



XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

ADULTOS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A (DES)CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO

Sandro Vinicius Sales dos Santos
Universidade Federal de Minas Gerais
sandrovssantos@gmail.com

Resumo

O texto apresenta os modos pelos quais cotidianamente adultos e crianças que frequentam uma instituição pública de Educação Infantil realizam processos de construção, desconstrução e reconstrução das relações sociais de gênero. Para tanto, articula os estudos de gênero e os estudos contemporâneos da infância, na busca de apreender como as crianças (e os adultos) compreendem a masculinidade e feminilidade expressas nas situações práticas do dia a dia. O estudo de abordagem qualitativa teve como metodologia a etnografia, assumindo como principais instrumentos para a coleta de dados: a observação participante e notas em caderno de campo; além do desenho articulado com a oralidade e entrevistas com as crianças e adultos. Evidenciou-se que as relações sociais que se desenvolvem no interior da instituição de educação infantil (tanto as relações entre as crianças quanto dessas com os adultos) são atravessadas por representações de gênero, relações nas quais se entrecruzam e conformam-se subjetividades masculinas e femininas. O artigo termina enfatizando a necessidade de sensibilizar o olhar dos/as docentes para que possam observar e intervir de modo positivo nas elaborações de gênero das crianças.

Palavras-chave: relações de gênero; crianças; infância; posicionamentos de gênero; educação infantil.

Introdução

Este artigo, elaborado no âmbito de minha pesquisa de doutorado, analisa os modos pelos quais adultos e crianças que frequentam uma instituição pública de Educação Infantil vão cotidianamente realizando processos de construção, desconstrução e reconstrução das relações sociais de gênero. Para tanto, articula os estudos de gênero e os estudos contemporâneos da infância, na busca de compreensão das formas como as crianças (e os adultos) compreendem a masculinidade e feminilidade expressas nas situações práticas do dia a dia.

Tanto no Brasil quanto no exterior, muitos estudos (ALANEN, 1988; 2001; MARCHI, 2011; OLIVEIRA E MINELLA, 2011; dentre outros) têm apontado paralelos entre a gênese dos estudos da infância e dos estudos de gênero. Em ambos os construtos teóricos, mulheres e



XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

crianças são concebidas em um empreendimento teórico-conceitual realizado em torno de uma crítica à visão *androcêntrica* e *adultocêntrica* da ciência moderna (MARCHI, 2011).

Na década de 1970, por meio da segunda onda do movimento feminista, as mulheres introduziram a questão das diferenças entre os sexos no interior das instituições acadêmicas realizando uma nova crítica social a partir de análises políticas sobre a opressão das mulheres. A partir do debate e das questões colocadas pelas feministas, outros movimentos sociais reivindicaram a transformação das hierarquias que regiam/regem as relações em diferentes campos sociais, enfatizando a crítica às lacunas na produção científica no que diz respeito às minorias sexuais, étnicas, aos povos colonizados dentre outros grupos sociais marginalizados nas análises sociais (ALANEEN, 2001). Atualmente, alguns pesquisadores (FERREIRA 2004, 2002; CORSARO, 2005, 2009; MARCHI, 2011, dentre outros) têm enfatizado que as crianças compõem o último grupo minoritário que questiona as lacunas *da* e *na* produção científica das ciências sociais. Tais pesquisadores têm questionado também que, no que diz respeito ao adultocentrismo, as ciências sociais não reconheceram, até então, que as crianças também “constituem uma categoria social que tem sido ‘injustiçada’ com consequências similares de deixá-las ausentes e de distorcer seu lugar social e suas contribuições” (ALANEN, 2001, p. 72-73). Tal inserção não ocorre por meio de um movimento das próprias crianças, mas de um grupo de pesquisadores/as engajados/as em conhecer de modo mais aprofundado as formas de vidas desses novos sujeitos emergentes nas análises sociológicas.

