

TESE DE DOUTORADO

ENTRE PALCOS, ROTEIROS E ENFRENTAMENTOS AOS SCRIPTS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

CENAS DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS



**JÉSSICA TAIRÂNE
DE MORAES**

Orientação: Prof^a Dr^a
Jane Felipe

UFRGS

Ppgedu | Faced

Agosto | 2024

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JÉSSICA TAIRÂNE DE MORAES

**ENTRE PALCOS, ROTEIROS E ENFRENTAMENTOS AOS *SCRIPTS* DE GÊNERO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CENAS DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS**

Porto Alegre

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
LINHA: EDUCAÇÃO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO

JÉSSICA TAIRÂNE DE MORAES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como pré-requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Sexualidade e Relações de Gênero

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jane Felipe

Porto Alegre

2024

**ENTRE PALCOS, ROTEIROS E ENFRENTAMENTOS AOS *SCRIPTS* DE GÊNERO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CENAS DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS**

JÉSSICA TAIRÂNE DE MORAES

Prof.^a Dr.^a Jane Felipe
Presidente da Banca Examinadora / Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/PPGEdu

BANCA EXAMINADORA

Bianca Salazar Guizzo - UFRGS

Rodrigo Saballa de Carvalho - UFRGS

Patrícia de Moraes Lima - UFSC

CIP - Catalogação na Publicação

Moraes, Jéssica Tairâne de
Entre palcos, roteiros e enfrentamentos aos scripts
de gênero na Educação Infantil: cenas de uma pesquisa
com crianças / Jéssica Tairâne de Moraes. -- 2024.
235 f.
Orientadora: Jane Felipe.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Scripts de gênero. 2. Pesquisa Com Crianças. 3.
Cotidiano da Educação Infantil. 4. Infâncias do Sul
Global. I. Felipe, Jane, orient. II. Título.

A todas as crianças do mundo, em especial às meninas e meninos que me acompanharam no processo de construção desta pesquisa.

PRÓLOGO

Frédéric Grós (2021) diz que a humanidade nos desloca. Inspirada nele também digo que ela nos convoca e nos desestabiliza. Reconhecer a humanidade seria, portanto, um ato de assumir nossa fragilidade diante dos imprevistos da vida em todas as suas formas. Minha humanidade, como uma mulher, professora e pesquisadora gaúcha me impede de iniciar o diálogo com o/a leitor/a de outro modo que não seja este.

Esta tese foi construída entre os anos de 2020 e 2024. Um tempo histórico que não pode ser ignorado. Após as consequências da pandemia de Covid-19, que pôs fim à vida de mais de 711 mil pessoas brasileiras e trouxe impactos para o campo da Educação, ao fim do processo de escrita desta pesquisa, em maio de 2024, o estado do Rio Grande do Sul foi severamente afetado por enchentes históricas, resultado de chuvas torrenciais que começaram no final de abril do mesmo ano. Esse evento extremo resultou em mais de 169 mortes, com muitas pessoas desaparecidas e mais de 580 mil desalojadas. A infraestrutura do estado foi profundamente impactada, com a destruição de estradas, pontes e a interrupção dos serviços em aeroportos e rodoviárias, além dos serviços de energia e comunicação em várias regiões. Uma tragédia anunciada que ignorou alertas de pesquisadores/as sobre a situação climática que há tempos vinham sendo divulgados. Um desrespeito com a Ciência e, sobretudo, com a nossa humanidade.

Importa sublinhar, ainda, os atravessamentos dessa situação com as questões de classe social, raça e gênero e sua influência na vulnerabilidade das populações afetadas. As comunidades mais pobres, frequentemente localizadas em áreas de maior risco, foram as mais atingidas, tendo menos acesso a recursos para lidar com os impactos das inundações. Muitas dessas comunidades são compostas majoritariamente por pessoas negras, evidenciando como o racismo estrutural contribui para a desigualdade na exposição aos desastres naturais. Além disso, mulheres e crianças, particularmente as mães solo, enfrentaram dificuldades adicionais para evacuar suas residências e encontrar abrigos seguros, devido a recursos limitados e responsabilidades familiares ampliadas.

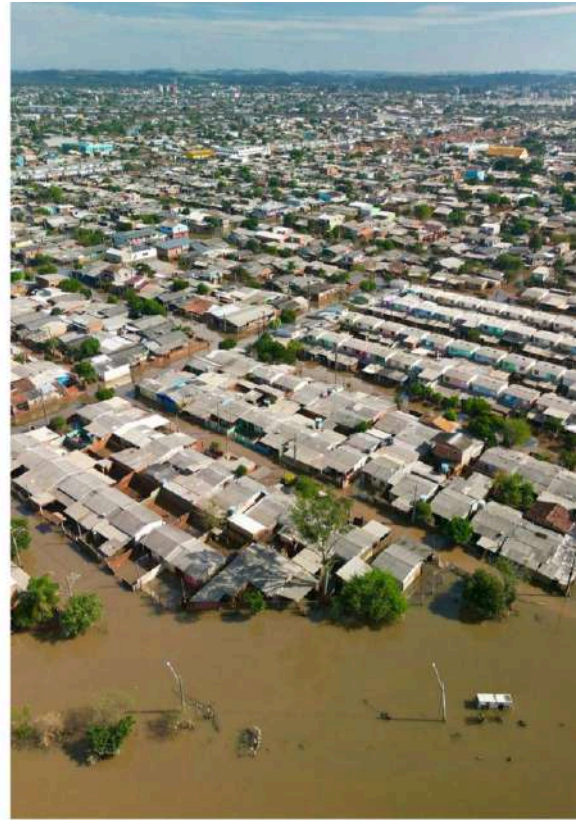
Nos abrigos temporários, onde milhares de pessoas buscaram refúgio, surgiram relatos de abusos e violência, exacerbando as dificuldades enfrentadas por essas populações. Mulheres e meninas, em particular, foram alvos de assédio sexual e outras formas de violência de gênero, refletindo a desigualdade e a falta de segurança em espaços de emergência. A superlotação e a falta de privacidade nos abrigos também contribuíram para esses abusos,

destacando a necessidade de políticas mais inclusivas e protetivas que considerem as especificidades de gênero, raça e classe social em situações de desastre.

Portanto, no contexto desta tese, produzida na linha de pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*, vinculada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e desenvolvida em uma escola pública de periferia de uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre, importa dizer que todas as pessoas envolvidas na pesquisa foram afetadas de alguma forma e, de maneira bastante expressiva, as crianças que participaram dela, assim como sua escola, seus familiares e a comunidade a qual pertencem. Por isso, ao escrever este prólogo, minha humanidade me impede que não o faça com um sentimento de profundo pesar.

Ao acompanhar a descrição do percurso metodológico, o/a leitor/a poderá perceber como era a sala referência das crianças, os demais espaços da escola e suas preferências de lugares. Mais adiante, nas análises, também será possível entrar em contato com discussões que tematizam sobre a importância dos espaços, dos lugares e das materialidades disponíveis na escola para que as crianças tenham oportunidades de viver experiências mais justas e igualitárias na instituição. Entretanto, o ato de escrita deste prólogo demarca meu posicionamento de reconhecer que, neste contexto onde estão inseridas a instituição e as crianças participantes da pesquisa, assim como tantas outras escolas no Estado, essas questões terão um outro ponto de partida. O que quero dizer, de modo mais enfático, é: os registros dos espaços contidos na tese já não representam mais a realidade, porque a instituição foi destruída pelas enchentes, assim como as casas de maioria das crianças participantes.

Visão aérea do bairro onde a pesquisa foi realizada



Fonte: Giovanni Paim, 2024.

Imagens da sala referência da turma onde foi realizada a pesquisa



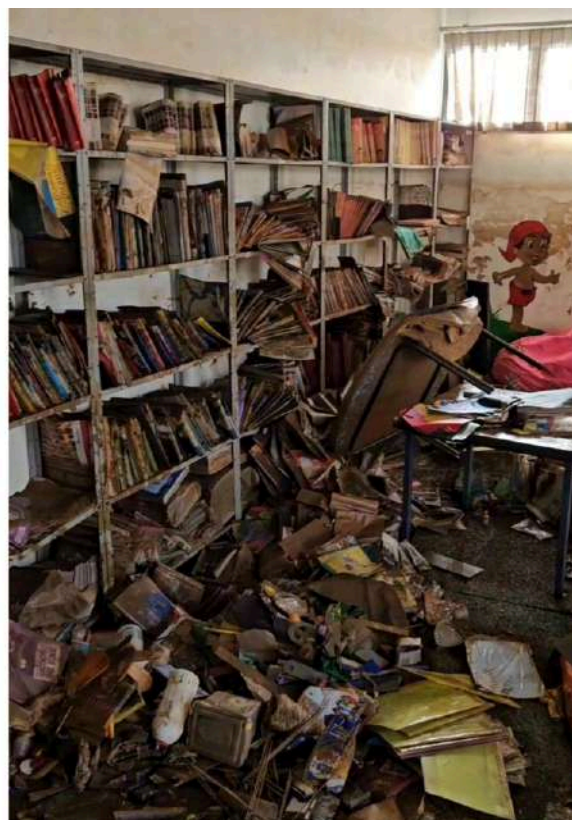
Fonte: Concedida pela professora titular da turma, 2024

Imagens da sala referência da turma onde foi realizada a pesquisa



Fonte: Concedida pela professora titular da turma, 2024

Imagens do pátio em frente às salas de E.I. e a biblioteca da escola



Fonte: Divulgação página do Instagram da SMED do Município

Imagens do pátio central da escola



Fonte: Divulgação página do Instagram da SMED do Município

Imagens da cozinha e da despensa de alimentos da escola



Fonte: Divulgação página do Instagram da SMED do Município

Ao discorrer sobre tensionamentos acerca da crise climática, Judith Butler (2024, p. 256) ressalta que “muitas pessoas não têm ideia de *como* viver com esse medo da destruição, que é um medo não só do futuro, em que pode acontecer algo, mas do que está acontecendo agora e do que vem acontecendo há algum tempo”. Mas eu sinceramente espero que, apesar do nosso medo, possamos acreditar na Ciência e na nossa humanidade. Espero que as defesas desta tese possam servir como um ponto de partida para (re)pensarmos em alguns modos de qualificar o atendimento na Educação Infantil pública brasileira, em uma perspectiva de justiça, igualdade e garantia dos direitos das crianças, apesar dos desafios.

AGRADECIMENTOS

Eu não ando só. A realização desta tese só foi possível porque eu tive apoio e incentivo de instituições e pessoas que contribuíram de maneira significativa em cada etapa do meu percurso acadêmico.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) pela oportunidade de cursar o doutorado na linha de pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*, no eixo temático *Infâncias, Gênero e Sexualidade*, assim como participar do Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero (GEERGE) e do Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias (GEIN) durante os últimos anos.

Igualmente, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de doutorado no Brasil e no período do doutorado sanduíche na Espanha, que foram fundamentais para a viabilização desta pesquisa.

Agradeço à Universidad de Oviedo por me receber durante o período do doutorado sanduíche, no Programa de Doutorado em Género y Diversidad, proporcionando uma experiência que ampliou meus entendimentos sobre as questões de gênero na infância e na educação.

À minha professora orientadora, Jane Felipe, agradeço pela orientação de excelência, pelas trocas acadêmicas e afetivas, assim como pela sua generosidade e apoio ao longo de todo o processo de doutoramento.

Do mesmo modo, agradeço às professoras Lindsay Garcia e Carmen Menendéz, coorientadoras no período que estive na Espanha, por me receberem na universidade, pelo acolhimento na cidade de Oviedo, pelos encontros e profundos debates que qualificaram esta pesquisa.

Agradeço aos meus/minhas colegas e amigos/amigas do grupo de pesquisa, pela colaboração e trocas que contribuíram com a construção desta tese. O convívio com vocês tornou o percurso mais leve.

À banca examinadora, professor Rodrigo Saballa, professora Bianca Guizzo e professora Patrícia Lima, agradeço pela disponibilidade, pela generosidade, pelo rigor e competência dispensados para qualificar meu trabalho.

Um agradecimento especial às crianças que participaram da pesquisa e me desafiaram a suspender alguns dos meus entendimentos sobre elas, oferecendo outros olhares para debater sobre as questões de gênero na infância.

Agradeço à escola brasileira onde realizei a pesquisa, assim como às escolas espanholas onde fiz observações. Também estendo meus agradecimentos, de modo especial, às professoras regentes das turmas, pela generosidade e acolhida.

À Secretaria Municipal de Educação do município onde atuo como docente e às/aos colegas das escolas onde trabalhei no período de construção da tese, pelo apoio, compreensão e trocas profissionais e afetivas.

Agradeço ao meu pai e à minha mãe, por todo empenho, desde a minha infância, para que eu tivesse a oportunidade de me dedicar aos estudos e, hoje, pudesse chegar a este momento. Também agradeço à minha irmã e ao meu irmão, por serem minha inspiração e por acreditarem incondicionalmente em mim.

Por fim, agradeço ao meu companheiro, pelo constante apoio, pelas conversas profundas, pela amorosidade e por transmitir leveza, graça e arte aos meus dias. Estendo, ainda, meu agradecimento à sua família, a qual também considero minha.

A todas as pessoas que encontrei pelo caminho durante o percurso de construção desta tese e que, de um modo ou de outro, contribuíram com minha jornada enquanto pessoa e pesquisadora, minha sincera gratidão.

RESUMO

Nesta tese, lanço o olhar sobre as crianças e suas ações no contexto da Educação Infantil, percebendo de que forma e quais as estratégias que elas utilizam para romper as barreiras impostas socialmente no que se refere aos *scripts* de gênero. Tendo como aporte teórico os Estudos de Gênero e os Estudos da Sociologia da Infância, em uma perspectiva pós-estruturalista de análise, o foco principal desta pesquisa não foi apontar como elas incorporam as sentenças que recebem, como não brincar com determinado brinquedo ou não se portar de tal maneira, mas, sim, analisar as estratégias que elas próprias encontram para burlar e ressignificar tais imposições, que muitas vezes passam despercebidas no contexto da escola. Tal movimento foi empreendido com o objetivo de acolher as lutas e as resistências das crianças, por vezes simbólicas, para, a partir delas, ampliar o debate sobre as questões de gênero na escola de Educação Infantil através da perspectiva da infância. Metodologicamente, a pesquisa, de cunho etnográfico, foi desenvolvida *com* um grupo de 17 crianças de 4 anos de idade de uma escola pública da Região Metropolitana de Porto Alegre. Para tanto, foram utilizados como instrumentos a observação participante, caderno de anotações do campo, registros fotográficos, gravações de áudios e espaços propositores para brincadeiras e ações das crianças. O emprego de diferentes estratégias e a possibilidade de (re)pensá-las durante todo o processo de pesquisa foram fundamentais para garantir os pressupostos éticos, de modo que as crianças pudessem ser ouvidas e respeitadas. Parte do estudo também foi realizado a partir de observações em escolas de Educação Infantil e sobre os modos de viver a infância na cidade de Oviedo / Espanha, através de um período de seis meses de doutorado sanduíche. Os resultados apontam para a necessidade emergente do reconhecimento da diversidade nos modos de viver a infância, considerando como as questões de gênero afetam essas experiências. As discussões sobre os *scripts* de gênero e as análises empreendidas a partir dos *takes*, *cuts* e *close ups*, propostos por Guacira Louro (2017), forneceram ferramentas analíticas importantes para compreender como meninas e meninos vivem, se relacionam e participam das propostas no contexto escolar, evidenciando detalhes das vivências das crianças que normalmente passam despercebidos no cotidiano. A pesquisa demonstrou que é possível e urgente suspender lógicas universalistas e eurocêntricas acerca da infância ao pensar em estratégias para garantir os direitos de proteção e participação das crianças na Educação Infantil. Assim, a partir do processo de pesquisa, sublinha-se a necessidade de investir em espaços inclusivos e participativos nas escolas brasileiras (e para além dela), onde as crianças possam expressar suas próprias narrativas e desafiar categorias tradicionais de gênero. Conclui-se, portanto, que um currículo inclusivo, uma formação docente adequada e políticas públicas que promovam ambientes mais livres e autênticos são fundamentais para garantir os direitos de proteção e participação das crianças no Sul Global.

Palavras-chave: *Scripts* de Gênero; Pesquisa Com Crianças; Cotidiano da Educação Infantil; Infâncias do Sul Global.

