discussão, Micheli ao insinuar que o boneco não poderia estar naquela caixa diz:

Micheli: “Ele é rosa.”

Eu perguntei: “Que cor ele deveria ser?”

Micheli: “Verde.”

Eu perguntei: “E se fosse verde, qual caixa ele deveria ficar?”

Micheli: “Na caixa dos meninos.”

Marco: “Ele pode ficar nessa caixa (dos meninos) porque ele é um bebê.”

Dione: “Mas ele tem um colar azul. Tem que ficar na caixa dos meninos.”

Nesta última situação, o brinquedo em questão tornou-se alvo de discussões, pois ele era “de menino”, mas era rosa e estava na caixa dos meninos. Como já descrito anteriormente, para algumas crianças a cor rosa é um marcador do gênero

feminino, sendo assim, há um desconforto para algumas delas encontrar um brinquedo desta cor na caixa onde há (ou deveria haver) somente brinquedos para meninos. Algumas meninas defendem que o dinossauro deveria ficar na caixa das meninas pela sua cor; já os meninos argumentavam que ele é um menino, por isso deveria permanecer com os brinquedos de meninos. Ao final da discussão todos concordaram com a fala de Marco: “esse é brinquedo de menino, porque eu vi no desenho”. E, por fim deixam “Dino” na caixa dos meninos.

Ao analisarmos as situações *I*, *III* e *IV* podemos observar que as crianças ora surpreende-se com determinada situação, ora permitem-na, apresentando diferentes pontos de vista, ao lidar com situações em que meninas ou meninos transcendem as fronteiras de gênero, apropriando-se de algo compreendido como sendo do sexo oposto.

A todo o momento, as crianças tendiam a negociar e defender seu ponto de vista, embora tempo depois vinham a mudá-lo em decorrência das trocas ocorridas. Na situação *II*, em que a discussão ficou em torno da cor da roupa do modelo, os meninos envolviam-se mais, dando suas opiniões e defendendo-as, afirmando de certo modo sua posição – “de menino” – frente a seus colegas.

Outro momento que mostra uma mudança de opinião frente à determinada situação, ocorreu durante a atividade em que as crianças deveriam escolher uma roupa que mais gostassem para ir a uma festa. Diferente das demais meninas, as quais escolheram roupas curtas, justas e com decotes, Mônica escolheu um modelo constituído por calça jeans, camiseta e tênis. Como professora desta turma, acompanho Mônica desde o início do ano e conheço sua família. Acredito que essa escolha tenha a ver com o perfil de sua irmã adolescente, que se veste desta forma. Mas o que, de fato, chamo a atenção é a atitude de Mônica perante sua escolha: após observar os modelos escolhidos por suas amigas, a menina decidiu então escolher outro modelo, agora mais próximo do que fora escolhido pelas demais. Embora não tenha se desfeito da sua primeira opção, Mônica precisou escolher outro modelo de roupa para aproximar-se daquilo que as outras meninas “ditavam como certo”, pois, como diz Fabiana, “fica bonito”.

Assim como Mônica, as outras crianças também permitiram-se, durante as interações com seus pares, negociar suas representações sobre aquilo que pensam sobre o mundo.

As situações percorridas, nesta seção, nos mostram que mesmo que estejamos falando de uma posição infantil que, de algum modo, “reproduz” as posturas e visões dos adultos (ou mesmo da cultura hegemônica, de forma mais ampla), há que se considerar pontos singulares na apropriação dos saberes sobre gênero que as crianças, elas mesmas, constroem. Dizendo de outra forma, trata-se de considerar que os sentidos, neste caso, sobre gênero, são também aprendidos, negociados, disputados, confrontados *entre* as próprias crianças – fazendo-as, muitas vezes, vacilar aquilo que pensam.