Nesse sentido, a interseção entre gênero e geração permite compreender as crianças como co-construtoras ativas de seu gênero, o que “fica especialmente visível nos estudos da vida cotidiana, pois, [...] [as duas categorias], gênero e geração, ajudam a visualizar as posições diferentes que adultos e crianças ocupam nos espaços privados” (OLIVERIA e MINELLA, 2011, p. 08). Desse modo, não basta apenas identificar que o gênero faz parte do universo das crianças, mas é fundamental compreender como o gênero é “representado” por elas quando estão entre si e nas relações que estabelecem com o mundo adulto. Ou seja, “tão importante como compreender o que as crianças sabem/aprendem acerca do gênero através das suas brincadeiras são os usos que dão a esse conhecimento, no contexto das relações



XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

sociais de poder e de resistência em que se envolvem no grupo de pares” (FERREIRA, 2002, p. 02). Desse modo, conforme assinala Márcia Buss-Simão (2012, p. 198):

Acompanhar e compreender, a partir da perspectiva das crianças, como esse processo é vivido e significado, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são determinantes nesse processo, torna-se essencial para os estudos sociais da infância. Assim como compreender os usos que as crianças dão a esses conhecimentos nas relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos.

É necessário, portanto, reconhecer que meninas e meninos são capazes de se apropriar das representações de gênero tanto nas relações intrageracionais – entre as crianças; em relações homosociais (entre meninas; entre meninos) e relações heterosociais (entre meninas e meninos) – quanto intergeracionais – entre adultos e crianças; tanto em relações homosociais (entre a professora e as meninas; os professores e os meninos); quanto nas relações heterosociais (entre as professoras e os meninos; entre os professores e as meninas) (FERREIRA, 2002).

Gênero e infância – uma construção cotidiana

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

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

Desde o momento do nascimento, a diferença entre os sexos (marcadamente biológica) ocasiona situações diversas para a vida das crianças em que os adultos as diferenciam em dois grupos (feminino e masculino). Desse ponto de vista, “na busca por compreender como as crianças vivem esse processo [...] é preciso diferenciar dois aspectos distintos. Esse processo envolve duas etapas, uma primeira de *adoção de uma identidade de gênero* e uma segunda de



XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

negociação de posicionamento das noções de gênero” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 198 – grifos da autora).

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

O fato de as crianças se reconhecerem como meninos e meninas, não quer dizer que elas possuam uma ideia clara e consolidada das normas que regulam esse seu posicionamento, nem tampouco que este seja único e equivalente para todas elas (FERREIRA, 2002). Embora a maioria das crianças na educação infantil já se organizarem socialmente em termos de gênero e de ser fundamental para elas identificarem-se como meninas ou meninos,

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

Ou seja, as negociações de um posicionamento das noções de gênero abarcam a compreensão de que, apesar de as crianças se considerarem membros de um determinado grupo de gênero (se identificando como meninos ou meninas), elas ainda não têm clareza



XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

sobre quais tipos de comportamentos são apropriados para os membros desse grupo. Por este prisma, o reconhecimento das crianças acerca da “identificação de gênero se dá ao longo da vida e não é baseada em seu conhecimento das coisas físicas e biológicas [genitália], *per se*, mas é baseada no seu conhecimento da linguagem de identificação social e cultural que caracteriza a sociedade na qual nascem” (BUSS-SIMÃO, 2013. P. 944).

O conceito de posicionamento torna-se, desse modo, fundamental para descrever as relações sociais de gênero entre os grupos de pares infantis que se desenvolvem e se relacionam no cotidiano da instituição de educação infantil. Possibilita a compreensão dos modos pelos quais as crianças constroem e utilizam as representações de gênero, demonstrando que elas são capazes de se posicionar de modos variados nas relações sociais que vivenciam entre pares. Demonstra também que elas podem estar tanto em conformidade como em oposição face aos modos pelos quais os outros também as percebem (FERREIRA, 2002; BUSS-SIMÃO, 2012).