ABSTRACT

In this thesis, I focus on children and their actions within the context of Early Childhood Education, observing how and what strategies they use to break the socially imposed barriers concerning gender scripts. With theoretical support from Gender Studies and the Sociology of Childhood Studies, analyzed from a post-structuralist perspective, the main aim of this research was not to show how children incorporate the instructions they receive, such as not playing with a certain toy or not behaving in a certain way, but to analyze the strategies they find to circumvent and reinterpret such impositions, which often go unnoticed in the school context. This approach was undertaken to embrace the struggles and resistances of children, sometimes symbolic, to expand the debate on gender issues in Early Childhood Education through the lens of childhood. Methodologically, the ethnographic research was conducted with a group of 17 four-year-old children from a public school in the Metropolitan Region of Porto Alegre. Participant observation, field note journals, photographic records, audio recordings, and spaces that encouraged children's play and actions were used as instruments. The use of different strategies and the possibility to rethink them throughout the research process were crucial to ensuring ethical principles, allowing children to be heard and respected. Part of the study was also based on observations in Early Childhood Education schools and on ways of experiencing childhood in the city of Oviedo, Spain, during a six-month sandwich doctorate period. The results highlight the urgent need to recognize the diversity in ways of experiencing childhood, considering how gender issues affect these experiences. Discussions on gender scripts and analyses based on the takes, cuts, and close-ups proposed by Guacira Louro (2017) provided important analytical tools to understand how girls and boys live, interact, and participate in school activities, revealing details of children's experiences that usually go unnoticed in everyday life. The research demonstrated that it is both possible and urgent to suspend universalist and Eurocentric logics about childhood when thinking about strategies to ensure children's rights to protection and participation in Early Childhood Education. Thus, from the research process, the need to invest in inclusive and participatory spaces in Brazilian schools (and beyond) is emphasized, where children can express their own narratives and challenge traditional gender categories. It concludes that an inclusive curriculum, adequate teacher training, and public policies that promote freer and more authentic environments are essential to ensure children's rights to protection and participation in the Global South.

Keywords: Gender Scripts; Research with Children; Everyday Life in Early Childhood Education; Childhoods in the Global South.

LISTA DE SIGLAS

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC- Convenção dos Direitos da Criança
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ERER- Educação para as Relações Étnico-raciais
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA- Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada
Unicef - United Nations International Children's Emergency Fund
PPGEDU - Programa de Pós-graduação em Educação
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
SNEP- Sistema Nacional de Ética em Pesquisa
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Print Screen chamada notícia.....	45
Figura 2- Print Screen chamada notícia.....	46
Figura 3- Print Screen chamada notícia.....	46
Figura 4- Print Screen chamada notícia.....	46
Figura 5- Localização geográfica da escola na América Latina e no Brasil.....	72
Figura 6- Montagem registros dos espaços da sala referência onde a pesquisa foi realizada..	76
Figura 7- Montagem registros dos espaços da sala referência onde a pesquisa foi realizada..	76
Figura 8- Montagem registros dos espaços da sala referência onde a pesquisa foi realizada...	77
Figura 9- Montagem de registros capturados pelas crianças dos espaços da escola.....	81
Figura 10- Montagem de registros capturados pelas crianças dos espaços da escola.....	81
Figura 11- Organização do espaço para inferência das crianças sobre as fotos.....	83
Figura 12- Montagem das ilustrações de Vanessa e Cátia sobre as fotos e suas falas enquanto desenhavam.....	84
Figura 13- Montagem ilustração de Bernardo sobre a foto e sua fala enquanto desenhava....	85
Figura 14- Modelo de foto com filtro.....	97
Figura 15- Registro do cavalete que ficava na entrada e na saída da rua da escola durante o início e final do turno escolar.....	99
Figura 16- Primeiros sinais de assentimento.....	100
Figura 17- Registros do TALE produzido em tamanho A3.....	108
Figura 18- Exemplos do modo como ocorreu o preenchimento da última página do TALE.	110
Figura 19- Versão reduzida da Linha do Tempo.....	111
Figura 20- Registro da segunda página da linha do tempo preenchida pelas crianças.....	112
Figura 21- Montagem de registros das crianças “tirando fotos” da pesquisadora e escrevendo no seu caderno de anotações durante as brincadeiras na sala.....	114
Figura 22- Montagem de fotos de Ana durante as interações com a pesquisadora.....	115
Figura 23- Registro do espaço propositor para brincadeira organizado pela pesquisadora...	117
Figura 24- Registro do espaço propositor para brincadeira organizado pela pesquisadora...	117
Figura 25- Registro do espaço propositor para brincadeira organizado pela pesquisadora...	118
Figura 26- Montagem das imagens de brinquedos utilizadas.....	118
Figura 27- Registro do momento em que um grupo de crianças observava as imagens no espaço organizado.....	119

Figura 28- Registro da exposição organizada pela pesquisadora para a pré-devolutiva às crianças.....	122
Figura 29- Registro da exposição organizada pela pesquisadora para a pré-devolutiva às crianças.....	123
Figura 30- Montagem de registros das crianças enquanto visitavam a exposição.....	124
Figura 31- Registro da fachada da Facultad de Formación del Profesorado y Educación, da Universidad de Oviedo.....	126
Figura 32- Localização da cidade de Oviedo no Principado das Astúrias e na Espanha.....	127
Figura 33- Montagem dos registros da fachada e dos artefatos das lojas de brinquedos em Oviedo.....	128
Figura 34- Montagem dos registros dos artefatos das lojas de brinquedos em Oviedo.....	129
Figura 35- Montagem dos registros das vitrines das lojas com artefatos para crianças e da biblioteca pública de Oviedo.....	129
Figura 36- Registro de um espaço público para crianças da cidade de Oviedo.....	131
Figura 37- Registro do primeiro dia que “pisei no chão” de uma escola pública ovetense...	133
Figura 38- Montagem de registros dos espaços da sala referência da faixa etária de 5 anos da escola pública central.....	135
Figura 39- Montagem de registros dos espaços da sala referência da faixa etária de 5 anos da escola pública central.....	136
Figura 40- Montagem de registros do pátio onde ocorria o recreio das turmas de Educação Infantil da escola pública central.....	136
Figura 41- Montagem de registros do pátio onde ocorria o recreio das turmas de Educação Infantil da escola pública central.....	137
Figura 42- Montagem de registros demais espaços da escola pública central.....	137
Figura 43- Montagem de registros da visão geral da sala referência e fachada da escola pública central.....	138
Figura 44- Montagem de registros da sala referência da faixa etária de 5 anos da escola pública distante da zona central.....	138
Figura 45- Montagem de registros da sala referência da faixa etária de 5 anos da escola pública distante da zona central.....	139
Figura 46- Montagem de registros da sala referência da faixa etária de 5 anos da escola pública distante da zona central.....	139
Figura 47- Montagem de registros da sala referência da faixa etária de 4 anos da escola pública distante da zona central.....	140

Figura 48- Montagem de registros da sala referência da faixa etária de 4 anos da escola pública distante da zona central.....	140
Figura 49- Montagem de registros da sala referência da faixa etária de 4 anos da escola pública distante da zona central.....	141
Figura 50- Montagem de registros dos demais espaços da escola pública distante da zona central.....	141
Figura 51- Montagem de registros dos demais espaços da escola pública distante da zona central.....	142
Figura 52- Registro de crianças brincando em espaço público na cidade de Oviedo.....	148
Figura 53- Plaza de los Juzgados.....	149
Figura 54- Parque Infantil San Francisco.....	150
Figura 55- Parque de Invierno.....	150
Figura 56- Montagem de fotos de festividades e manifestação feminista em Oviedo.....	153

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Rendimento médio mensal real habitualmente recebido de todos os trabalhos, segundo os grupos de idade, por sexo (R\$)	36
Gráfico 2- Percepção sobre o tempo gasto nas tarefas domésticas que as meninas realizam em função da pandemia de Covid-19.....	38
Gráfico 3- Percepção sobre a mudança na vida das meninas devido à pandemia de Covid-19.....	39
Gráfico 4- Meninas que já tiveram seus direitos desrespeitados por ser menina/mulher – por estado.....	40
Gráfico 5- Percentual por tipo de violência por faixa etária da vítima - sexo feminino.....	41
Gráfico 6-Notificações de Violência contra Pessoas de 0 a 9 anos em 2017.....	42
Gráfico 7- Número de notificações de exploração sexual contra pessoas de 0 a 19 anos.....	42
Gráfico 8- Número de notificações de exploração sexual contra pessoas de 0 a 19 anos.....	42
Gráfico 9- % de vítimas de MVI de 0 a 19 anos por faixa etária.....	43
Gráfico 10- % de vítimas de MVI de 0 a 19 anos por faixa etária – por relação do agressor com a vítima.....	44
Gráfico 11- MVI de 0 a 9 anos por ano.....	44
Gráfico 12- Casos confirmados de vítimas de violência de gênero no decorrer do ano de 2023.	143
Gráfico 13-Vítimas mortais por violência de gênero ano a ano.....	144
Gráfico 14- Número de menores vítimas mortais de violência de gênero.....	145
Gráfico 15- Prevalência de violência física ou sexual sofrida por mulheres de algum parceiro ao longo da vida em cada comunidade.....	146
Gráfico 16- Prevalências de violência sofrida por mulheres por parte de algum parceiro ao longo da vida	146
Gráfico 17- Menores órfãos em função de violência de gênero na Espanha.....	147
Gráfico 18- Número de bebês e crianças por cidade.....	154
Gráfico 19- Número de população idosa por cidade.....	155
Gráfico 20- Comparativo número de crianças de 0 a 9 anos e idosos de 60 a 89 anos habitantes de Oviedo.....	156
Gráfico 21- Comparativo número de crianças de 0 a 9 anos e idosos de 60 a 89 anos habitantes da cidade brasileira.....	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Média de horas semanais dedicadas aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos pelas pessoas de 5 a 17 anos de idade, por sexo e grupos de idade	35
Tabela 2- Quantidade de teses e dissertações por ano (2011 – 2021).....	60
Tabela 3- Pesquisas realizadas com crianças da Educação Infantil acerca das temáticas de gênero por região do Brasil (2011 – 2021).....	62
Tabela 4- Principais temáticas das pesquisas desenvolvidas com crianças acerca das questões de gênero na Educação Infantil (2011 – 2021).....	63
Tabela 5- Metodologias utilizadas nas pesquisas desenvolvidas com crianças acerca das questões de gênero na Educação Infantil (2011 – 2021).....	63
Tabela 6- Instrumentos utilizados nas pesquisas desenvolvidas com crianças acerca das questões de gênero na Educação Infantil (2011 – 2021).....	63
Tabela 7- Distribuição do número de turmas na escola.....	75

SUMÁRIO

1 AJUSTANDO O FOCO: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	21
1.1 Scripts de gênero: takes que reverberam no contexto da Educação Infantil.....	24
1.2 Algumas cenas do cotidiano de uma professora.....	25
2 SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS.....	30
2.1 O que os documentos e as estatísticas (não) dizem sobre os direitos e as questões de gênero na infância?.....	35
2.2 Scripts de gênero, infâncias e a produção das masculinidades e feminilidades.....	47
3 AS PESQUISAS PARTICIPATIVAS COM CRIANÇAS.....	51
3.1 Sobre o conceito de voz e escuta.....	56
3.2 De que modo tem se escutado as crianças da Educação Infantil sobre as temáticas de gênero?.....	59
3.3 Comprometimentos éticos na pesquisa: o antes, o durante e o depois.....	64
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS.....	70
4.1 O palco: onde a escola e as crianças participantes da pesquisa estão inseridas.....	71
4.2 O cenário: a organização e os espaços físicos da escola.....	74
4.3 Os protagonistas: quem são as crianças que participaram desta pesquisa.....	85
4.4 Entre a proteção e a participação: algumas estratégias para a atuação das crianças.....	94
4.5 Claquete: os movimentos para entrada no campo.....	97
4.6 Mudando o figurino: quando a pesquisa com crianças exige novas roupagens.....	100
4.7 Movimentos para a saída de cena da pesquisadora.....	119
5 UM CENÁRIO ALTERNATIVO: O DOUTORADO SANDUÍCHE NA ESPANHA.....	124
5.1 Espaços físicos, cotidiano e as questões de gênero na Educação Infantil de Oviedo.....	130
5.2 Outros cenários: os espaços públicos para crianças.....	146
5.3 A ausência de pesquisa sobre as questões de gênero com crianças da Educação Infantil.....	156
6 SOBRE PALCOS, ROTEIROS E PERFORMANCES: ENFRENTAMENTOS DAS CRIANÇAS AOS <i>SCRIPTS</i> DE GÊNERO.....	160
6.1 Palco aberto: um mundo de possibilidades para as crianças.....	173
6.2 ‘Sai, eu não vou casar contigo, vou casar com a Júlia!’: <i>Takes</i> entre o visível e o naturalizado.....	183
6.3 <i>Cuts</i> : sobre os sutis borramentos de fronteiras.....	190
6.4 <i>Close-ups</i> : para ver melhor os detalhes.....	198
7 <i>SCRIPTS</i> DE GÊNERO NO SUL GLOBAL: IMPLICAÇÕES PARA OS DIREITOS DE PROTEÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	215
REFERÊNCIAS.....	221
APÊNDICES.....	228
Apêndice A - Termo de concordância da Instituição.....	229
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) às famílias.....	231

1 AJUSTANDO O FOCO: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

[...] Assumo um compromisso ético de levar adiante os debates provocados nesta pesquisa. Afinal, o que será feito com ‘tudo isso’ que as crianças me contaram? O que, exatamente, de forma prática, será possível apontar ou transformar neste momento? Apesar de minhas limitações como docente, [...] é possível propor algumas ações que possam contribuir para a garantia dos direitos das crianças. [...] É preciso ter uma escuta atenta das vozes infantis que ecoam [na escola de Educação Infantil], além da possibilidade de pensar em estratégias para fortalecimento de políticas públicas visando a garantia dos direitos das crianças nos lugares onde são colocados em suspensão (Moraes, 2019, p. 130).

Para falar sobre meu interesse em realizar esta pesquisa com as crianças, trago um excerto da última página da minha dissertação. Tal escolha acontece porque quero pontuar o compromisso ético que assumi ao pesquisar com as crianças em outro momento, especialmente quando se trata de pensar em possibilidades de contribuir com ações e investigações que promovam a equidade de gênero na escola de Educação Infantil. Além disso, o caminho de investigação escolhido também se dá como um movimento de resistência em tempos de tentativas de desmonte, apostilamento e privatização da Educação Infantil Pública, para que as crianças que ocupam este espaço possam participar, de algum modo, de processos que pensam a educação para elas.

Em minhas inserções profissionais e acadêmicas, cada vez mais me sinto desafiada a encontrar estratégias para que as crianças sejam ouvidas e que essa escuta se desdobre em ações que promovam uma educação pautada na equidade de gênero, para além de práticas, por vezes, reproduzidas sem sentido e que não dialogam com as infâncias e nem valorizam as aprendizagens que as crianças constroem no cotidiano, por meio de suas ações, brincadeiras e relações.

Ademais, ao realizar uma pesquisa *com* crianças, considero importante tomar conhecimento do que outros/as pesquisadores/as estão perguntando para elas no que se refere às questões de gênero no âmbito da educação, de que modo estão fazendo isso, quais as estratégias têm se utilizado para ouvi-las e o que se propõem a partir desta escuta, uma vez que as pesquisas com crianças vem se alargando cada vez mais em termos metodológicos e criativos¹.

Nessa direção, realizei um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD²), com as palavras-chave *Pesquisa com crianças, Educação infantil e*

¹ Tais aspectos serão detalhados e discutidos no capítulo sobre os percursos metodológicos.

² Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>

gênero, Educação infantil e sexualidade, num recorte temporal de dez anos (2011 - 2021). Das 57 pesquisas encontradas, foram selecionadas, com base em critérios que serão descritos no capítulo três, 20 dissertações e seis teses, desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação no Brasil, que contemplavam, em alguma medida, as discussões acerca das questões de gênero na instituição de Educação Infantil, e que propunham ouvir as crianças. Os temas dessas pesquisas são abrangentes, no entanto, nenhuma delas tem como foco principal a temática proposta neste projeto, que é ampliar o debate acerca dos modos pelos quais as crianças pequenas encontram estratégias para tensionar ou até mesmo superar os *scripts* de gênero que, de certa forma, tentam ser impostos no cotidiano escolar³.

No delineamento dessa discussão, ainda sublinho que a escolha de uma escola de Educação Infantil para a realização da pesquisa se dá pelo fato de acreditar, enquanto professora de escola pública, que este é um dos espaços mais importantes para a promoção e garantia dos Direitos Humanos das crianças, principalmente no que se refere à liberdade de fazerem suas próprias escolhas em relação aos seus gostos, gestos, movimentos e ações na vida cotidiana⁴.

Nesta pesquisa, lanço o olhar sobre as crianças e suas ações no contexto da Educação Infantil, percebendo de que forma e quais as estratégias que elas utilizam para romper as barreiras impostas socialmente no que se refere às questões de gênero. Assim, o foco principal deste estudo não é apontar como elas incorporam as sentenças que recebem, como não brincar de boneca, não se portar de tal maneira, mas, sim, analisar as estratégias que elas próprias encontram para burlar e ressignificar tais imposições, que muitas vezes passam despercebidas no contexto da escola. Por essa razão, propus a realização da presente pesquisa, com o objetivo de acolher as lutas e as resistências das crianças, por vezes simbólicas, para, a partir delas, ampliar o debate sobre as questões de gênero na escola de Educação Infantil por meio da perspectiva da infância.

É importante destacar que, como professora da Educação Infantil há 17 anos, desenvolvo um trabalho com as crianças pequenas, em que abordo as questões de gênero, sexualidade e violências, assim como atuo em formação docente sobre essas temáticas. A partir de tais inserções profissionais, tenho experimentado inúmeras inquietações, que me levam a analisar de que modo as abordagens sobre as questões de gênero na escola têm sido conduzidas, principalmente através de atividades específicas e pontuais. Assim, acredito que possamos pensar para além, percebendo as sutilezas, como pontuou Guacira Louro (1997),

³ O detalhamento das pesquisas selecionadas será realizado no capítulo metodológico.