Ou seja, as crianças buscam informações vividas no mundo adulto, formas de compreender o mundo que as cerca, embora elaborem com seus pares significados próprios que irão colaborar para que as mesmas constituam-se como sujeitos produtores de sua própria cultura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção final, minha pretensão é a de retomar alguns pontos importantes que foram desenvolvidos no decorrer deste trabalho, bem como realizar algumas considerações acerca dos resultados obtidos com a pesquisa apresentada.

Partindo disto, num primeiro momento, reafirmo ser de suma importância dar voz às crianças, colocando-as como sujeitos da pesquisa, privilegiando suas falas, sentimentos, hipóteses e representações acerca do mundo do qual fazem parte. Como mostrado no início deste trabalho, ainda são poucos os estudos acadêmicos que permitem que os infantis assumam este lugar – de indivíduos ativos nas investigações sobre temas que abordam a infância.

Pesquisar *com* as crianças não foi tarefa fácil, capturar suas falas, fomentar discussões a fim de tensionar suas representações de um determinado assunto – neste caso, das questões relacionadas a gênero –, exigiram atenção e cuidado. Mesmo que já estivesse inserida como professora na turma que participou da pesquisa, as crianças mostraram-se em alguns momentos tímidas em manifestarem suas ideias. Talvez pela pouca idade ou ainda pela falta de oportunidade de pensarem sobre os assuntos que lhe foram apresentados. Tais dificuldades chegaram a ser apontadas nos primeiros capítulos deste trabalho, pois muitos dos pesquisadores que se debruçaram nesta linha de pesquisa depararam-se com dificuldades como estas na realização dos seus estudos. Todavia, acredito que mesmo com peculiaridades como estas, faz-se imprescindível que mais pesquisas sejam realizadas com esta faixa etária, para que as crianças possam ser ouvidas e compreendidas a partir do que pensam e do que é de seu interesse.

A escolha e a elaboração dos recursos metodológicos foram essenciais para deflagrar as discussões entre as crianças, entre eles, alguns foram inspirados em tantos outros já utilizados, por diferentes pesquisadores/as. Vale ressaltar que as estratégias propostas foram pensadas e executadas objetivando tensionar as opiniões do grupo frente a determinados aspectos, pensados para cada um dos encontros planejados. Conforme as estratégias eram propostas, os diálogos com as crianças surgiam, atingindo meu objetivo para o momento. No desenvolvimento dos encontros, foi possível reiterar a importância de dar voz às crianças, pois por meio

das suas falas pude notar o quão reflexivas as mesmas mostram-se ao expor suas ideias sobre determinados assuntos.

Ainda sobre os recursos, pude observar que algumas propostas foram bem aceitas pelas crianças, tanto para meninas quanto para meninos; já outras geraram certo desconforto para algumas crianças, e em especial para alguns meninos. Cabe destacar, também, que as vontades dos participantes devem obviamente ser respeitadas, como aconteceu durante alguns dos encontros.

Da mesma forma, embora os caminhos metodológicos percorridos para esta pesquisa, direcionaram, em parte, as discussões durante os encontros, como resultado, os dados coletados acabaram por formar um leque de tantas outras possibilidades de análise. Ou seja, as discussões que inicialmente tratavam dos aspectos relacionados a gênero, problematizaram outros temas cabíveis de reflexão devido a sua relevância para a educação, podendo servir para novos estudos.

Duas foram as teorizações que embasaram esta pesquisa, as quais estiveram alicerçadas nos estudos sobre a infância, quais sejam: em primeiro, as discussões sobre gênero e sexualidade. Em segundo, os estudos da sociologia da infância, mais precisamente, os conceitos recentemente apresentados pelo pesquisador William Corsaro sobre culturas de pares e reprodução interpretativa.