Itinerários metodológicos de um estudo sobre gênero e crianças

O estudo de abordagem qualitativa, (MINAYO, 1994) apoiou-se na etnografia (OLIVEIRA, 1998; FERREIRA, 2004; COHN, 2005; CORSARO, 2005, 2009; CORSARO e MOLINARI, 2008, dentre outros) como forma de compreensão das relações entre adultos e crianças a partir de um ponto de vista êmico, isto é, buscando captar o ponto de vista de dentro, de um dos membros do grupo pesquisado. Nesse sentido, a pesquisa objetivou analisar a percepção das crianças de cinco anos de idade sobre as relações de gênero por elas vivenciadas em uma instituição pública de educação infantil, tendo como objetivos específicos: identificar e analisar as relações de gênero presentes no cotidiano das crianças; descrever como as relações de gênero são percebidas e expressas pelas crianças de cinco anos no interior de uma Instituição de Educação Infantil e, analisar como as crianças vivenciam as relações de gênero nas interações sociais que estabelecem entre si e nas relações que vivenciam com os adultos. Para dar conta de tais objetivos, o referido estudo tem como principais instrumentos para a coleta de dados: a observação participante e notas em caderno de campo; além do desenho articulado com a oralidade e entrevistas com as crianças e



XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

adultos. Os dados produzidos por esses instrumentos têm sido sistematicamente triangulados, uma vez que, metodologicamente, “a pesquisa com crianças necessita o cruzamento de procedimentos de escuta utilizando diferentes suportes expressivos em momentos diversos” (ROCHA, 2008, p. 45).

O trabalho de campo tem sido desenvolvido na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Teresópolis. Os sujeitos participantes do estudo são 21 crianças de cinco anos do turno matutino (sendo 7 meninas e 14 meninos), além de dois professores (a professora regente – mulher – e o professor de apoio – homem) que atuam diretamente com o grupo em questão. Por questões de ordem ética o nome da instituição e dos participantes do estudo foram substituídos por nomes fictícios.

Adultos e crianças e a construção cotidiana de representações de gênero

Durante o período da empiria, percebemos que por meio dos imprevistos e novidades repentinas que surgem *na e em decorrência da* vida cotidiana, representações de gênero são reforçadas pelos adultos/as da instituição. Por exemplo, choro é uma atitude que não combina com a virilidade e valentia presente nas representações presentes na visão dos/as professores/as sobre os meninos. O episódio a seguir ilustra essa afirmação:

Em certa altura da correria dos meninos, Paulo um dos garotos que estava sendo perseguido é empurrado e acaba caindo. Sua queda ocorreu bem próxima à professora que se vira em direção ao menino. O pequeno logo que caiu olhou em direção a professora com ares de quem temia ser reprimido por ela. Esta, por sua vez, se antecipando a qualquer comportamento do menino fala: –“Ah não! Não chora não! Menino não chora!” – O menino se levanta sem dizer nada e continua a correr com os amigos. (notas do caderno de campo).

A professora sugere que o menino não chore antes mesmo de verificar se ele não havia se machucado. A forma incisiva como ela o reprime, faz com que o menino refreie qualquer manifestação de dor ou desconforto. Em detrimento dessa representação que concede um comportamento aguerrido aos meninos, outra fortemente difundida no interior da instituição percebe as meninas como sujeitos dóceis, delicados e mais sensíveis em relação aos garotos. Esse episódio foi vivenciado na relação entre as crianças e, em certo sentido, mediada pela figura da professora:



XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

Antes de retornarem para a sala de aula, a professora reúne as crianças na parede azul. Enquanto a professora chama as crianças que ainda estão no parquinho e ou nos velocípedes, os meninos e meninas que já estavam encostados na parede começam a construir novos enredos de brincadeira e Michel e Israel sentam em uma das balancinhas de PVC dispostas no espaço e começam a gangorrear. Clarice, ao ver a brincadeira dos dois meninos, coloca seu pé direito no meio da gangorra e o movimento do brinquedo faz com que seu pé escorregue. Michel, fala para ela em tom repressivo:

Michel: – Não põe o pé não. Meninas são muito delicadas para essa brincadeira! – A professora assiste a tudo e nada faz. Ela acaba de reunir as crianças e os conduz ao banheiro para que eles lavem as mãos e retornem para a sala. (notas do caderno de campo).