⁴ Uma discussão mais aprofundada acerca dos direitos das crianças será abordada no capítulo 3.

por meio desses atravessamentos, por vezes imperceptíveis aos nossos olhos. Desse modo, reafirmo aqui a importância de uma atuação docente em parceria com as crianças, no cotidiano da Educação Infantil, apostando na possibilidade de construir uma educação para a equidade de gênero, que possa ser encarada como uma perspectiva de trabalho e não como um projeto isolado e pontual.

Além disso, reflito também a partir da minha trajetória profissional e acadêmica, que sempre esteve atravessada pelas infâncias e pelas discussões sobre as questões de gênero na escola, desde a minha graduação em Pedagogia. Nesse percurso, profissionalmente destaco o 5º Prêmio RBS de Educação, na categoria *Gênero*, conquistado em 2017 a partir de um projeto desenvolvido com crianças de 3 a 5 anos da Educação Infantil pública para debater as questões de gênero, desigualdades, raça e etnia por meio da mediação de leitura. Academicamente, sublinho o próprio percurso de construção desta tese, o qual tive a oportunidade de realizar um doutorado sanduíche, por meio de uma bolsa CAPES, no Programa de Doutorado em *Gênero y Diversidad* da *Universidad de Oviedo*, na Espanha. Portanto, tais experiências como professora e pesquisadora me instigam a refletir e a produzir determinados questionamentos no campo da educação e das infâncias. Neste sentido, as perguntas elencadas por Rosa Maria Fischer (2007, p. 53), servem de inspiração para compor este trabalho, a saber:

[...] que perigos a Educação enfrenta ou precisaria enfrentar, precisamente hoje, agora? [...] Em que medida as várias investigações que fazemos estariam (estão) dando conta desse perigo que nos ronda já há tanto tempo? Que perguntas temos feito sobre esse fato? Como as temos formulado? A partir de que processo criativo nós poderíamos fazê-las de outro modo?

Foi inspirada nas inquietações da autora que percebi o quanto ainda as investigações são realizadas em um sentido de evidenciar as redes de regulação da escola. Sem deslegitimar a importância dessas pesquisas, aqui me coloco no desafio criativo de pensar de um outro modo o que já se produziu até então, no sentido de contribuir com outras perguntas. E é nessa direção que lanço o seguinte *problema de pesquisa*: De que modo as crianças, no cotidiano da Educação Infantil, estabelecem estratégias para lidar com os *scripts* de gênero socialmente impostos?

Como *objetivo geral* propus investigar o modo como as crianças da Educação Infantil, em seu cotidiano, mobilizam-se e criam estratégias mediante os *scripts* de gênero, apontando para modos mais plurais de viverem a infância.

Com relação aos *objetivos específicos* pretendi: a) Discutir e investigar, a partir do estudo dos *scripts* de gênero na Educação Infantil, os diferentes modos como as crianças se

expressam; b) Conhecer e compreender as estratégias, mesmo que sutis, que as crianças se valem para lidar com os padrões de gênero quando estão na escola; c) Problematizar outras formas de pensar as temáticas de gênero na escola de Educação Infantil, a partir das vozes, dos movimentos e dos silenciamentos das próprias crianças.

Nessa direção, meus interesses teóricos para a construção desta pesquisa se embasam nos Estudos de Gênero e nos Estudos da Sociologia da Infância, em uma perspectiva pós-estruturalista de análise, pois, ao propor observar e analisar o cotidiano das crianças na escola de Educação Infantil, a pretensão não é elaborar algo que produza verdades, prescrições ou ações lineares, mas sim tensionar, a partir das vozes, gestos, movimentos e silenciamentos das crianças, as possibilidades que o espaço da escola tem de produzir conhecimento, instigar a curiosidade infantil, além de ser um ponto de fuga e resistências, no que se refere às questões de gênero, buscando garantir o direito das crianças de se expressarem e de se descobrirem como seres pensantes, sensíveis e capazes, merecedoras de todo o respeito.

Trata-se, portanto, de uma provocação a ouvir as vozes das crianças no contexto de uma escola de Educação Infantil, saindo das certezas e das imposições, para compor um outro entendimento sobre os modos como interpretamos as ações regulatórias que ocorrem nesse espaço. Dito de outro modo, considero um movimento importante, portanto, estranhar o excesso de controle e de pedagogias que homogeneizam os comportamentos de meninos e meninas a partir das ações das crianças.

1.1 *Scripts* de gênero: *takes* que reverberam no contexto da Educação Infantil

Conforme já mencionado na apresentação desta tese, o foco foi observar e analisar como as crianças pequenas encontram estratégias para lidar com os *scripts* de gênero no cotidiano de uma escola. Entretanto, para conseguir captar esses movimentos em outros sujeitos, eu também precisei me colocar nesse desafio como parceira daqueles com os quais pesquisei, para assim ouvir, com todos os sentidos, os movimentos divergentes das crianças.

Para tal empreitada, recorri à Arte, inspirada nos movimentos que Guacira Lopes Louro, referência nos Estudos de Gênero, realiza no seu livro *Flor de Açafreão: takes, cuts, close-ups* (2017)⁵, ao desenvolver análises sobre a temática a partir do cinema. Acredito que

⁵ LOURO, Guacira Lopes. **Flor de Açafreão: takes, cuts, close-ups**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

esses exercícios que nos convocam a enxergar e a escrever de outros modos ao que estamos acostumados, refina nossa capacidade de observar, de sentir, de ver além do que parece óbvio e de questionar.

É por isso que apresento as situações e vivências que me motivaram a pesquisar com as crianças, narrando como se fossem cenas de um filme ou de uma peça teatral. Além das motivações elencadas anteriormente, elegi este formato para trazer à cena também o conceito de *scripts* de gênero (Felipe, 2019)⁶, muito utilizado nos últimos anos no eixo temático no qual esta pesquisa se desenvolveu, e que se refere, justamente, aos roteiros e às definições que são esperados que meninos e meninas desempenhem por meio das suas ações, escolhas e brincadeiras e que fazem alusão aos *scripts*. Conforme é apontado por Jane Felipe (2019, p. 241) “os *scripts* (ou roteiros) são elaborados pelo autor/produtor com uma série de instruções escritas que tem por objetivo nortear a atuação de atores/atrizes/apresentadores/as na construção e no bom andamento da interpretação de seus personagens”. Portanto, no contexto desta pesquisa, os *takes*, mencionados na abertura desta seção, são entendidos como as tentativas de produção de cenas que, por sua vez, são elaboradas a partir de determinados *scripts*. Nas situações que serão apresentadas na sequência é possível perceber esses pequenos *takes*, ou seja, as tentativas de ações das crianças para produzir novos *scripts*, no contexto maior de uma cena, que, de certa forma, desestabilizam os roteiros previamente esperados. Assim, cabe questionar: esses *takes*, protagonizados pelas crianças, seriam considerados adequados para compor a cena? Ou precisariam passar por novas tentativas de produção até que estivessem dentro do *script* esperado?

1.2 Algumas cenas do cotidiano de uma professora

Cena 1: “Eu queria escolher uma Barbie, [...] mas acontece que os meninos têm vergonha de brincar com as bonecas”.

Em um dia qualquer no cotidiano de uma turma de 20 crianças, da faixa etária de quatro anos, de uma escola pública de Educação Infantil da Região Metropolitana de Porto Alegre, a professora chega, recebe as crianças e as convida para sentar em roda no tapete. Com todas as crianças já organizadas, ela tira de sua bolsa e coloca algumas imagens de brinquedos no centro da roda, como *Barbies*, super heróis, carrinhos, bonecas, utensílios de

⁶ Considerações acerca do próprio conceito de gênero serão feitas no próximo capítulo.

cozinha, bola, dentre outros. Pede que as crianças, uma a uma, escolham uma imagem que representa o seu tipo de brinquedo preferido e justifiquem o porquê da escolha.

Embora parecesse uma escolha previsível, ela se surpreende com o fato de que todos os meninos optaram por carrinhos ou super heróis. E todas as meninas, por sua vez, por imagens de *Barbies*, outras bonecas ou de utensílios de cozinha. Em suas justificativas sobre o porquê de suas escolhas, as crianças disseram, basicamente, que era porque o brinquedo era “para menino” ou “para menina”.

Ao final da discussão, a professora questiona o motivo pelo qual nenhum menino escolheu uma boneca ou uma menina um super-herói ou carrinho e, mais que depressa, um deles responde: “*Eu queria escolher uma Barbie, aquela que é sereia, mas acontece que os meninos têm vergonha de brincar com as bonecas*”.

Cena 2: “Eu não quero que meu filho fique brincando de boneca [...] Eu não aceito de forma alguma”

Um dia à tarde de primavera. Eu estava sentada na sacada da minha casa bebendo um chá. Resolvi pegar meu celular para, nesse tempo, checar as notificações e percebi que havia algumas no meu *WhatsApp*, mas uma, em especial, me chamou a atenção e resolvi abri-la para ler. Era de uma professora da Educação Infantil pública de uma cidade da região Sudeste do país, perguntando se poderia me encaminhar o áudio recebido do pai de um aluno, xingando-a, porque o seu filho havia brincado com bonecas na escola. Eu, com a intenção de auxiliá-la, prontamente respondo que sim e, no áudio, o pai diz à docente: “Meu filho, hoje, ele não queria falar, mas acabou falando que brincou de boneca de novo. Eu não acho correto, eu não quero que meu filho fique brincando de boneca. Ele brinca com outras coisas, com carrinho. [...] Eu não aceito de forma alguma!”.

Cena 3: “Eu quero ser uma rata!”

Certa tarde quente de primavera, a professora de uma escola pública de Educação Infantil da Região Metropolitana de Porto Alegre, regente de uma turma de quinze crianças da faixa etária de três anos, senta-se à sombra de uma árvore enquanto as crianças brincam na pracinha de areia com baldinhos e pazinhas. Em certo momento, algumas crianças se aproximam dela e a convidam para brincar de bruxa. Ela aceita e entra num jogo simbólico com as crianças, assumindo o papel de bruxa. Pega um graveto do chão e faz de conta que é

sua varinha para fazer mágicas, dizendo em tom alto e agudo: “Sim-Sá-Lá-Bim, vou te transformar em...” e cada criança dizia qual ser ou animal queria que ela que a transformasse. Lá pelas tantas, ela chega em um menino, não espera ela dizer no que queria se transformar e sai exclamando que iria transformá-lo em um rato. O menino, ligeiramente, contesta:

- “Ah não, profe, eu não quero ser transformado num rato!”

- “Então no que você quer se transformar?” – a professora questiona.

- “Eu quero ser uma rata!” – diz o menino, girando com as mãos para cima e esboçando um sorriso.

Trago estas situações como um convite e uma provocação para pensar além das óticas do corriqueiro. A um primeiro olhar, poderíamos fazer análises sobre como os modos de se portar e agir das crianças, desde muito cedo, são regulados de diversas formas e em diferentes espaços, como na família, por meio da mídia e da publicidade e, sobretudo, na escola. Entretanto, nesta pesquisa, que se propôs a ser realizada *com* crianças, movimenteimei-me em outra direção, no sentido de questionar se estamos preparados/as para, além de contemplar as temáticas de gênero na escola, acolher as mobilizações das crianças diante dos *scripts* de gênero que lhes são impostos, muitas vezes de modos sutis, numa perspectiva de garantia de seus direitos. Afinal, quando um menino, retratado na cena dois, que tem um pai com aquela postura tão binária, teria a chance de brincar de boneca senão na escola? Em que outros espaços as crianças encontrariam possibilidades de falarem sobre suas vergonhas ou de se “transformarem” em algo que foge do *script* esperado senão na escola, como o caso dos meninos descritos nas cenas um e três?

Corroborando com as cenas descritas acima, Jaime Eduardo Zanette (2016), ao realizar uma pesquisa com pessoas adultas transexuais, a fim de investigar como elas se percebiam e se sentiam desde as suas infâncias, pôde entender que diante da “impotência” das crianças de se posicionar socialmente, essas pessoas, a partir dos quatros anos de idade, de acordo com seus próprios relatos, já criavam estratégias, por meio das brincadeiras e do imaginário, de desestabilizar com alguns *scripts* de gênero que eram esperados delas.

Ainda, numa perspectiva de escuta da infância, considero relevante o desenvolvimento de pesquisas que coloquem em cena essas reivindicações simbólicas, as diferentes estratégias e linguagens que as crianças utilizam para sinalizar que existem modos mais plurais e diversos de meninos e meninas viverem a infância. Nessa direção, então, o olhar foi lançado para as possibilidades que o ambiente escolar tem para além da regulação das condutas, mas também de ser um espaço de rupturas, de divergências e, sobretudo, de escuta dos diferentes

modos de viver a infância e de ser criança na contemporaneidade. Afinal, quando projetamos expectativas de que meninos sejam corajosos e fortes e de que meninas sejam sensíveis e delicadas, por exemplo, não estamos entendendo que existe um único modo de ser menino ou menina, apontando para um jeito uniforme de ser criança?

Conforme já mencionado anteriormente, as cenas apresentadas podem ser entendidas como um convite para lançarmos um “olhar atento à potência infantil” (Ohlweiler, 2015, p. 13). Ao trazer tais situações, tento dar visibilidade aos modos como as crianças pensam e elaboram determinadas questões, em especial no que se refere às relações de gênero, ao mesmo tempo em que reitero a importância de desacomodar nossas certezas, abrindo a possibilidade para pensarmos as questões de gênero na escola a partir dessas rupturas que são abertas por meninos e meninas, mas ainda pouco exploradas.

Destaco, ainda, que considero o uso de “crianças” de modo generalizado em certas análises dos estudos de gênero, talvez como mais uma forma de tratar a infância a partir de uma visão hegemônica, uma vez que as estatísticas e situações de vida das crianças no Brasil são diferentes se estas forem meninos ou meninas. Portanto, quando utilizo, ao longo do texto, “meninos” e “meninas” para me referir às crianças em certos momentos, não o faço numa tentativa de encaixá-las em um padrão generificado, mas sim para sublinhar o reconhecimento das particularidades e desigualdades que são preconizadas de acordo com o gênero das crianças – o que não anula a possibilidade de outras inúmeras formas de vivenciar o gênero e as relações.

Nessa direção, há os estudos de Paul Preciado (2020), que lança o questionamento sobre *quem defende a criança queer*. O autor tensiona, sobretudo, o direito da criança de não corresponder às normativas de gênero, desde brincadeiras e preferências até a livre autodeterminação sexual e de gênero. Mesmo reconhecendo a importância das discussões de Preciado (2020) para pensar acerca dessas temáticas, destaco que, nos limites desta pesquisa, o objetivo não foi utilizar como ferramenta analítica os Estudos *Queer*, mas, sim, os Estudos de Gênero e os Estudos da Sociologia da Infância para pensar em modos mais plurais de ser criança.

Posto isso, destaco que esta tese está estruturada em mais seis capítulos. No segundo, dividido em três seções, tematizo os direitos das crianças e sobre o que os dados e estatísticas dizem acerca das questões de gênero na infância. Também discuto sobre os *scripts* de gênero, as infâncias e a produção das masculinidades e feminilidades. No terceiro capítulo, ao longo de três seções, foco nos debates sobre a ética e as especificidades metodológicas das pesquisas participativas com crianças, tecendo reflexões acerca do conceito de voz e escuta. Após,

apresento o mapeamento realizado que teve como objetivo verificar o modo como têm se escutado as crianças da Educação Infantil nos processos de investigação sobre as temáticas de gênero nos últimos anos. No capítulo quatro, apresento as escolhas éticas e metodológicas, narrando todo o processo de construção da pesquisa com as crianças da Educação Infantil de uma escola pública na Região Metropolitana de Porto Alegre / RS. Já, no quinto capítulo, contemplo discussões acerca do período do doutorado sanduíche na Universidad de Oviedo, na Espanha, explorando minhas vivências e impressões acerca das questões de gênero, da infância e da escola pública de Educação Infantil daquele contexto, além de apresentar o mapeamento das pesquisas com crianças sobre essas temáticas realizadas a partir da universidade de lá. No sexto capítulo, dividido em cinco seções, apresento as análises desta tese, trazendo discussões sobre as influências materiais, espaciais e relacionais nos enfrentamentos das crianças aos *scripts* de gênero, assim como exploro os *takes*, *cuts* e *close ups* para analisar as ações, movimentos e performances das crianças no cotidiano da escola. No último capítulo, retomo os percursos e os resultados da pesquisa, trazendo reflexões sobre as especificidades da discussão sobre os *scripts* de gênero no Sul Global para a garantia dos direitos de proteção e participação das crianças na Educação Infantil.

2 SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS

As crianças realmente têm a capacidade de exercer seus novos direitos? O que faz o reconhecimento como sujeitos de ‘direitos’ que a Convenção lhes atribui, desde que não saiam da situação social de marginalidade e falta de poder que a sociedade burguesa e capitalista lhes exige? Se fossem levados a sério os direitos das crianças haveria outra infância diferente [...]? (Liebel, 2007, p. 113, tradução nossa).