Muitas são as pesquisas que se dedicaram a investigar as questões que se referem a gênero. Há algumas décadas estudos acadêmicos problematizam e apontam como a sociedade, de modo geral, tem produzido nos indivíduos formas de ser e estar no mundo, como apresentei em uma das seções desta monografia. Há muitas agências reguladoras dos corpos infantis – igrejas, escolas, famílias e, em especial, a mídia – as quais preconizam verdades em torno do que é ser homem e mulher em uma sociedade específica. As crianças, por sua vez, são alvo de modulação destas agências antes mesmo de nascerem. Ainda no ventre materno, já são submetidas a expectativas binárias em torno dos sexos feminino e masculino. Assim que chegam ao mundo, uma gama de informações lhes são fornecidas para que aprendam a consumir, desde a mais tenra idade, o que é certo e/ou proibido para meninas e meninos.

Desta forma, os resultados obtidos nesta pesquisa reforçam os apontamentos de tais estudos sobre gênero, pois, durante os encontros, foi possível perceber o quanto as crianças apresentam nas suas falas visões adultocêntricas sobre aspectos relacionados aos marcadores de gênero, como, por exemplo, os estilos

das roupas e suas cores – sendo o rosa uma cor unicamente destinada às meninas; o estilo do cabelo – curto para os homens/meninos e compridos para as mulheres/meninas; os brinquedos e brincadeiras “cabíveis” para um e para outro. As crianças também regulam as ações de homens/meninos, mulheres/meninas como sendo corretas para cada um dos sexos, colaborando para a construção de fronteiras entre ambos. Estas posturas estão explícitas durante os momentos de brincadeira livre, em que as meninas destinam-se a brincar somente com brinquedos relacionados aos afazeres domésticos, enquanto os meninos travam batalhas com “homenzinhos” ou jogam futebol, reforçando a ideia de força e agilidade que a sociedade os impõe.

Embora estejam presentes nas falas e ações das crianças visões do mundo adulto, alguns estudos, principalmente os da área da Sociologia da infância, apontam para uma apropriação – por parte das crianças – de informações do mundo dos adultos E, a partir delas, criam suas próprias representações sobre o mundo que as cercam.

No tocante à produção de dados durante os encontros, foram presentes as interações/debates/trocas de opiniões entre as crianças. As mesmas mostraram-se o tempo todo dispostas a discutirem sobre seus pontos de vista, sendo constantes as negociações perante as representações de cada um do grupo. Ainda que as opiniões das crianças oscilem, elas próprias, na interação com seus pares, buscam argumentos em experiências vividas para manifestar o que pensam sobre determinado assunto – neste caso, sobre gênero.

Na medida em que os resultados foram surgindo, e após realizar a análise dos mesmos sob a ótica dos estudos teóricos, foi possível perceber a relevância desta pesquisa, ao considerarmos o número, ainda escasso, de pesquisas em que as falas das crianças compõem, de maneira mais efetiva, as pesquisas – sobretudo na qualidade de co-autoras. Os resultados aqui expostos deram a ver os conceitos discutidos pela Sociologia da infância, reafirmando que as interações que surgem a partir da relação das crianças com seus grupos de pares, colocam as crianças como seres sociais produtoras de sua própria cultura.

Para finalizar, julgo necessário ressaltar que os achados que emergiram por meio desta investigação, não são verdades absolutas, tão pouco podem ser considerados como algo concluído. Por ora, devem ser compreendidos como um estudo dentro de um dado contexto sócio-histórico que buscou respostas para

algumas indagações pessoais, as quais me acompanharam durante minha caminhada profissional. E, ainda, oportunizaram conhecer as possibilidades de pesquisar *com* as crianças e a importância da escuta das suas vozes para melhor compreendê-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamneto de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 121-147.

ARGÜELO, Zandra Elisa Argüelo. *Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas e processos de socialização das crianças pequenas. *Revista Pátio*. Porto Alegre, Ano V, n. 15, p. 6-9, nov. 2007/fev. 2008.

_____. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil?. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 177-188.

_____. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Grupo de estudos em educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009. p. 1-111. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 24 set. 2013.