Conforme Moreno (1997) a sociedade, a partir de uma ideologia androcêntrica, ensina as meninas a serem dóceis e futuras donas de casa, essa mesma sociedade ensina a meninos a serem expansivos profissionais das mais diversas áreas de atuação. Mais do que isso, percebe-se pelos episódios descritos acima que as crianças, desde cedo, vão sendo envolvidas por tais representações nas relações vivenciadas por elas cotidianamente. Os professores, por seus turnos, também disseminam representações de gênero nas relações que estabelecem entre si e que, em certa medida, as crianças percebem como modos de serem homens e mulheres, meninos e meninas. Em dado momento da empiria, percebemos que os professores reproduzem relações de poder, ou melhor, relações de empoderamento masculino em detrimento de uma “subordinação” feminina:

No início do dia, Vânia havia arrumado a sala de forma diferente. Habitualmente, ela agrega as mesinhas da sala fazendo um “mesão” no qual as crianças têm a possibilidade de se sentarem juntas. Entretanto, hoje ela separou as mesas e deixou-as espalhadas pela sala (sendo que em cada uma das mesas podiam sentar quatro crianças). Por volta de 8h30min Anselmo chega à sala para que Vânia pudesse sair para seu horário de planejamento. No momento em que Anselmo – o professor de apoio – assumiu a turma, sentiu necessidade de modificar a organização das cadeiras em função de seu planejamento. Quando Vânia retornou para a sala de aula às 10h00min, as crianças perguntam à professora se era para elas voltarem as mesas para o lugar (igual estavam dispostas no momento em que Vânia estava em sala) e a professora respondeu: “Não gente, se o Anselmo arrumou assim, vamos deixar como está!” (notas do caderno de campo).

Esse é um dos inúmeros episódios que temos presenciado nos quais os/as adultos/as da instituição reforçam estereótipos de gênero. No caso específico, percebe-se que a professora realiza um empoderamento do professor (homem) ao negar o pedido das crianças de voltar as mesas para a organização inicial. A esse respeito, Moreno (1999) salienta que mesmo as



XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

mulheres – e por que não pensar nas mulheres professoras – se organizam socialmente a partir de uma visão de mundo androcêntrica, que privilegia os homens promovendo a inferiorização feminina. Desse modo, as crianças vão interiorizando que o poder de decisão dos homens é maior do que os das mulheres (o que se configura como uma sujeição feminina aos ditames masculinos). Embora tais representações emergentes das relações sociais vivenciadas pelos adultos professores possibilitem que as crianças interiorizem noções estereotipadas de gênero, quando elas estão entre si, realizam uma apropriação mais interativa e interpretativa das representações de gênero:

A professora Vânia havia preparado uma atividade de artes chamada “pintura soprada”. A tarefa consistia em espalhar pequenas quantidades de tinta sobre uma folha de papel com o auxílio de um canudo de plástico. A professora com o auxílio da auxiliar de inclusão (Rute), após distribuir as folhas, foi despejando a tinta no papel de acordo com a preferência das crianças. Muitas delas, ao invés de soprar a tinta com o canudo, tal como planejado a priori, realizaram a atividade de outras formas. Paulo, por exemplo, deitou seu canudo sobre a tinta e ficou friccionando-o até a tinta espalhar toda. Clarice largou seu canudo e ficou espalhando a tinta com as mãos espalmadas sobre a folha. Como as crianças ainda não possuem muito domínio sobre o movimento do diafragma realizado no ato da respiração (movimento de inspirar e expirar o ar) para espalhar a tinta, em alguns casos o líquido entrava no canudo e acabou sujando os lábios de algumas crianças. Em dado momento, as demais crianças perceberam que Valter e Flávio estavam com os lábios sujos de tinta guache e começaram a rir deles:

Glauco: – Ah lá! Cê tá com a boca toda suja! (Gargalhando alto e em tom irônico);

Jonas: – Credo! Tá parecendo Palhaço!

Catarina: – Oh Flávio, tira isso... tá parecendo que você passou batom. Tá parecendo que você é mulherzinha. Homem não pinta a boca.