A Declaração dos Direitos da Criança de 1959 evidencia em seu texto uma concepção de fragilidade atribuída às crianças e, portanto, versa sobre seus direitos de proteção e provisão. No entanto, em 1989, com a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), acrescenta-se mais um direito importante, a participação, que é um dos pontos que diferencia a infância moderna da contemporânea (Abramowicz; Moruzzi, 2016), uma vez que abre mão da visão de criança ingênua e dependente dos adultos e passa a reconhecê-la como sujeito potente e ator social, capaz de participar das situações e decisões a seu respeito. Ainda, cabe destacar que ao discorrer sobre a infância, compreendo-a como “construção social, sempre negociada entre crianças e adultos, pois em cada contexto histórico, político, cultural e social as infâncias são reinventadas e modificadas conforme as gerações que a experienciam” (Martins Filho; Delgado, 2018, p. 155).

Falar que os direitos das crianças são Direitos Humanos é uma questão indiscutível, mas o que merece estranhamento é o alcance e o modo como se exercem esses direitos. Por isso, cabe sublinhar que este debate não tem uma vertente apenas jurídica, mas também sociológica, pois leva em consideração a posição das crianças na sociedade; psicológica e pedagógica, uma vez que elas se encontram em posição de aprendizes; e econômica, pelo papel que é atribuído à infância no sistema de produção (Muñoz, 2018).

Portanto, neste capítulo, antes de apresentar elementos e discussões que evidenciam como as desigualdades e as violências de gênero que vão se estabelecendo desde a infância nas relações entre meninos e meninas limita alguns dos seus direitos no que se refere à sua participação na sociedade, à liberdade de ação no mundo, levando, em casos extremos, até mesmo à morte, considero relevante tensionar porque, enquanto pessoas adultas, defendemos os direitos das crianças. Ademais, vale questionar sobre os direitos de quais crianças estamos falando, uma vez que, mesmo que não haja dúvidas sobre a importância de uma convenção internacional sobre os direitos específicos das crianças, muitos deles foram pensados em um contexto ocidental, europeu e branco, validando um jeito adequado de viver a infância e invisibilizando ou, até mesmo, marginalizando outras possibilidades que existem em localidades e culturas distintas - como pode ser considerado, em alguma medida, o contexto

em que esta tese foi produzida⁷. Desse modo, “as noções de criança em desenvolvimento como a de criança global – com agência, autonomia e direitos – têm sido postas em destaque como concepções que universalizam a maneira de se representar as crianças em todas as nações e culturas” (Castro, 2021, p. 42).

Os estudos de Manfred Liebel (2007) corroboram com esta discussão quando apontam que na CDC foram adotadas algumas questões para facilitar a participação das crianças, no entanto, não foram considerados os contextos de crianças que vivem em situações mais populares, tornando-se praticamente impossível que se cumpram alguns desses direitos. É como se elas fossem obrigadas a viver um “itinerário de silenciamento” (Moore-Gilbert, 2008).

Nessa direção, um primeiro ponto a considerar é que os movimentos políticos voltados à infância envolvem práticas de disputas em que as pessoas que estão em condições de se posicionar e ocupar espaços de poder falam em nome de quem não ocupa, de fato, esses lugares – nesse caso, as crianças. No delineamento dessa discussão, Liebel (2019) considera que há um processo de institucionalização da infância, pois as crianças ocupam apenas lugares que são destinados a elas, não sendo, assim, pensado em políticas de garantia dos Direitos Humanos das crianças junto a elas, tampouco entendendo esses direitos como algo subjetivo e que envolve todas as pessoas, independente da idade que tenham.

Lourdes Muñoz (2018) enfatiza que os principais documentos jurídicos que discorrem sobre os direitos das crianças, que é o caso da CDC, foram construídos “a saltos”, intermediados por discussões sobre a aplicabilidade dos direitos humanos às pessoas que se encontram nos primeiros anos de vida, em que é possível observar tensões entre os objetivos de avanço da autonomia das crianças e os de controle e contenção de suas ações. A autora (2018, p. 19, tradução nossa) ainda pondera que se realmente se deseja “avançar na prática dos direitos humanos universais, é preciso ‘desconstruir’ o relato criado para explicar os direitos das crianças para ‘reconstruí-lo’ [...] e ‘recriá-lo’ através das políticas e das práticas sociais”.

Do mesmo modo, Jeans Qvortrup (2014, p. 25) inquieta nossos entendimentos sobre os direitos das crianças quando aponta que

⁷ Ao situar o local de produção da pesquisa, é importante mencionar que, além de ser em uma localidade da América Latina, trata-se de um contexto específico: uma escola pública localizada em um bairro periférico da Região Metropolitana de Porto Alegre, no Sul do Brasil. Assim, ao referir-me à América Latina, meu objetivo é demarcar a pesquisa como parte do Sul Global, sem a intenção de homogeneizar a realidade de todos os países do continente, reconhecendo as muitas nuances presentes neste contexto particular de produção da tese.

A forma pela qual se fala sobre crianças [...] é extremamente confusa. Se alguém disser que as crianças são seres humanos, ninguém discordará, embora esse status seja constantemente colocado em dúvida, visto que as capacidades e competências infantis são supostamente incompletas se comparadas às de uma pessoa completamente crescida; as crianças também não são cidadãs, no sentido mais abrangente do termo, pois não têm, por exemplo, a oportunidade de atuar como membros de uma sociedade democrática; elas têm direitos, mas estão longe de ter todos os direitos dos quais os adultos dispõem.

E é nesse contexto que questiono por que defendemos os direitos das crianças, como se elas habitassem um mundo à parte, de modo que eles vêm de cima para baixo, pensados por adultos para crianças e como se o fato de existirem convenções e documentos em si já fossem capazes de garantir esses direitos. Afinal, é preciso considerar que os direitos das crianças não se limitam apenas a uma questão legal, mas, sobretudo, a estruturas sociais, relações e processos e o fato de “ter direitos” não significa, necessariamente, que eles são praticados (Liebel, 2019). Assim, autores como Immanuel Wallerstein (2006) falam sobre a necessidade de haver uma estrutura mundial mais equitativa na construção dos Direitos Humanos, uma vez que não podemos continuar considerando a infância como “um item de um projeto civilizatório universal articulado a visões de futuro e de sociedade no qual se estabelece o tipo de subjetividade humana a ser cultivada desde a mais tenra idade” (Castro, 2021, p. 42).

Com isso, não quero dizer que não devam haver políticas para a infância e nem que não devemos pensar sobre elas. Mas, sim, também questionar até que ponto o caráter protetivo dessas ações limita a real participação de meninos e meninas nos movimentos e decisões da sociedade, que, em certa medida, considera-os como produtores de cultura e atores sociais, mas, em contrapartida, delimitam qual o nível dessa participação, violenta-os e até mesmo os matam, como será possível perceber com mais profundidade na próxima seção.

Levando essa discussão para o viés dos Estudos de Gênero, seria possível, ainda, perguntar: até que ponto a vigilância que há em torno da “cisheteronormatividade” dos meninos, com o objetivo de protegê-la, limita suas possibilidades de expressão e ação nos contextos em que estão inseridos? Até que ponto a intolerância, disfarçada de proteção, para que meninos não rompam com os *scripts* de gênero os agride? Ou, até que ponto uma proteção mais acentuada que há em torno das meninas, que as vê como frágeis e indefesas, limita a capacidade delas se posicionarem e agirem de forma autônoma, enfrentando certos desafios? Até que ponto a restrição das meninas ao ambiente doméstico, que assume um caráter protetivo muitas vezes, coloca-as numa posição de desigualdade de oportunidades? Todo esse contexto talvez reflita, em alguma medida, na nossa dificuldade em reconhecer as

necessidades de meninos e meninas, como as crianças das cenas descritas no capítulo introdutório sinalizaram.

E é levando em consideração esses questionamentos que esta tese se volta para as crianças, na tentativa de procurar compreender quais as estratégias que meninos e meninas utilizam, no cotidiano da Educação Infantil, para lidar com os *scripts* de gênero e, sobretudo, como podemos apoiá-los, acolhendo a sua multiplicidade de jeitos de ser e viver a infância, garantindo-as, de fato, um mundo mais justo e menos violento. Portanto, a intenção crucial é dar visibilidade aos modos que meninos e meninas, mesmo que de forma sutil e simbólica, reivindicam seus modos de ser criança no contexto de uma escola de Educação Infantil no Sul do Brasil. E, mais do que isso, coloco-me no desafio de olhar para as crianças para além daquilo que as regula, que lhes coloca numa posição subalterna ou daquilo que lhes falta, desafiando os saberes que estão em vigência sobre os *scripts* de gênero direcionados a elas, em seus aspectos históricos, sociais e culturais. Assim, minhas aspirações enquanto pesquisadora vão ao encontro das considerações de Luciana Rabello de Castro (2021, p. 54) quando diz que

o fato de que a diferença das crianças – em relação aos adultos – tem sido, como consequência, hierarquizada como um traço primitivo a ser substituído tem levado à estruturação da investigação da vida das crianças em termos do que falta a elas, assim como até onde elas deveriam tentar alcançar.

No que tange ainda a essa discussão, a autora destaca que muitos dos entendimentos e até mesmo as defesas que fazemos acerca da infância são resultado das teorias do desenvolvimento que oferecem de maneira universal o mesmo destino a todas as crianças, que é a superação da imaturidade e da racionalidade, atingindo a sua plenitude na fase adulta, que é quando, então, um sujeito é considerado apto a participar ativamente das questões sociais e políticas. Isso faz com que uma gama de práticas sociais e educacionais surjam para encaminhar e assegurar às crianças o único futuro a ser almejado, que são os modelos de “adulthood baseados numa hipermasculinidade e numa ultranormatividade, ao mesmo tempo em que se impede qualquer acesso a sua própria vulnerabilidade e dependência tidas como infantis e pueris” (Castro, 2021, p. 45). Entretanto, essas são lógicas que justamente reforçam as desigualdades e as estruturas de poder, tanto no que se refere às relações adulto/criança, como ao binarismo de gênero.

Além disso, quando essas discussões que nos convocam a olhar para outros modos de meninos e meninas viverem a infância são atravessadas pelas questões de gênero, também é possível fazer a crítica a partir do próprio conceito de gênero, originalmente proveniente do

inglês, *gender*, que apresenta algumas fissuras que não são debatidas, justamente por ter sido traduzido para muitas línguas diferentes do inglês, conforme é analisado por Butler (2021, 2024). Nessa direção, a autora destaca, ainda, que o conceito não deve ser reduzido a um dogma e, portanto, é passível de críticas. Uma delas se refere às generalizações feitas e às não-equivalências conceituais no momento que *gender* é traduzido para outras línguas, ou seja, muitas vezes “o que acontece em uma língua não pode ser completa ou adequadamente traduzido para a língua do outro” (Butler, 2021, p. 372).

Na mesma direção, Berenice Bento (2022, p. 16) discorre acerca dos limites da categoria gênero, ressaltando que “o debate sobre produção do sujeito está assentado em uma concepção binária racializada do masculino e do feminino, que se efetiva nos marcos da família”. A autora faz a crítica no sentido de dar destaque à necessidade de produzir outras possibilidades de operação linguística que possam contemplar outros corpos que não cabem no binarismo homem/mulher. Nessa direção, de acordo com os entendimentos da autora, é possível compreender que “para entender as relações de poder, talvez seja necessário se pensar que há um momento analítico anterior que se refere às corporalidades que não podem ser reconhecidas como homem e mulher” (idem, p. 17).

Nesse sentido, penso que estudos e debates do campo dos Estudos de Gênero e da Sociologia da infância, operados de modo interseccional, podem contribuir para se pensar em infâncias mais plurais, em que outras formas de ser criança possam emergir das margens para o centro⁸. Penso que a interseccionalidade pode permitir novas formas de atuar diante das hierarquias e modos engessados, universais e binários das crianças viverem a infância. Ainda considero que a interseccionalidade, enquanto conceito, pode contribuir para compreendermos as formas de regulação sociocultural das subjetividades (Pocahy, 2011).

Assim, inspirada nesses estudos, críticas e tensionamentos, questiono como podemos ampliar o debate acerca das questões de gênero e de infância, interseccionalmente, de modo que possamos pensar em novas formas de ser criança que não cabem em um padrão global, binário e idealizado.

Levando em conta essas discussões, na próxima seção apresento alguns tensionamentos sobre como as questões de gênero atravessam e colocam em suspensão alguns dos direitos dos sujeitos durante a infância.

⁸ Essas discussões serão mais aprofundadas ao longo do capítulo.

2.1 O que os documentos e as estatísticas (não) dizem sobre os direitos e as questões de gênero na infância?

Seguindo os entendimentos de Olga Nieuwenhuys (2010) acerca dos conceitos de criança, infância e infância global, é possível perceber que eles não são compreendidos do mesmo modo em todas as culturas, portanto, considero relevante situar de qual contexto partiu esta tese e qual a realidade em que as crianças que participaram desta pesquisa estão imersas, considerando o Brasil, o maior país territorial e populacional da América Latina e onde as desigualdades e as violências são ainda muito presentes⁹.

Tendo apresentado esse contexto, a seguir trago alguns dados que são atravessados, direta ou indiretamente, pelas questões de gênero na infância, desde as desigualdades que ocorrem no cotidiano, como a divisão do trabalho doméstico, passando pelas violências como o abuso, até chegar nas estatísticas de homicídios intencionais de crianças no Brasil.

Os primeiros gráficos foram divulgados por meio da Nota técnica *Infância, gênero e Orçamento público* (Cedeca, 2020), e apresentam dados sobre a desigualdades entre meninos e meninas, entre 5 e 17 anos, de horas semanais dedicadas acerca do trabalho infantil e do rendimento recebido por ele:

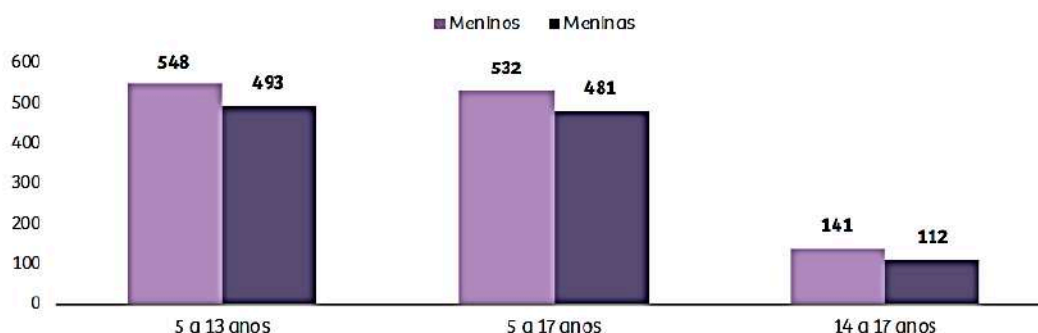
Tabela 1- Média de horas semanais dedicadas aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos pelas pessoas de 5 a 17 anos de idade, por sexo e grupos de idade

Brasil	5,8	6,9	8,1	12,3
Norte	5,7	7,1	8,3	12,5
Nordeste	6,3	8	8,3	13,5
Sudeste	5,7	6,4	7,9	11,8
Sul	5,7	6,2	7,8	12,1
Centro-Oeste	5,1	6,3	8,2	11,1
	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas
	5 a 13 anos		14 a 17 anos	

Fonte: Cedeca, 2020.

⁹ Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil, no ano de 2021, possuía 213,3 milhões de habitantes.

Gráfico 1- Rendimento médio mensal real habitualmente recebido de todos os trabalhos, segundo os grupos de idade, por sexo (R\$)



Fonte: Cedeca, 2020.

Previamente a uma análise mais aprofundada, percebo que as meninas dedicam mais horas ao trabalho doméstico em todas as idades e regiões do Brasil. Ainda, no próprio documento (Cedeca, 2020, p. 20) é salientado que a “maior diferença de horas trabalhadas entre meninas e meninos é observada no Nordeste, região com maior índice de pobreza do Brasil”. Assim, entendo que “a pobreza não só propulsiona o uso da mão de obra infantil, mas aprofunda, sobretudo, a desigualdade de gênero” (ibidem).

Na nota técnica é destacada a Emenda Constitucional nº 20/1988, que em seu art. 7º, inciso XXXIII, pauta sobre a eliminação de qualquer tipo de trabalho à pessoa de até os 18 anos, exceto na condição de aprendiz que a idade é de 14 anos. Em suas considerações, o documento repudia essas práticas, destacando o quanto a desigualdade de gênero recai sobre as meninas neste aspecto e que o trabalho doméstico se trata de exploração de trabalho infantil subnotificada e, aí, também se acrescenta a exploração sexual.

Entretanto, para lançar um outro olhar mais aprofundado sobre essas análises acerca do trabalho infantil, recorro à Marina Pastori (2018, p. 158), ao discutir que “as crianças, tal como as infâncias, devem ser compreendidas a partir de contextos abrangentes, como sociedade e cultura às quais estão inseridas”, assim como à Liebel (2019) que, nessa mesma direção, convoca-nos a refletir sobre o quanto parece absurdo pensar que haja somente uma forma global de infância. No entanto, é justamente a compreensão do mundo, influenciada por fatores econômicos e tecnológicos, que apresenta noções de “uma boa infância” como se fossem “infâncias globalizadas”. Ainda, cabe destacar que o autor enfatiza que a globalização dessas infâncias não é um processo linear, tampouco inevitável, mas implica muitas interdependências.