BENCINI, Roberta. Brincadeiras não têm sexo. *Nova Escola*, São Paulo, ano XXII, n. 203, p. 104-107, jun./jul. 2007.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. *A roda na escola infantil: aprendendo a roda aprendendo a conversar*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/28810>. Acesso em: 06 set. 2013.

_____. _____, Porto Alegre, v. 21, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. Trad. Gisela Wajskop. São Paulo, Cortez, 4. ed., v. 43, 2001.

CORSARO, William Arnold. Cultura de pares de crianças e reprodução interpretativa. *Sociologia da infância*. Tradução: Lia Gabriel Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 7 ed., 2011, p. 127-152

_____. Faz de conta, aprendizagem e infância viva. *Pátio, educação infantil*, Porto Alegre, ano IX, n. 27, p. 12- 15, abr./jun. 2011.

_____. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Educação, sociedade e culturas*. n. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 31-50.

COSTA, Marisa Vorraber. Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão. *Revista brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 20, on line. mai./ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 jan. 2014.

DERMATINI, Zélia de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G.; DERMATINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 01-18.

FEITOSA, Antônio G. S.. *A infância abrigada: impressões das crianças na Casa Abrigo*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/35148>>. Acesso em: 08 set. 2013.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. *Pro-posições*. Universidade Federal de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, n. 3 (42), v. 14, p. 119-130, set./dez. 2003. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-felipej_etal.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron (Org.) *Século XXI: qual o conhecimento? Qual currículo?* 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 167-179.

FILHO, Altino José Martins. *Metodologias de pesquisas com e sobre crianças*. Porto Alegre: UFRGS, 20--?. 22 p. Simpósio Internacional. FAGED – Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 20--?. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/metodologias%20de%20pesquisas%20com%20e%20sobre%20crian%c3%87as.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2013.

FINCO, Daniela. Os perigos da naturalização das relações sociais na educação infantil. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano XI, n. 36, p. 05-07, jul./set. 2013.
GAVIÃO, Juliane Falcão. *Representações de gênero e consumo na pesquisa com crianças*. Canoas: ULBRA, 2013. 176 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2013.

Disponível em: <<https://memphis.ulbranet.com.br/BIBLIO/PPGEDUM145.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumento para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DERMATINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 69-92.

_____. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. Campinas, SP, 1997. *SBU: Biblioteca Digital da UNICAMP*. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000114737>>. Acesso em: 02 set. 2013.

GUIZZO, Bianca Salazar. *Identidades de gênero e propaganda televisas: um estudo no contexto da Educação Infantil*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

HASLINGER, Janaína Dale Tese. A construção das representações de gênero na educação infantil. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano XI, n. 36, p. 32-35, jul./set. 2013.

HORN, Ticiania Elisabete. *Pés descalços e tênis, carroça e carro, boneca de pano e computador, entre o rural e o urbano: experiências num entrecruzar de infâncias*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/29572>>. Acesso em: 08 set. 2013.

KISHIMOTO, Tizuko M.; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pro-posições*. Universidade Federal de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, n. 3 (57), v. 19, p. 209-223, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000300011>. Acesso em: 20 jan. 2013.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de pesquisa*. Rio de Janeiro, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 7.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 73-96.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *O corpo educado, pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MARQUES, Fernanda Martins. *Concepções de crianças sobre a escola de educação infantil*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 117 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/27822>>. Acesso em: 06 set. 2013.

MENEZES, Luciana Bessa Diniz. Pesquisar com crianças pequenas: desafios do trabalho de campo. In: Pereira, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: NAU, 2012, p. 181-202.

MILESKI, Aline Oliveira Zimmermann. *A ingratidão: o juízo moral de crianças de 5 a 12 anos*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 54 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/28810>>. Acesso em: 06 set. 2013.