Clarice (que estava sentada ao lado e assiste a conversa entre os/as colegas) espalhava a tinta despejada sobre as folhas com as mãos. Ela para, olha para sua mão toda suja de tinta e decide passa-la nos lábios como de estivesse com um batom. As outras meninas veem a atitude de Clarice e todas pintam seus lábios com a tinta (inclusive Catarina que havia proibido Flávio de permanecer com a boca pintada). Os demais meninos da turma também presenciam a cena e, assim como as meninas, também passam a lambuzar seus lábios com tinta. Catarina que no início havia recriminado Flávio estimulava outros meninos e passaram a tinta na boca (notas do caderno de campo).

Percebe-se nesse momento um uso interpretativo das representações de gênero (Corsaro, 2009). No momento em que Catarina percebe a boca do menino suja de tinta reprime-o em função de parecer que ele estava maquiado (com batom). Ao perceber que suas amigas haviam passado a tinta nos lábios (como Clarice), a menina também o faz e passa a incentivar mais meninos a fazê-lo. Percebe-se que as relações de poder são constantemente



XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

negociadas entre as crianças (CORSARO, 2009). Fica visível nesse episódio que os posicionamentos (FERREIRA, 2002) das crianças mudam de forma a atender os interesses delas em brincar com as tintas. Na compreensão de Manuela Ferreira, por meio do conceito de posicionamento é possível desconstruir a dicotomização e polarização entre os gêneros como identidades fixas, refutando a lógica simplista que concebe as relações entre o masculino e o feminino como construída na oposição entre um polo dominante (masculino) e outro dominado (feminino). Segundo a autora:

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

Desse modo, percebe-se que é no outro que as crianças têm a possibilidade de refutar, construir, desconstruir e reconstruir ou ainda assumir determinados posicionamentos de gênero. É no outro que as crianças vão buscando resolver o problema dos múltiplos, complexos e multifacetados posicionamentos que realizam entre a construção de suas identidades de gênero e os papéis sociais que se esperam de meninos e meninas, homens e mulheres. O mesmo foi percebido na relação do pesquisador com as crianças:

Em dado momento da brincadeira das meninas com os objetos da cozinha (fogãozinho, geladeira e panelinhas) chego mais perto do grupo e fico a observá-las. Catarina, ao perceber minha aproximação, pega um pratinho e um garfo e finge me servir comida. Brinco com ela por um tempo e, quando dou por mim, todas as meninas estão me servindo comidas e bebidas (no plano da fantasia do real). Enquanto estamos brincando (eu e as meninas) alguns meninos (como Valter e Flávio, por exemplo) ficam a observar nossas interações. Em dado momento da brincadeira, Valter pergunta para Nilda:

Valter: – Posso fazer comida também?

Nilda: – Não! Não pode não! Você é menino e, por isso, não pode fazer comida!

Catarina: – Vocês podem comer. A gente faz a comida e vocês comem. – Afirma apontando para mim como quem quisesse dizer que a participação dos meninos na brincadeira seria limitada como a minha.

Valter: – Ah, deixa eu fazer a comida também?

Nilda: – Menino é homem e homem não faz comida. Eu já falei!

Flávio: – Então por que meu pai faz comida lá em casa?



XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

Nilda: – Não é, Sandro, que homem não faz comida?

Sandro: – Ah, Eu sei fazer comida. Tem dia, na minha casa, que eu é que faço o almoço. E quando eu era pequeno... assim... igual vocês, lembro que era meu pai quem cozinhava.

Nilda e as demais meninas se entreolham sorriem com ares de admiração/deslumbramento e permitem que os meninos entrem na brincadeira. Catarina passa uma panela para Flávio falando que o feijão havia acabado e uma faca para Valter pedindo-o para cortar cebola. A brincadeira prossegue com as crianças cozinhando de faz de conta diversos pratos (inclusive os dois meninos) e eu comendo tudo. (notas do caderno de campo).