Trago esses tensionamentos apoiada nos autores para questionar até que ponto as ideias e os entendimentos sobre o que é ser criança ou o que seria uma “boa infância” passam por noções universais e, até mesmo, paternalistas sobre o sujeito infantil. Liebel (2019) ainda ressalta que a infância teve que ser separada da vida dos adultos, porque a “seriedade da vida” no sistema capitalista implica, justamente, na exploração do trabalho humano. Retomando aqui as discussões propostas na abertura deste capítulo e, tendo como pressuposto de que as crianças não habitam um mundo à parte, mas sim um mundo que é habitado por adultos e crianças que se relacionam de forma interdependente, seria mais adequado que falássemos não apenas em “salvar” as crianças das explorações e injustiças da vida durante alguns anos na infância, mas, sobretudo, em como eliminar essas condições de trabalho para todas as pessoas, de modo que vivêssemos em uma sociedade sem exploração. De modo complementar a essa discussão, Manuel Sarmiento e Manuel Pinto (1997) debatem que a denúncia do trabalho infantil, por si só, pode causar danos e repressão às famílias e às próprias crianças quando não há uma alteração efetiva nas condições econômicas, sociais e culturais, resultando, talvez, em situações de vida mais difíceis ainda ou na promoção de novas formas de trabalho.

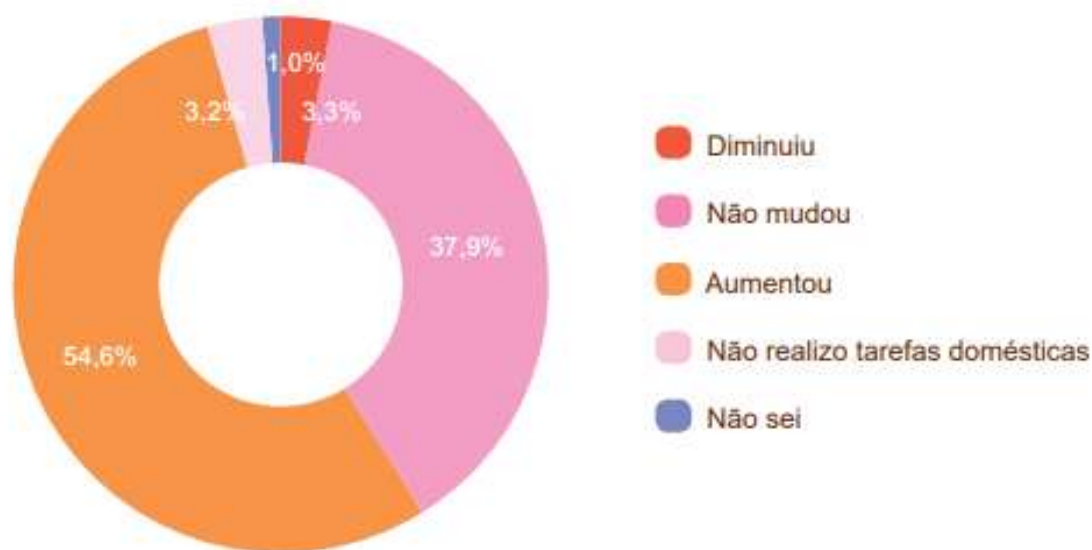
Entretanto, antes de dar continuidade à discussão, destaco que, de modo algum, a intenção aqui é dizer que as crianças não necessitam de proteção, tampouco que devemos defender que as crianças trabalhem. O que está em tensionamento aqui é o modo como se subestima a condição de vida das crianças e das famílias ao homogeneizá-las, atribuindo a elas os rótulos de marginalização, de acordo com um padrão de infância e de família oriundo do Norte global.

Ainda no escopo das estatísticas acerca das desigualdades da exploração do trabalho na infância, cabe citar a pesquisa *Por ser menina no Brasil* (2021), realizada pela Plan Internacional entre os meses de maio e agosto de 2021. No estudo, foram entrevistadas meninas de 14 a 19 anos de idade de 10 cidades do Brasil nas 5 regiões, totalizando 2.589 respondentes, por meio de formulário eletrônico. O objetivo foi escutar e discutir com as meninas sobre as desigualdades étnico-raciais e de gênero e o acesso aos seus direitos. Em edição anterior, no ano de 2014, a mesma pesquisa foi realizada com meninas de 6 a 13 anos.

As imagens a seguir mostram dados sobre a percepção das meninas em relação ao tempo gasto nas tarefas domésticas durante a pandemia de Covid-19, assim como a mudança dessas neste período. Apresento esses dados porque, embora o foco nesta pesquisa não seja analisar os efeitos da pandemia na vida de meninos e meninas, não há como não mencionar e contextualizar o cenário em que se deu a escrita desta tese. Ainda, cabe considerar que muitas

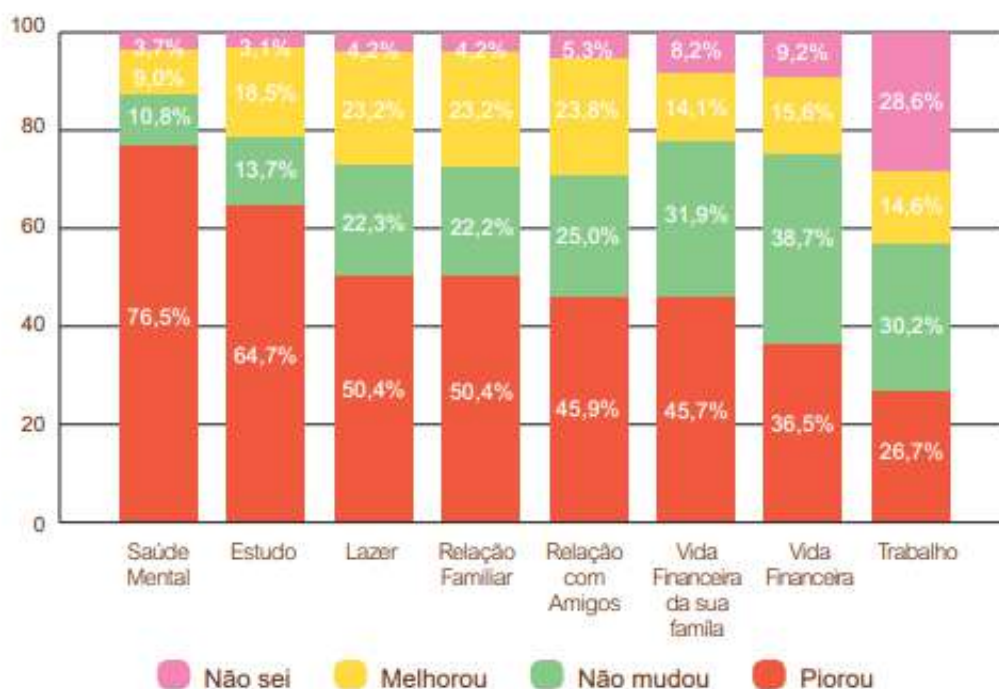
mudanças ocorridas em função dos anos pandêmicos que persistem em todo o mundo desde o início do ano de 2020 continuam produzindo efeitos em nossas vidas, desde os cuidados sanitários até a clausura doméstica e as relações que precisaram ser reinventadas com o distanciamento social.

Gráfico 2- Percepção sobre o tempo gasto nas tarefas domésticas que as meninas realizam em função da pandemia de Covid-19



Fonte: Plan Internacional Brasil, 2021.

Gráfico 3- Percepção sobre a mudança na vida das meninas devido à pandemia de Covid-19



Fonte: Plan Internacional Brasil, 2021.

Nesta pesquisa também se capturou a impressão das meninas sobre a diferença de dedicação e intensidade das atividades exercidas por elas e pelos meninos. Nesse espectro foi possível perceber que elas relataram desempenhar com maior intensidade as tarefas que se limitam ao ambiente doméstico e eles, por sua vez, às atividades realizadas no ambiente externo, como trabalho, sociabilidade e lazer, a saber:

- maioria meninas: navegar na internet (76,9% meninas e 61,3% meninos); estudar (70,5% meninas e 37,9% meninos); fazer tarefas domésticas (67,2% meninas e 31,9% meninos) e ler livros (42,5% meninas e 8,4% meninos);
- maioria meninos: trabalhar/ganhar dinheiro (21,9% meninas e 50,5% meninos); brincar (7,3% meninas e 24,7% meninos); socializar com amigos na rua (17,5% meninas e 28,3% meninos); e praticar esportes (19% meninas e 22,8% meninos).

A partir desses dados também foi possível constatar que a maior diferenciação de gênero acontece na rua e no ambiente doméstico. Segundo considerações do documento, as meninas alegaram se sentir menos seguras na rua, com medos em relação à própria imagem, ao corpo, aos seus direitos e à segurança física. Isso faz com que elas fiquem mais tempo restritas ao ambiente doméstico e, por consequência, acabam sendo sobrecarregadas com as tarefas da casa, que é a terceira maior atividade que realizam enquanto, no caso dos meninos, as funções domésticas são a sexta no *ranking*.

Cabe destacar alguns dados da pesquisa conforme a região do país, pois o relato das meninas sobre o tratamento dado a elas e aos meninos varia, de acordo com a localização geográfica. Como exemplo podemos citar as meninas da região Sul, que trouxeram relatos de situações mais desagradáveis por parte das pessoas adultas, inclusive de outras mulheres, como o julgamento moral e a liberdade de escolha. Aqui, relembro que esta tese foi desenvolvida nesta região do país com as crianças da Educação Infantil. No que se refere a essas desigualdades e às diferenças em torno dos modos como meninos e meninas são tratados, ainda vale destacar as seguintes estatísticas do mesmo documento: 89,1% das meninas compreendem que homens e mulheres não têm os mesmos direitos garantidos na prática; 94,2% das meninas já presenciaram ao menos uma situação de violência com elas ou pessoas próximas; o ambiente doméstico sendo o principal lócus da violência física (30,7%), violência sexual (24,7%) e violência psicológica (29,5%), apontando, justamente, para as contradições em torno do cuidado e da proteção. Ou, de outro modo, seria possível afirmar que, neste contexto, as meninas também são vítimas de violência benévola (Formiga, 2006; Rosa, Felipe, 2019), que se refere a esta violência disfarçada de proteção, trazendo limitações para os modos como as meninas vivem suas infâncias e juventudes.

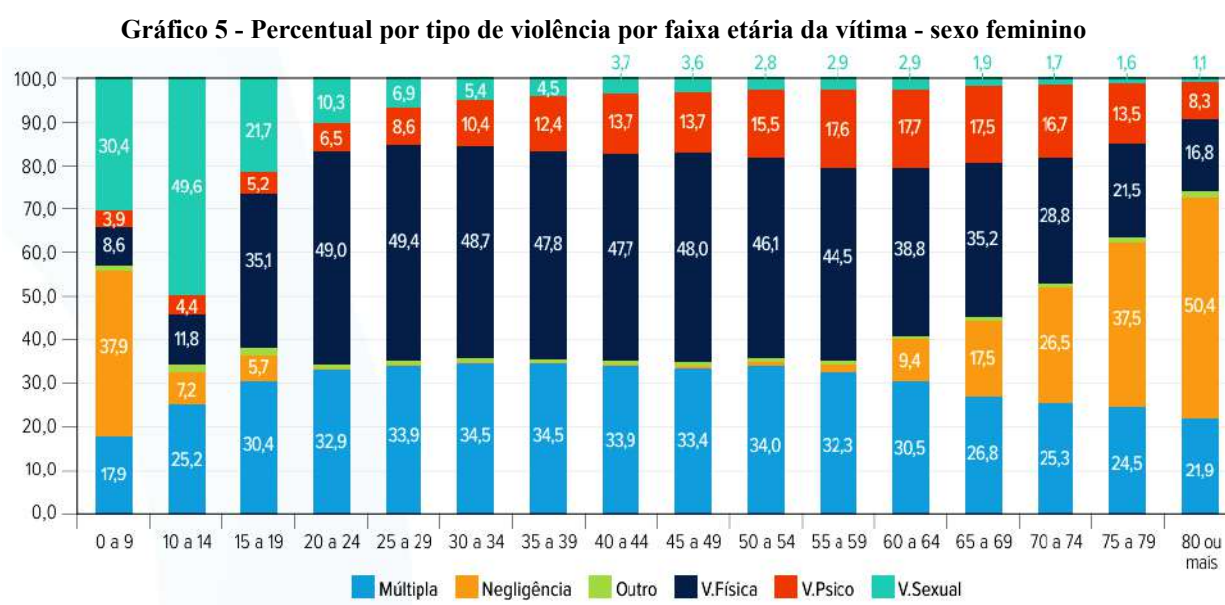
Gráfico 4 - Meninas que já tiveram seus direitos desrespeitados por ser menina/mulher – por estado



Fonte: Plan Internacional Brasil, 2021.

Por fim, as discussões enfatizam que essas análises e esses dados não representam a realidade de todas as meninas desta faixa etária no país, mas sim uma tendência do que é ser menina no Brasil. Este, considero que seja um fator crucial para interpretar e até mesmo

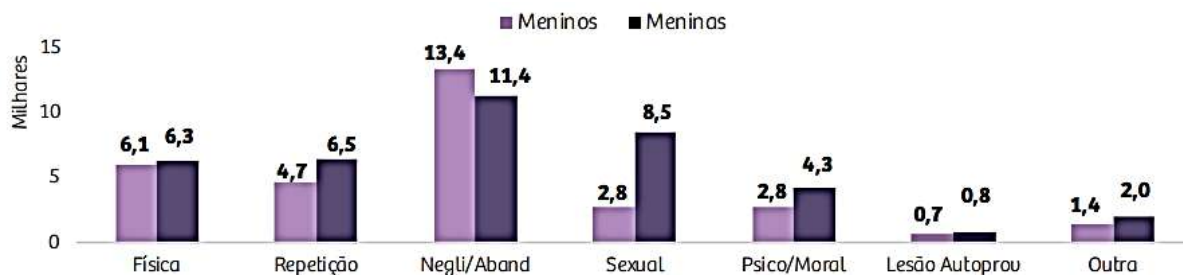
analisar essas estatísticas, não caindo em discussões rasas e generalistas sobre os modos de ser menino e menina. Já, no ano de 2024, o Atlas da Violência (Ipea), divulgou dados sobre os tipos de violência contra a mulher mais recorrentes desde a infância. Segundo tal documento, em 2022, entre crianças de zero a nove anos, a forma de violência mais frequente foi a negligência, representando 37,9% dos casos, seguida pela violência sexual, que ocorreu em 30,4% das situações. Na faixa etária de 10 a 14 anos, a violência sexual se torna predominante, correspondendo a 49,6% dos registros no Sinan. Entre 15 e 69 anos, abrangendo toda a vida adulta da mulher, a violência física passa a ser a mais comum: na faixa etária de 15 a 19 anos, foi observada em 35,1% dos casos, atingiu 49% entre mulheres de 20 a 24 anos e se manteve acima de 40% até os 59 anos.



Fonte: Sinan/MS - elaboração Diest/Ipea e FBSP, 2024.

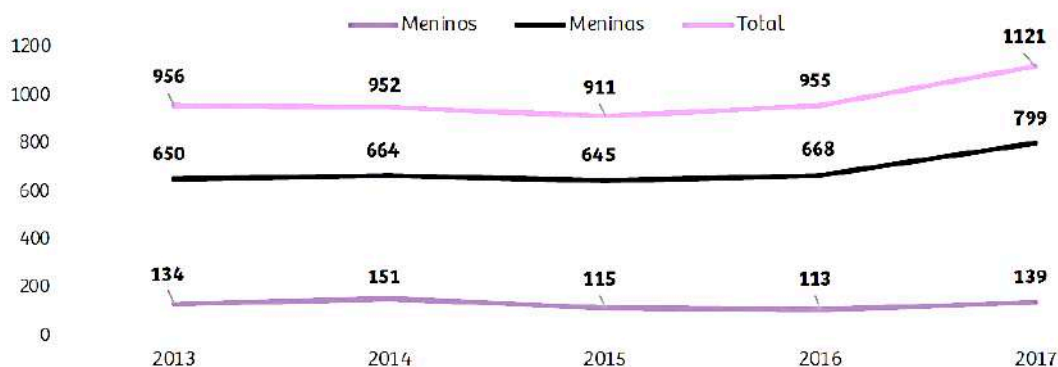
Ainda sobre as questões de gênero e violências na infância, há dados que mostram que os maiores casos de violências e as notificações de exploração sexual são contra meninas, no entanto, a maioria dos casos de morte violenta intencional de crianças atinge os meninos, conforme pode ser percebido nas imagens dos gráficos na sequência:

Gráfico 6- Notificações de Violência contra Pessoas de 0 a 9 anos em 2017 (em milhares)



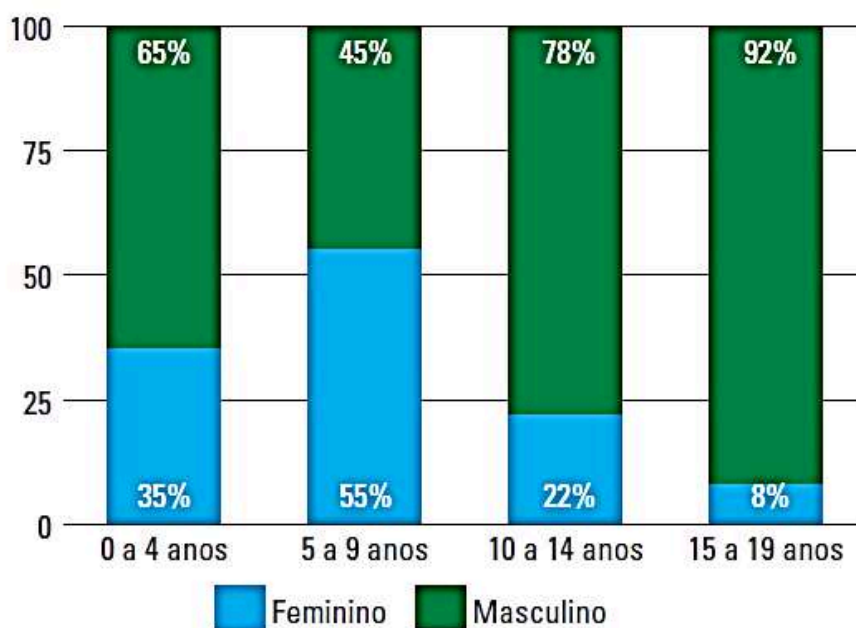
Fonte: Nota técnica Infância, gênero e Orçamento público no Brasil, 2020.