MÜLLER, Fernanda. *Infância nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência*. Campinas: Educação e Sociedade, 2006. v.27. n. 95. maio/ago. <Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. *Um estudo etnográfico sobre a família a partir do ponto de vista das crianças*. São Paulo: Currículo sem fronteiras, 2010. v. 10. n.1. jan/jun. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/muller.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. Scielo. Entrevista com William Corsaro: entrevista. Campinas: *Educação e sociedade*. v. 28, n. 98, jan./abr., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000100014&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 jan. 2014.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho. Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 21-28.

PAECHTER, Carrier. Por que meninos e meninas escolhem brinquedos diferentes. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano XI, n. 36. p. 13-15, jul./set. 2013.

PAROLIN, Isabel. *Pais educadores: é proibido proibir?* 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PASSOS, Lucas. Arquivos de gênero: generificação. *Ensaio de gênero*. 2012, p. 01-05. Disponível em: <<http://ensaiosdegenero.wordpress.com/tag/generificacao/>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

PEDROSA, Maria Isabel; SANTOS, Maria de Fátima. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 51-58.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G.; DERMATINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 19-68.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 115-126.

RIBEIRO, Nye. *Jeitos de ser*. 2 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2000.

SANTOS, Núbia de Oliveira. Intimidade e estranhamento na pesquisa com criança. In: Pereira, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: NAU, 2012, p. 131-152.

SILVIA, Maria Carolina da; PARAÍSO, Marlucy Alves. Infância, gênero e filmes de animação. *Presença pedagógica: diálogo entre universidade e educação básica para formação do professor*, São Paulo, v. 18. n. 118. p. 72-77, nov./dez. 2012.

SIQUEIRA, Dinorá Guimarães da. *Encontros de gênero na Educação Infantil: uma abordagem das influências sócio-culturais na construção da identidade de gênero da criança*. Canoas: ULBRA, 2004. 68 p. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2004. Disponível em: <<https://memphis.ulbranet.com.br/BIBLIO/EDIE2003174.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2013.

SOUZA, Fernanda Moraes de. *Revirando mala: entre histórias de bonecas e crianças*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/24817>>. Acesso em: 06 set. 2013.

SOUZA, Katia de; BIZZO, Almeida. Conversando com crianças sobre telenovela: uma pesquisa ou um diálogo silenciado? In: Pereira, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: NAU, 2012, p. 204-222.

SOUZA, Karla Righetto Ramirez. Qual o espaço das culturas da infância na escola? *Presença pedagógica, diálogo entre universidade e educação básica para formação do professor*, Minas Gerais, v. 19, n. 109, p.78-79, jan./fev. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Esclarecimento Livre e Informado – da pessoa como sujeito

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Lutiane Novakowski sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

Canoas, / / .

Assinatura:

APÊNDICE B

Termo de Esclarecimento Livre e Informado (para responsáveis)

Esta pesquisa tem por objetivo dialogar com as crianças, meninos e meninas, da turma do Maternal II A, para compreender quais são as suas representações quanto às questões de Gênero. Para isso serão realizados alguns encontros, no próprio período de aula, que terão duração aproximadamente de 30 a 40 minutos.

Nesses encontros serão desenvolvidas diferentes estratégias: exploração de caixas com brinquedos diversos, exploração de imagens de revistas e imagens de obras de arte, leitura de histórias, assistência a cenas fílmicas destinadas ao público infantil, problematização de tais recursos e de algumas representações de gênero através de perguntas de caráter aberto, permitindo maior abertura para a participação das crianças, solicitação do uso de outras linguagens como recorte e colagem, teatro, brincadeiras livres.

As informações e resultados desta pesquisa estarão sempre em sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

A pesquisadora responsável por essa pesquisa chama-se Lutiane Novakowski e sua orientadora de Especialização é a Prof^ª Dr^ª Fabiana de Amorim Marcello da Faculdade de Educação da UFRGS.

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado/a dos objetivos, da justificativa para realização dessa pesquisa, bem como dos procedimentos a que meu/minha filho/a será submetido.

Assinatura do/a responsável pelo/a aluno/a:

Assinatura da pesquisadora:

Canoas, ____ novembro de 2013.