Esse episódio, assim como o episódio anterior, demonstra como as crianças vão buscando solução para os problemas que emergem do entrecruzamento dos inúmeros posicionamentos de gêneros por elas construídos na figura dos parceiros (sejam eles adultos ou crianças). É no outro (no caso corrente no adulto) que, na perspectiva das crianças se encontra a solução para a questão da negociação entre os diferentes posicionamentos. Neste processo, o papel do adulto é fundamental, pois, ele/a pode ser um/a agente estimulador/a ou constrangedor/a das ações, situações, vivências de gênero das crianças. Nesse sentido, as experiências de gênero de meninos e meninas são fortemente reguladas pelo olhar e, muitas vezes, pela ação (no sentido da aprovação ou não) do adulto que com elas convive nos espaços de cuidado e educação. Desse modo, caberia aos adultos um denso e complexo exercício de alteridade para com as crianças. Exercício esse que exige muita sensibilidade e um olhar atento e aguçado para não reproduzir e reforçar masculinidades e feminilidades tidas como hegemônicas.

Considerações Finais

Tentamos mostrar nesta breve exposição que adultos e crianças, de modo intencional ou não, realizam cotidianamente um contínuo e complexo exercício de construção, desconstrução e reconstrução de representações de masculinidades e feminilidades que, sendo relacionais, são percebidas, ora apreendidas e ora refutadas pelas crianças.

As relações sociais que se desenvolvem no interior da instituição de educação infantil (tanto as intrageracionais quanto as intergeracionais; tanto as homossociais quanto as heterossociais) são atravessadas por representações de gênero, isto é, nessas relações



XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

entrecruzam-se e conformam-se modos subjetivamente visados de ser menino e menina; homem e mulher.

As crianças demonstram que em suas elaborações sobre a masculinidade e feminilidade dependem tanto do grupo de pares quanto dos adultos com os quais convivem na instituição de educação infantil. Desse modo, é preciso sensibilizar os/as docentes para que eles/as possam visualizar nessas elaborações de meninos e meninas o que nunca é visto, ouvir o que não foi dito, entender o outro (no caso corrente, as crianças) em sua subjetividade a partir de um compassivo exercício de alteridade e aguçada observação das formas de expressão das apropriações de gênero que as crianças realizam.

Referências Bibliográficas

ALANEN, L. 'Rethinking childhood', *Acta Sociologica*, 31: 1988. p. 53- 67.

ALANEN, L. Estudos Feministas/ Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas. CASTRO, L. R. (Org.). **Crianças e Jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.

BUSS-SIMÃO, M. *Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil*. In: **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO** v. 18 n. 55 out.-dez. 2013 p. 939 – 960.

BUSS-SIMÃO, M. **RELAÇÕES SOCIAIS EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. 312f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2012.

OLIVEIRA, R. C. 1998. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp. 220 pp.

COHN, C. *Antropologia da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação dos estudos etnográficos com crianças. *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-463, Maio/agosto. 2005. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso em março de 2013.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **TEORIA E PRÁTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009; (p.p. 31-50).



XI COLÓQUIO NACIONAL REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

CORSARO, W. A.; MOLINARI, L. (2008) Entering and Observing in Children's Worlds. A reflection on a Longitudinal Ethnography of Early Education in Italy. In CHRISTENSEN, P.; JAMES. A. (eds). *Research with children*. 2nd Edition. New York: Routledge, pp. 239-259

FERREIRA, M. M. M. O Trabalho de Fronteira nas relações entre géneros em espaços de "brincar ao faz-de-conta". In: *REVISTA EX AEQUO* n° 7. Oeiras: Celta, 2002; p-p:113-128. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/pubonline.htm>. acesso em: julho de 2010.

FERREIRA, M. M. M. “– *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!*”: as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um jardim de infância. 2002. 736 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, 2002.

MARCHI, R. C. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. In: *CADERNOS PAGU* (37), julho-dezembro de 2011: 387-406

MINAYO, M. C. S. (org.). *PESQUISA SOCIAL: Teoria, Método e Criatividade* – Petrópolis: Vozes, 1994.

MORENO, M. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna, 1999. 80 p.

OLIVEIRA, A. C. D. C.; MINELLA, L. S. A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E O SISTEMA GÊNERO-GERAÇÃO: UMA ANÁLISE PRELIMINAR. In: **XV Congresso Brasileiro de Sociologia**. 26 a 29 de julho de 2011, Curitiba: PR

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p.p 43-51.