Gráfico 7- Número de notificações de exploração sexual contra pessoas de 0 a 19 anos



Fonte: Nota técnica Infância, gênero e Orçamento público no Brasil, 2020.

Gráfico 8- % de vítimas de MVI por faixa etária, por sexo – Brasil, 2016 - 2020

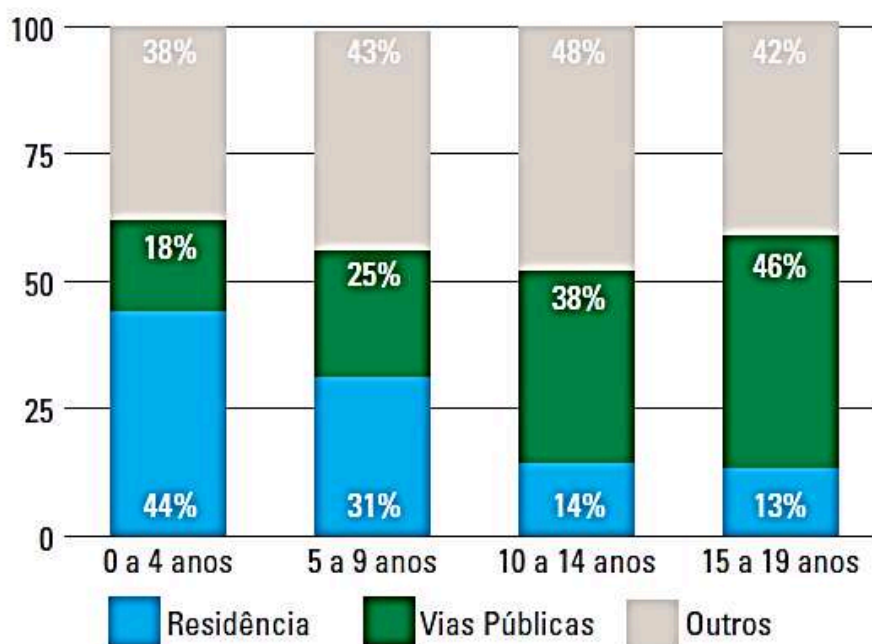


Fonte: Unicef e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

A pesquisa de Cristiano Rosa (2024) aponta que meninos também são vítimas de violência/abuso sexual, entretanto, há uma subnotificação desses casos, em função do despreparo de famílias e instituições educativas para tratar dos temas que envolvem gênero e sexualidade. O *Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil* (2021), realizado pela Unicef e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, identificou um total de 34.918 mortes violentas intencionais de pessoas de 0 a 19 anos entre os anos de 2016 e 2020 e 179.277 crimes de estupro e estupro de vulnerável de vítimas na mesma faixa de idade entre o anos de 2017 e 2020, o que resulta em uma média de 7 mil mortes e 45 mil estupros por ano no país. Desses, 91% das vítimas de homicídio são do gênero masculino e 9% do feminino¹⁰.

Outro fato interessante que esta pesquisa mostra é a consolidação das diferenças, violências e desigualdades de gênero conforme as crianças crescem: enquanto até a faixa etária dos 4 anos os casos de homicídio violento intencional os meninos correspondem a 65% e as meninas 35%, na faixa etária entre 15 a 19 anos, os meninos chegam no percentual de 92% dos casos e as meninas em 8%, como é possível observar nos gráficos que seguem:

Gráfico 9 - % de vítimas de MVI de 0 a 19 anos por faixa etária – por local de ocorrência

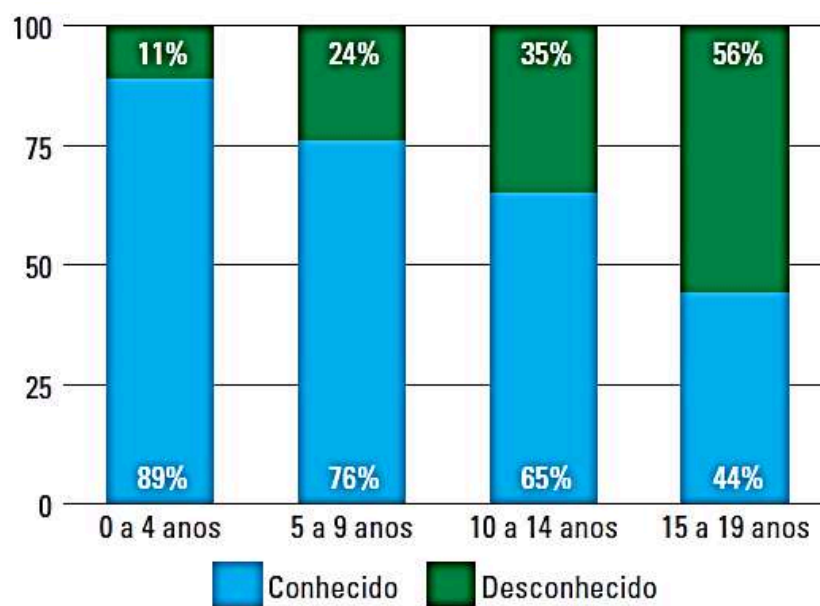


Fonte: Unicef e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

¹⁰ Disponível em:

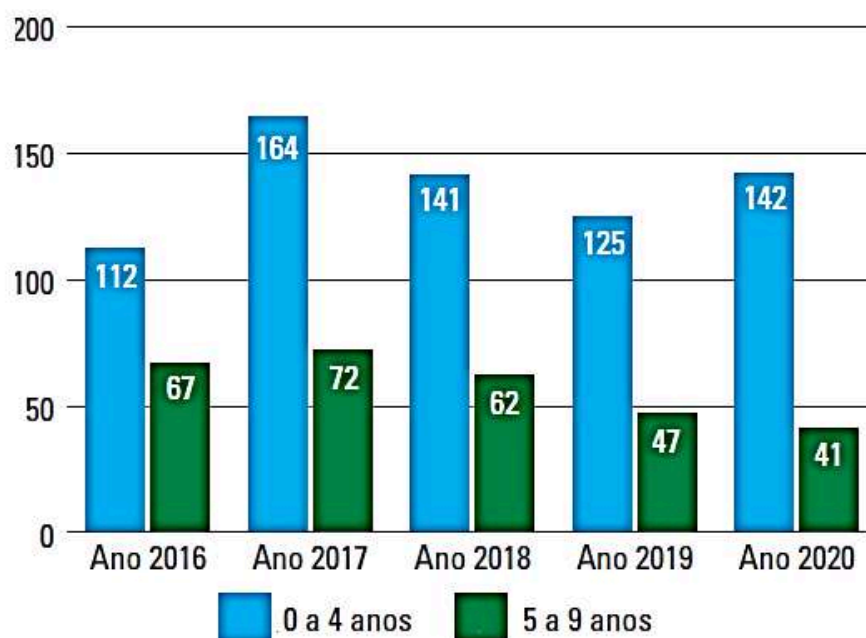
<http://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/nos-ultimos-cinco-anos-35-mil-criancas-e-adolescentes-foram-mortos-de-forma-violenta-no-brasil>. Acesso em 18 abr. 2022

Gráfico 10 - % de vítimas de MVI de 0 a 19 anos por faixa etária – por relação do agressor com a vítima



Fonte: Unicef e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

Gráfico 11- MVI de 0 a 9 anos por ano



Fonte: Unicef e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

Após trazer esses dados, considero relevante analisar o modo como eles são apresentados, uma vez que, em certa medida, generalizam os casos de homicídio e violências contra crianças, mostrando-os de maneira hegemônica e não considerando a pluralidade das infâncias. Outro ponto que também não é analisado com profundidade ao serem lançados os dados são os motivos pelos quais os meninos são a maioria das vítimas de homicídio. Seria possível, por este ponto de vista, trazer discussões com foco nas questões de gênero, uma vez que, segundo estudos (Bello, 2006; Caetano, 2018; Rosa, 2024), sabe-se que há uma constante e potente vigilância em torno da masculinidade dos meninos, sendo inadmissível que rompam com a norma dos *scripts* que a eles são atribuídos, assim como, ao mesmo tempo, a eles também são colocadas expectativas de que sejam mais ativos, corajosos, destemidos - que é um fator que pode influenciar como as próprias pessoas enxergam os meninos, como menos vulneráveis que as meninas e, por isso, mais “resistentes” às violências. Assim, vale questionar, também, quais os contextos que meninos e meninas estão imersos quando passam por essas situações para não cairmos em um discurso homogêneo e generalizante acerca das violências perpetradas na infância, pois elas são atravessadas por questões contextuais de gênero, raça e classe social.

Desta forma, acredito na importância de pensar como as questões de gênero, o machismo, a misoginia e as desigualdades se atravessam com os contextos desses casos. A exemplo disso, apresento abaixo o recorte da chamada de quatro notícias sobre mortes violentas intencionais de crianças ocorridas recentemente. Todas as manchetes noticiam mortes de meninos, o que corrobora com os dados apresentados quando relatam que a maioria dos homicídios intencionais contra crianças se trata de meninos:

Figura 1- Print Screen chamada notícia

Meninos mortos pelo pai foram encontrados abraçados

"Ele, de forma sádica, depois de ter matado os dois filhos, colocou eles abraçados [...] as crianças tinham costume de dormir juntas e abraçadas". Jovem de 23 anos sequestrou e matou os próprios filhos de 1 e 3 anos porque não aceitava o fim do relacionamento com a ex-mulher

Fonte: Site Pragmatismo Político, 2018¹¹.

¹¹ Disponível em::

<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2018/09/meninos-mortos-pelo-pai-encontrados-abracados.html>

Figura 2: *Print Screen* chamada notícia

Familiars se despedem de meninos mortos pelo próprio irmão em Maricá

Enterro acontece no Cemitério Memorial do Rio, em Cordovil, na Zona Norte. Adolescente responsável pelo crime já está detido

Fonte: Jornal O Dia, 2021¹².

Figura 3- *Print Screen* chamada notícia

Policial chora ao ver menino morto pelo pai em cima do corpo da mãe

Maurílio Arcanjo está internado por tentar se matar após assassinar a mulher e o filho

Fonte: Campo Grande News, 2021¹³.

Figura 4- *Print Screen* chamada notícia

Padrasto é preso suspeito de torturar menino de 7 anos até a morte no interior de SP

Homem relatou aos policiais que a criança tinha se engasgado e caído de uma escada em Avaré, mas o menino estava com vários hematomas pelo corpo, inclusive nas partes íntimas. Irmão da vítima, de 10 anos, contou que era torturado pelo padrasto com choques elétricos.

Fonte: Site G1, 2021¹⁴.

Uma questão interessante a se trazer para a discussão é o fato de a chamada da notícia da figura 14 dar destaque ao policial que chora, como se fosse algo mais alarmante do que a

Acesso em 20 abr. 2022

¹² Para ler a matéria completa:

<https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2021/10/6263836-familiares-se-despedem-de-meninos-mortos-pelo-proprio-irmao-em-marica.html>

¹³ Para ler a matéria completa:

<https://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/policial-chora-ao-ver-menino-morto-pelo-pai-em-cima-do-corpo-da-mae>

¹⁴ Para ler a matéria completa:

<https://g1.globo.com/sp/itapetininga-regiao/noticia/2021/08/04/padrasto-e-presosuspeito-de-torturar-menino-de-7-anos-ate-a-morte-no-interior-de-sp.ghtml>

morte da mulher e dos filhos pelo próprio pai. A partir dessas narrativas, é possível perceber como os *scripts* de masculinidades são reforçados a todo o momento e em diferentes espaços e contextos. Trata-se de um dos muitos casos em que as crianças sofrem junto às mulheres, suas mães, as consequências de uma sociedade machista, misógina e violenta.

Vale salientar que o homicídio, muitas vezes, é a última etapa de um ciclo de recorrentes violências que crianças e adolescentes vêm sofrendo desde que são bem pequenos. Segundo dados do relatório *Um Rosto Familiar: A violência na vida de crianças e adolescentes*, lançado pela Unicef em 2017, a maioria dos homicídios não acontece em países de conflito, como a Síria, por exemplo, mas na América do Sul e no Caribe e, nesse contexto, em que o Brasil se encontra entre os países com as taxas mais altas do mundo, faz-se necessário compreendermos alguns dados e como essa realidade impacta na vida das crianças das mais diversas infâncias. Ainda no mesmo relatório da Unicef, é possível constatar que, no mundo, três quartos das crianças de dois a quatro anos de idade (o que equivale a cerca de 300 milhões) sofrem violência psicológica ou punição física de seus cuidadores. E uma em cada quatro crianças menores de cinco anos convive com uma mãe vítima de violência doméstica (o que corresponde a cerca de 177 milhões).

No Brasil, em 2014, houve a proibição desse tipo de castigo, o que é considerado um avanço. No entanto, os dados apresentados nesta seção mostram, mais uma vez, que as legislações, regulamentações e políticas públicas não são capazes de alcançar a todas as crianças do mesmo modo e, em alguns casos, a ineficácia delas se dá justamente por se pensar nelas e nas infâncias de modo hegemônico, não considerando a pluralidade de contextos, realidades e necessidades de cada localidade. Ademais, argumento na direção de que muito desta ineficiência e não-aplicabilidade talvez possa ser atribuída justamente ao fato de não se considerar a interdependência das crianças e adultos, uma vez que se pensa nas políticas para um público específico, as crianças, mas não se pensa em como criar as condições para que as pessoas adultas possam prover os Direitos Humanos de meninos e meninas na “vida real”.

2.2 *Scripts* de gênero, infâncias e a produção das masculinidades e feminilidades

A partir do que foi apresentado, é possível perceber que há uma visão hegemônica sobre os modos de meninos e meninas viverem suas infâncias, uma vez que são criadas expectativas desiguais e binárias sobre as maneiras de ser e se portar dos sujeitos, o que faz,

também, com que sofram diferentes tipos de violências, pois, em muitos casos, as meninas sofrem mais consequências por estarem restritas ao ambiente doméstico, em especial no que diz respeito à violência/abuso sexual. Já os meninos, direcionados às atividades fora de casa, também são colocados em situação de vulnerabilidade, por conta da educação perpetrada a eles, baseada nas expectativas de gênero, de modo a reforçar uma masculinidade que se pretende hegemônica, pautada na agressividade, na homofobia e na misoginia, como bem demonstrou Bianca Guizzo (2011). Em pesquisa anterior, também destaquei o quanto os meninos, desde a mais tenra idade, são convocados a serem independentes, a ganharem as ruas (brincando com outros garotos ou trabalhando), sendo também deixados sozinhos em casa por suas famílias (Moraes, 2019). Cabe lembrar que o sexo masculino representa a maioria das vítimas de homicídio violento intencional de pessoas de 0 a 19 anos de idade.

Nessa direção, Sarmiento e Pinto (1997, não paginado) argumentam que às crianças é “atribuído o futuro do mundo num presente de opressão”. No entanto, nesse movimento de tentar ver e analisar alguns aspectos da infância, principalmente pelas lentes das questões de gênero, considero relevante recorrer a estudos que analisam o que é ser criança a partir, também, da América Latina, que é o contexto onde está situado o país em que esta pesquisa se realiza.

Ao falar sobre particularidades da região, Sara Alvarado e Valeria Llobet (2013) consideram alguns pontos fundamentais acerca da América Latina e que, de certo modo, corroboram com os dados apresentados na seção anterior: a) o continente é permeado pela desigualdade social e, por isso, é limitada a participação na sociedade de pessoas menos favorecidas econômica e culturalmente; b) facilmente se identificam as situações de subordinação, segregação e desigualdades nos mais diferentes contextos; c) as desigualdades estão relacionadas à colonialidade em aspectos históricos e em relação à localização da América Latina no mundo.

Assim, as autoras consideram que entender esses elementos da desigualdade do lugar de onde se fala é fundamental para a compreensão dos significados de “infância” na região. Elas destacam, ainda, que os estudos sobre as questões de gênero estão vinculados como mais um campo dos estudos sobre a infância. Nessa direção, argumentam que da mesma forma que surgiram as pesquisas sobre as mulheres e a necessidade de incluí-las nas análises sobre a cultura e a sociedade, o mesmo aconteceu com os meninos e meninas e, portanto, os estudos que analisam a infância a partir das questões de gênero contribuem com o processo de construção de um caminho mais inclusivo da cultura e da sociedade. Assim, elas sublinham (idem, p. 10, tradução nossa) que os “estudos de gênero [...] têm resultados úteis para mostrar

como é possível construir um campo de trabalho interdisciplinar que conduz ao centro do conhecimento a partir das margens para um novo grupo, o de meninos, meninas e adolescentes” (tradução nossa). Nessa direção, Leena Alanen (2001) sugere que podemos avançar muito ao ler e pesquisar sobre os dois campos paralelamente. Ao falar sobre isso, corroboro com a ideia da autora quando afirma que gênero e infância se referem, sobretudo, a relações. Assim, crianças e adultos são categorias sociais que se inter e intra dependem e as relações de gênero podem servir para se pensar as crianças a partir dos relacionamentos que elas vão estabelecendo - o que podem sugerir novas formas de pensar os *scripts* de gênero para meninos e meninas.

Ainda sobre a interseccionalidade dos estudos da infância e gênero, sugiro que, além de considerarmos os marcadores binários que normatizam o que é ser homem e mulher, menino e menina, levemos em conta também a normatização da própria infância enquanto categoria, uma vez que se imprime nas crianças padrões, comportamentos e condutas de acordo com o gênero e com fortes efeitos regulatórios, como uma espécie de “administração simbólica” da infância (Sarmiento, 2004).

Anete Abramowicz e Tatiane Moruzzi (2016), nessa direção, ao falarem sobre a normatividade da infância, argumentam que se tende a excluir “para as margens” as crianças que escapam desse enquadramento, que é o caso de meninos e meninas que vivem fora do padrão dominante de infância¹⁵. As autoras analisam mais especificamente as situações de crianças que vivem fora do padrão eurocêntrico e em condições de subalternidade. No entanto, desloco essas discussões para também considerar como esses efeitos regulatórios condicionam meninos e meninas de diferentes maneiras.

Ademais, é importante sublinhar que a participação das crianças na sociedade leva em consideração as experiências da vida delas de acordo com os limites sociais e binários de gênero, o que direciona a uma compreensão sobre a distribuição desigual de poder entre meninos e meninas, uma vez que os marcadores de gênero reproduzem pautas diferentes de comportamentos e ações para as crianças a partir de noções cisheteronormativas¹⁶. Assim, a participação de meninas se restringe, em muitos casos, aos espaços privados, como o ambiente doméstico e, os meninos, por sua vez, a participação se direciona ao que é público.

¹⁵ Quando menciono “padrão dominante”, refiro-me à visão universal, binária e hegemônica da infância. Os *scripts* de gênero, por exemplo, também atravessam essa concepção de infância ideal, conforme discussões traçadas ao longo deste projeto. No entanto, é preciso lembrar que a ideia de *scripts*, como refere Felipe (2019), permite também analisar a dinâmica de transgressão ou de ressignificação daquilo que se pretende estabelecer como regra.

¹⁶ A cisheteronormatividade é uma norma social que assume e impõe a heterossexualidade e a cisgeneridade como padrões naturais e obrigatórios de orientação sexual e identidade de gênero (Warner, 1993).

Além dos dados apresentados anteriormente demonstrarem exatamente esta dicotomia entre o público e o privado no que se refere às atribuições esperadas de meninos e meninas na sociedade, também é possível deslocar essas discussões para o ambiente da escola, onde esta pesquisa foi realizada, questionando, por exemplo, de que modo os espaços e contextos montados para as crianças que frequentam a Educação Infantil reforçam as possibilidades de participação das mesmas entre o que é público e o que é privado.

Na prática docente é possível observar que muitos dos espaços e das propostas planejadas para crianças na Educação Infantil se pautam em práticas cotidianas, como brincar de “casinha”, de “ir ao supermercado”, “dirigir pela cidade” e, por vezes, essas práticas podem justamente legitimar os lugares, posições e níveis de participação de homens e mulheres desde que são meninos e meninas. Entretanto, ressalto que quando menciono o “público” nesta participação das crianças na escola, por meio das suas ações e brincadeiras, trata-se de uma análise de seus significados, uma vez que a escola, por diversas vezes, ainda é um espaço de controle e disciplinamento, não estando, de fato, ligada a uma participação das crianças na esfera pública.

Trata-se, portanto, de um exercício de tensionar e alargar o que tem se discutido sobre a infância no campo dos Estudos de Gênero, desafiando não somente o que está em vigência, mas o modo como têm sido produzidas essas discussões. Acredito, então, no escopo desta pesquisa, que no contexto de uma Educação Infantil as crianças podem nos contar, das mais variadas maneiras, de que modo elas interpretam, escapam ou ressignificam determinados rótulos e *scripts* de gênero que a sociedade tenta lhes impor, muitas vezes de forma opressora e violenta. Elas podem nos mostrar que existem diversas formas de viver e estar no mundo.

3 AS PESQUISAS PARTICIPATIVAS COM CRIANÇAS

Neste capítulo apresento reflexões pautadas na urgência de contribuir com discussões sobre o significado da palavra participação no campo dos direitos das crianças e, sobretudo, ocupar este espaço enquanto uma pesquisa que se propõe a estudar acerca das questões de gênero na infância. Nessa direção, os estudos de Renata Prado (2014), que objetivaram investigar como tem se considerado a participação das crianças nas pesquisas desenvolvidas nas áreas da Sociologia, Psicologia, Antropologia e Educação no Brasil, mostram que as pesquisas com crianças no país, em geral, ainda estão mais ligadas à área da Psicologia e, em menor quantidade, à Educação, sendo escassas as que se vinculam às áreas da Sociologia e Antropologia.

Desse modo, considero que pensar acerca da participação no campo dos direitos das crianças em pesquisas que são atravessadas pelas temáticas de educação, gênero e infâncias se trata de um posicionamento político no sentido de dar visibilidade e ocupar um espaço ainda não muito visitado¹⁷. Portanto, trata-se de um movimento de pensar e discutir sobre a participação não somente a partir da CDC, mas partindo de contextos concretos e específicos como a escola, numa tentativa de ultrapassar os significados de participação e alargar possibilidades. Em outras palavras, considero que quando falamos em participação, devemos considerar, em primeiro lugar, que ela tem a ver “com a vida cotidiana, já que os seres humanos são seres sociais, [...] [e] todas as pessoas tomam parte da vida social, sem importar sua idade” (Liebel, 2011, p. 159, tradução nossa). Ademais, questiono como os Estudos de Gênero na escola poderiam mobilizar o tensionamento dos próprios estudos de gênero, fazendo um movimento contrário e não olhando para o que regula as crianças nessas instituições, mas sim o que elas subvertem.

Como já comentado anteriormente, desde a CDC, há um movimento crescente que tem falado sobre a importância da voz das crianças nas decisões que lhes afetam, no entanto, deve-se questionar onde encontramos essas vozes e o que fazemos com elas. Há pesquisadores que tensionam o fato de ser o Estado o ator principal na implementação e realização quando o assunto são os direitos das crianças, produzindo-se uma separação entre o sujeito que é titular dos direitos (neste caso, as crianças) e o agente que os determina e os executa (Liebel, 2012; Muñoz, 2018). Ainda consideram que a visão paternalista dos direitos das crianças faz com que eles sejam exercidos pelas pessoas adultas em benefício das

¹⁷ No capítulo 4 será analisado com mais profundidade como tem se dado as pesquisas com crianças sobre as questões de gênero no Brasil na última década.

crianças, como mães, pais e cuidadores/as que atuam como mediadores/as da relação entre Estado e criança. As análises dessas pesquisas sublinham que esta consideração se torna evidente quando a Declaração Universal dos Direitos Humanos inicia seus artigos mencionando que “Toda pessoa tem direito a” e, em contrapartida, a Convenção inicia, na maioria de seus artigos, dizendo que “Os Estados partes respeitarão [...] adotarão [...], se comprometem a”, evidenciando o Estado e não as crianças como atores de seus direitos. Assim, questionam se quando a Declaração Universal menciona “todas as pessoas”, já não estaria contemplando as crianças também. Ainda sobre esta discussão, há estudos que consideram que os direitos das crianças são mais “direitos de benefício” do que “direitos de ação” (Gaitán; Liebel, 2011).

Sendo a participação um componente substancial da cidadania, Ruth Lister (2006) comenta que as crianças são “cidadãs em espera” ou “apêndices de cidadãos”, considerando que elas até são consideradas cidadãs, mas não se aprofunda muito qual seria o significado dessa participação. Ainda, vale ressaltar que, no campo dos direitos sociais, é escassa a participação de meninos e meninas em ambientes de educação formal e no próprio sistema educativo. E este é mais um dos fatores que me levam a pesquisar com crianças sobre as questões de gênero em uma escola, pois reconheço que a educação formal lhes é oferecida como um direito e, embora a escola seja um espaço potente de troca intergeracional entre adultos e crianças, também é um lugar que as vozes e as opiniões de meninos e meninas ainda são pouco escutadas.

No delineamento dessa discussão, corroboro com as considerações de Siu Lay-Lisboa *et al* (2018) quando assinalam que uma das principais instituições encarregadas de promover a participação e a cidadania das crianças é a escola, no entanto, muitas vezes as práticas que ocorrem no interior delas são sem sentido para a infância, pois dificulta uma participação mais genuína por parte das crianças, assim como práticas críticas e reflexivas. Desse modo, por diversas vezes, a educação que meninos e meninas recebem na escola produz obediência e passividade. Walter Kohan (2004) considera que essas práticas têm projeções políticas, uma vez que uma “boa educação” pode garantir a formação de um “cidadão prudente”. Ainda, desloco essas análises dos autores para considerar que esses mecanismos que limitam e regulam a participação de meninos e meninas na escola também se trata de um modo de esmagar as possibilidades que eles e elas têm de participar, de questionar e de se sentirem livres para subverter com ações e escolhas binárias que são sugeridas por um sistema de normas desde a mais tenra infância. Assim, ressalto que acredito no potencial das ações das

crianças (brincadeiras, gestos, falas, movimentos) para tensionar os modos como a escola é atravessada pelas questões de gênero.

Entretanto, antes de continuar, considero importante deixar evidente aqui a diferença conceitual entre *participação* e *protagonismo* infantil, que, muitas vezes, são interpretados como sinônimos. Determinados autores (Cussianovich; Figueroa, 2009; Liebel, 2019) mostram que o protagonismo está vinculado, originalmente, aos processos de lutas das crianças trabalhadoras que reivindicavam por direitos trabalhistas e, por isso, ele está atrelado aos movimentos que são encabeçados pelas próprias crianças. Já para que a participação ocorra, é necessário que as pessoas adultas criem condições para tal. Nessa perspectiva, tem-se discutido sobre uma *participação protagônica*, que é quando as pessoas adultas criam as condições para a participação e ação das crianças de acordo com suas próprias reivindicações (Lay-Lisboa *et al*, 2018). Assim, é necessário que se diferencie a participação protagônica de uma participação simples, uma vez que esta última não produz nenhuma mudança real ou significativa para os sujeitos e suas comunidades, podendo, inclusive, ser mais um mecanismo que legitima e reproduz desigualdades e injustiças (Cussiánovich, 2010).

Nesse delineamento, é possível dizer, então, que quando se fala em participação protagônica, esta não ocorre pura e simplesmente porque a pessoa adulta criou condições para isso, mas, assume, também, a faceta do protagonismo como um componente ético, político, cultural e social, que enfatiza o direito que cada sujeito tem de ser ator ou atriz de sua própria vida e não apenas um participante dela (Lay-Lisboa *et al*, 2018). Irene Martín (2016) faz um importante apontamento considerando que os significados que são atribuídos ao protagonismo infantil também se atravessam pelas questões de gênero, quando presume que meninos e meninas sintetizam sua experiência de vida atuando de acordo com os limites sociais e binários de gênero que são estabelecidos. Assim, as relações de meninos e meninas no mundo se pautam em estruturas de poder desiguais por meio de um sistema que usa diversos mecanismos que tornam natural esse imaginário patriarcal. Nesse caso, acrescentaria à discussão, que na perspectiva que considera atores e atrizes de suas próprias vidas, meninos e meninas seriam livres, também, para desempenhar ou não os *scripts* de gênero que eles/as próprios/as elegeram.

Neste espectro, é necessário destacar que a participação não deve ser entendida como um adereço, mas como um direito das crianças. Ou seja, em vez de ser necessário que a convidemos, é importante que nos indaguemos como despertar nas crianças o interesse por esta participação que tem um caráter político e social e, sobretudo, como fazer com que isso se desdobre na prática, de modo que a participação não seja uma imposição ou uma obrigação

e gere efeitos sustentáveis para o *status* e função de meninos e meninas na sociedade (Liebel, 2011).

Nessa perspectiva, há autores como Jason Hart (2007) que distingue a participação das crianças em três dimensões. Para ele existe: a) a participação que serve para cumprir com exigências, cujas regras são pré-determinadas por adultos e, neste caso, as crianças só realizam o que já foi previamente estabelecido; b) a participação com o fim de autorrealização, que sugere a organização de espaços próprios para que crianças e jovens possam opinar, como é o caso dos espaços e centros próprios para crianças e jovens; c) e a participação que tem como objetivo a transformação de um contexto, como a participação que influencia decisões coletivas e assuntos públicos. No entanto, neste tipo de participação as crianças sempre acabam ficando às margens, pois as outras dimensões na maioria das vezes limitam os espaços e até que ponto elas podem participar.

Ainda, há pesquisas da década de noventa que já distinguiam níveis de participação das crianças, como Roger Hart (1992), que fala em oito níveis: manipulação; decoração; participação simbólica; atribuídos mas informados; consultados e informados; iniciativa de adultos e decisões compartilhadas com crianças; iniciada e dirigida por crianças; iniciativa de crianças e adultos apoiam as decisões. Ao percorrer uma análise sobre os níveis propostos por Hart, Liebel (2019) aponta que o mínimo que se espera em um processo de participação é que as crianças compreendam do que se trata, que sejam informadas sobre quem toma as decisões e devem ocupar um espaço significativo e não meramente decorativo durante o processo, tendo a possibilidade, depois de ser informada, de decidir por sua própria vontade se deseja participar ou não. Já a pesquisadora Gerison Lansdown (2001) propõe três níveis de participação: os processos consultivos, que são organizados por pessoas adultas a fim de obter informações das crianças; as iniciativas participativas, que permite que as crianças estejam envolvidas no desenvolvimento das medidas e ofertas; e os projetos autopromovidos, que é quando as próprias crianças determinam os objetivos e tomam as iniciativas.

Entretanto, conforme é alertado por Liebel (2011), todas essas classificações nos oferecem apenas uma orientação geral a respeito da participação de meninos e meninas, pois dizem muito pouco sobre as relações de poder, muitas vezes sutis, que existem nos processos de participação. Ademais, elas nos oferecem poucas possibilidades de sabermos até que ponto as crianças realmente têm a possibilidade de se envolver na vida social e influenciá-la. Outro ponto interessante aqui, de acordo com os questionamentos do autor, é que a CDN fala sobre o direito das crianças a participar dos assuntos que os afetam. Entretanto, não são todos os assuntos que as afetam? Por exemplo, as políticas de transporte e planejamento urbano não

influenciam também na liberdade de movimento e nas condições de crescimento das crianças? Ou ainda, a determinação da idade mínima para votar não revela se estamos interessados em que as crianças possam ajudar a dar forma à sociedade? Nesse aspecto, as ideias do autor convergem com a discussão trazida aqui, uma vez que as disputas, as decisões e as representações que os adultos tomam em “benefício” das crianças parcializam a liberdade de expressão e decisão delas.

No que se refere à participação das crianças nos processos de investigação, considero que seja interessante estranhar o olhar para que se consiga enxergar um pouco mais além. Nessa perspectiva, questiono-me se todas as pesquisas que se intitulam como “participativas” ou “com crianças” realmente as incluem e se esta participação realmente acontece, uma vez que, em muitos casos, as crianças aparecem apenas como “depoentes” e as interpretações ficam a cargo de pessoas adultas. Não estou lançando críticas sobre tudo o que se tem produzido com, sobre e para as infâncias até aqui, o que me refiro é de que maneira poderíamos criar condições para que as crianças realmente possam agir como investigadoras e apoiar os/as adultos/as em suas pesquisas.

Além disso, acrescento à discussão o fato de que nem toda pesquisa que conta com algum tipo de participação das crianças poderia se denominar “participativa”. Por mais bem intencionadas que sejam essas denominações, muitas vezes se oculta o fato de que foram as pessoas adultas que pensaram em todos os processos e atividades e as crianças não tomaram parte de nenhum processo do desenvolvimento da pesquisa, ocorrendo, desse modo, uma participação mais simbólica ou decorativa (Liebel, 2019). Nessa direção, Mary Kellet (2020) aponta para quatro possibilidades de se fazer pesquisas envolvendo crianças, que são:

- a) Pesquisa *em* crianças: trata-se de um conjunto de experiências que são desencadeadas por pessoas adultas sobre as crianças, provocando e analisando determinados resultados. Aí, acrescentam Nathália Fernandes e Luciana Souza (2020, p. 975), a criança é invisibilizada pelo fato “de não depender delas os seus modos de participação na pesquisa, havendo um controle total por parte dos adultos, o que não permite equacionar um espaço para a voz da criança se fazer ouvir”;
- b) Pesquisa *sobre* crianças: aqui é considerado importante o fato de se levar para a pesquisa informações recolhidas de crianças e se constrói uma relação com elas, no entanto, a voz central é da pessoa adulta;
- c) Pesquisa *com* crianças: trata-se de um processo de colaboração entre crianças e adultos e as vozes de ambos são fundamentais para o processo de pesquisa. Assim,

as considerações das crianças assumem a faceta do protagonismo, sendo discutida e negociada entre elas e adultos;

- d) Pesquisa *por* crianças: aqui a criança assume uma posição central enquanto pesquisadora, envolvendo-se numa relação entre adultos e outras crianças, mas é ela quem é responsável pelo modo como a pesquisa se desenvolve, invertendo-se, aí, as relações de poder “tradicionais” entre adulto e criança.

Levando em conta as discussões levantadas pelas estudiosas, destaco que esta pesquisa se propõe a ser realizada *com* crianças, uma vez que se intenta construir um processo de colaboração com elas para dar visibilidade às suas ações, mesmo que sutis, que atravessam os *scripts* de gênero, a fim de encontrar estratégias para apoiar a multiplicidade de jeitos de meninos e meninas viverem suas infâncias. Afinal, atribuir certos rótulos, gostos e padrões a uma criança e excluir outros, de maneira binária, não se trata de um modo de conceber a infância de maneira hegemônica e de limitar as escolhas, ações e vozes das crianças de acordo com seu sexo biológico? Ressalto que não estou querendo promover um novo padrão, de modo que se invertam as lógicas, mas sim de oferecer condições para que as crianças se sintam livres para eleger suas preferências, brincadeiras, opiniões e gestos. Levando isso em consideração, sei que minha voz, posicionamentos, argumentos e escolhas enquanto pesquisadora também serão importantes e se farão presentes nesta pesquisa. No entanto, a ideia é deixar espaços em aberto para as crianças os adentrarem e os ocuparem, dando alguns direcionamentos durante o processo de pesquisa, conforme será discutido com mais profundidade no capítulo 4.

Diante do exposto até aqui, lanço, na próxima seção, alguns tensionamentos acerca do conceito de “voz” de meninos e meninas.

3.1 Sobre o conceito de voz e escuta

Nesta pesquisa, em que a participação das crianças está envolvida, considero relevante, além de querer escutá-las, também trazer ao centro da discussão alguns tensionamentos a respeito do conceito de “voz”, assim como os ecos que podem existir por detrás dos seus silêncios.

Inicialmente, apresento inquietações sobre a *vontade de dar voz* às crianças por parte de pesquisadores/as. O que está por trás dessa vontade? Produzir ou “dar voz” a alguém não deixa subentendida a ideia de que o Outro não a tem? As crianças realmente precisam de

processos de investigações e instrumentos para expressar suas vozes? Elas não têm a própria voz e não podem, por vontade própria, optar ou não por exercê-la? Ainda acerca deste debate, é interessante considerar a etimologia do conceito de voz, que deriva do latim *vox* e significa algo como “som” ou “grito”. Já o conceito de infância deriva de *infans*, que significa “alguém que não fala”. Então, diante dessa contradição etimológica, surge o principal desafio: *como assegurar voz a alguém que não fala?* (Fernandes; Souza, 2021).

Outro ponto a se levar em consideração quando se propõe “ouvir a voz das crianças” e embarcar em um processo investigativo com elas são as relações de poder envolvidas. Elas não podem ser omitidas ou negligenciadas tanto durante os modos de produção de fala das crianças quanto na interpretação dessas vozes por parte da pessoa pesquisadora. Por mais genuína que seja a intenção de se colocar numa posição de “igualdade” perante às crianças, é necessário considerar que, enquanto pessoas adultas, nunca será possível ser um “nativo” da infância. Isso, não somente por aspectos físicos, mas principalmente pelo *status* privilegiado que a pessoa adulta tem enquanto investigadora. Trata-se, portanto, de um movimento importante de localizar e reconhecer as vozes das crianças nos campos de poder, justamente para não se cair em uma noção excessivamente romântica ao se pesquisar com elas (Liebel, 2019). Como lidar, portanto, com essas relações de poder onde o contexto que se dá a “produção” dessa voz – a escola - é justamente influenciado por relações de subalternidade entre crianças e adultos? (Fernandes; Souza, 2020).

Ademais, um desafio relevante a considerar é a importância que se dá à oralidade quando se tem como objetivo a “captação” das vozes das crianças. Digo isso porque validar demasiadamente a voz verbal nesse processo de escuta pode ser mais um mecanismo que exclui e ignora as outras linguagens e modos que a criança tem de se comunicar, e que muitas vezes se dá em silêncio. Além disso, em um processo mais amplo de escuta da infância, é importante levar em conta que nem tudo que as crianças nos contam deve ser entendido como verdade absoluta, capaz de revelar “um tesouro oculto” acerca da infância. Considero que são pistas e caminhos que elas nos apontam em determinado contexto social e temporal, não podendo servir como mais um mecanismo para classificá-las, enquadrá-las ou rotulá-las hegemonicamente.

No que se refere às questões de gênero, também é preciso observar que meninos e meninas podem se comunicar de diferentes modos. Os *scripts* que são atribuídos e esperados socialmente deles e delas interfere, diretamente, nos seus modos de se comunicar, uma vez que aos meninos, por exemplo, a fala, a conversa, o diálogo e a expressão de sentimentos pode ser minimizada diante dos *scripts* de força e coragem que a eles são atribuídos. Por outro

lado, também é passível de questionamento se, enquanto pesquisadoras, não reconhecemos e validamos as vozes de algumas crianças em detrimento de outras. Será que, ao mesmo tempo em que boa parte dos meninos silencia certas questões por serem consideradas sensíveis demais, também não são os que mais falam em uma roda de conversa? Será que as meninas se sentem aptas a dar certas opiniões, a discordar e a contestar em público? Será que damos a mesma atenção quando escutamos a opinião de um menino ou de uma menina? Acredito que essas também são questões a levar em consideração quando falamos da escuta da voz das crianças, não as vendo de modo uniforme e, tampouco, generificado, mas entendendo que as construções sociais, culturais e históricas também influenciam nos modos como as vozes de meninos e meninas são ecoadas ou silenciadas. Penso que todas essas barreiras e desafios devem ser levantados e refletidos por pesquisadores/as que desejam escutar as crianças.

Nessa direção, Lisa Mazzei (2009) sinaliza como problemático buscar nas crianças a voz que pode “responder” ou “confirmar” algum significado, uma vez que nem sempre as opiniões e os pensamentos das crianças se expressam em palavras, mas que muitas vezes as suas opiniões se dão por meio de signos e gestos de inconformidade ou desacordo. Nisso, a autora apresenta os conceitos de “voz não domesticada”, “voz não normativa” ou “voz na brecha”, que são justamente as vozes de difícil alcance e interpretação. Assim, ela sublinha que o silêncio não deve ser interpretado como falta de voz, mas que pode ser entendido como uma espécie de “dados silenciosos”.

Liebel (2019) colabora com esta discussão da autora e destaca que, nesse sentido, nos processos de investigação com as crianças se dá uma atenção especial às que têm mais condições e confiança ao falar, pois na visão da pessoa adulta elas fizeram uma consideração especial para a pesquisa. No entanto, mesmo que tenham surgido outras metodologias que não priorizem a fala, como a observação, as fotografias e os desenhos, ainda se presta pouca atenção às crianças que fazem poucos movimentos ou que simplesmente não querem participar. Assim, o autor propõe que, para que se compreenda as vozes das crianças e sua importância social e cultural, o/a pesquisador/a deve se familiarizar com os modos como se dá a comunicação das crianças, ao mesmo tempo em que reflete auto criticamente sobre os discursos que influenciam os seus. Por exemplo, quando uma criança, aos seis anos de idade, conclui a Educação Infantil e ingressa no Ensino Fundamental dizendo “agora já sou grande, vou aprender a ler”, não quer dizer, necessariamente, que aquela seja uma opinião que reflete a voz da criança, mas é necessário que se reflita em qual contexto social, histórico e cultural se deu esta fala e, principalmente, qual a concepção de educação, infância e criança estão

imbricadas. Afinal, a criança se sente mesmo grande ou é reflexo de outros discursos e de pessoas adultas, especialmente?

A mesma reflexão cabe às questões de gênero: quando as crianças dizem que tal atitude ou cor é de menino e outras são de menina, não estão emitindo discursos que são atravessados por inúmeros outros? Esses entendimentos sobre as questões de gênero emitem mesmo uma opinião das crianças? Como poderíamos encontrar novas formas de se aproximar do que realmente é a voz das crianças? Lanço esses questionamentos não com a pretensão de “desvendar” algo oculto no conceito de “voz” e, tampouco, para minimizá-lo. A intenção é justamente questionar os significados dos padrões ideológicos e culturais e tensionar algumas interpretações que se dão na pesquisa com crianças no que se refere às questões de gênero, mirando para seus próprios movimentos de subversão da lógica binária e não para os das pessoas adultas que as regulam. Afinal, assim como Liebel (2019), considero que refletir sobre os processos que se produzem conhecimentos sobre meninos e meninas têm o potencial de levar as investigações a um nível mais aprofundado, não focando apenas nos métodos ou aplicações das pesquisas, mas também na sua dinâmica.

A partir desses tensionamentos, na próxima seção trago questões, discussões e alguns desafios para se pensar a metodologia de forma que esta possa ser considerada uma pesquisa *com crianças*, não apenas em aspectos metodológicos, mas também ontológicos, epistemológicos e éticos.

3.2 De que modo tem se escutado as crianças da Educação Infantil sobre as temáticas de gênero?

Retomando o objetivo principal desta pesquisa, que é investigar o modo como as crianças da Educação Infantil, em seu cotidiano, mobilizam-se e criam estratégias mediante os *scripts* de gênero, apontando para modos mais plurais de viverem a infância, destaco que há diversos/as pesquisadores/as importantes que realizaram investigações ancoradas nos aportes dos estudos sociais da infância e de gênero.

Conforme já mencionado na introdução, em busca realizada no site BDTD com os descritores *Pesquisa com crianças, Educação infantil e gênero, Educação infantil e sexualidade*, foram selecionados 26 trabalhos, sendo 20 dissertações e seis teses, no recorte temporal de dez anos (2011 – 2021). Foram selecionadas as pesquisas que ocorreram exclusivamente no contexto da escola de Educação Infantil, uma vez que a busca também apresentou alguns trabalhos que não ocorreram em escola e, outros, que não eram com

crianças, mas pesquisam com adultos (docentes e familiares) acerca da infância. Considerando essas outras investigações que não foram aqui contabilizadas, teve um somatório de 57 trabalhos no BDTD. Dessas pesquisas não contabilizadas, destaco a dissertação de João Paulo de Lorena da Silva (2018), que investigou a infância e os movimentos de resistência que os sujeitos infantis *queer* forjam no território curricular. Entretanto, esta pesquisa foi realizada com crianças maiores, do Ensino Fundamental, e por isso, não entrou na contagem desta pesquisa¹⁸.

Após leitura dos resumos, sumários, introduções e capítulos metodológicos desses trabalhos, elenquei pontos e estratégias que pudessem se diferenciar, contribuir e agregar com as discussões já feitas, no sentido de encontrar possibilidades para participação das crianças nas pesquisas acerca das temáticas de gênero na escola. Assim, mirei para um ponto tênue que ainda não foi muito explorado nas pesquisas dos últimos anos, como os movimentos e as resistências sutis e pontuais que as crianças fazem no contexto da Educação Infantil que não correspondem (ou para não corresponder) aos padrões de feminilidades e masculinidades esperados socialmente. Este foi um movimento empreendido aqui no capítulo metodológico com o objetivo de trazer ao centro da discussão alguns tensionamentos, por meio de uma dimensão ética, sobre como tem se produzido as pesquisas com crianças pequenas acerca das questões de gênero.

Desse modo, apresento a seguir alguns dados dessas pesquisas encontradas que considero importantes, como: 1) quantidades de teses e dissertações por ano (2011 – 2021); 2) quantidade de produções por região do país; 3) ideia central da temática de pesquisa; 4) metodologia utilizada para pesquisar com crianças; 5) instrumentos de pesquisa.

Tabela 2 – Quantidade de teses e dissertações por ano (2011 – 2021)

Ano	Dissertação	Tese	Instituições
2011	0	1	UFRGS
2012	0	2	UFRGS / UFSC
2013	2	0	UEL / UNILASALLE
2014	1	0	UNISUL
2015	2	0	UNESP
2016	2	1	UNOESTE / UFMG
2017	2	1	UERJ / UEP / UFJF
2018	7	0	UFSP / UFSM / UFPA / UFPE / UFPB / PUCMG
2019	2	1	UFRGS / UNICAMP
2020	2	0	UNESP / UNICAMP
2021	0	0	-

¹⁸ Pesquisa intitulada *Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo : a invenção de modos de vida transviados*.

TOTAL

20

6

13 universidades
públicas e 4 privadas

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A partir desses dados, em que o número de dissertações corresponde a mais de três quartos das investigações encontradas nos últimos dez anos, é possível perceber que as pesquisas *com* crianças pequenas acerca das temáticas de gênero, no contexto da Educação Infantil, ainda têm pouca visibilidade ou, até mesmo, pouco espaço nos programas de pós-graduação no Brasil, considerando a densidade dos estudos que ocorrem durante um processo de doutoramento em relação ao de mestrado¹⁹. Assim, como aponta Sandro dos Santos (2016, p. 43), autor de uma das seis teses encontradas²⁰, “parece que a temática tem servido de mote para inserção de estudantes nas práticas de investigação científica se configurando como um tema ainda pouco aprofundado”.

Ainda, destaco que das seis teses encontradas, duas foram produzidas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), desenvolvidas na Linha de Pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*, sob orientação da Prof^a Dr^a Jane Felipe – o que corresponde a mais de 30% das pesquisas produzidas a nível de doutorado sobre a temática, demonstrando, também, a contribuição da Linha de Pesquisa a qual esta Tese faz parte nos processos investigativos com crianças acerca das questões de gênero no Brasil²¹.

No que se refere às dissertações, percebo um aumento significativo de pesquisas defendidas no ano de 2018 (35% do total). Talvez seja em decorrência do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014 – 2024 que suprimiu a palavra “gênero” de toda sua redação, o que provocou muitas discussões sobre a temática e se “gênero” poderia ou não estar presente nas práticas de docentes na escola. Ainda no que se refere às pesquisas de Mestrado, também cabe destacar que as duas defendidas no ano de 2019 (Leguiça, 2019; Moraes, 2019) foram realizadas na mesma linha de pesquisa citada no parágrafo acima.

Outro ponto interessante a considerar é que mais de dois terços das universidades onde as pesquisas foram desenvolvidas são públicas. Isso mostra que as discussões acerca das

¹⁹ Para não fazer uso de afirmações generalizadas, neste ponto também é importante considerar, por exemplo, o fato da disponibilidade de tempo do/a pesquisador/a (muitos/as são trabalhadores/as, professores/as e seguem sem liberação), assim como as complicações na autorização para fazer pesquisa com crianças que podem ocorrer.

²⁰ Intitulada *Socialização de gênero na educação infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças*.

²¹ Aqui, cabe mencionar pesquisas como a tese de Natascha Hoopen (2001), que investigou como se caracteriza a produção científica brasileira nos estudos de gênero. Dentre suas discussões, a autora destaca a importância do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE), do PPGEDU da UFRGS, fundado pela Prof^a Dr^a Guacira Louro, e ao qual esta pesquisa também está vinculada. Hoopen sugere que o referido grupo de estudos possa ter alavancado o interesse em pesquisas sobre as temáticas de gênero na própria universidade e também no estado do RS.

temáticas de gênero, infância e Educação Infantil ocorrem em maior medida nessas instituições talvez pelo fato de que pesquisadores/as e docentes dessa esfera ainda têm mais liberdade de cátedra para tratar de temas considerados sensíveis dos/as que estão nas universidades privadas.

No que tange às pesquisas desenvolvidas por região do país, noto que a maior parte delas se concentra nas regiões Sul e Sudeste, com pouca expressividade na região Nordeste e sendo praticamente nula nas regiões Norte e Centro-oeste. Isso demonstra dois pontos importantes: a desigualdade ao acesso à pós-graduação nas diferentes regiões do país e que as discussões sobre a temática ainda se encontram centralizadas. Portanto, como uma pesquisa realizada a partir do Sul do país, considero mais relevante ainda considerar as diferenças e situar o contexto de onde falo para não cair em discursos generalizantes acerca do debate que proponho²².

Tabela 3 – Pesquisas realizadas com crianças da Educação Infantil acerca das temáticas de gênero por região do Brasil (2011 – 2021)

Região do Brasil	Número de pesquisas desenvolvidas	Percentual
Centro-oeste	1	3,8%
Norte	0	0%
Nordeste	3	11,5%
Sul	10	38,5%
Sudeste	12	46,2%

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No que se refere às temáticas abordadas nessas pesquisas, observo que, de modo geral, a maior parte delas foca seu olhar em identificar normatividades de gênero no contexto da Educação Infantil e nas interpretações das crianças, assim como elas perpassam as suas relações. E, em menor quantidade, as investigações também se dedicam a temas com interpretações das crianças sobre violências de gênero, homoparentalidade e suas concepções sobre corpo, gênero e beleza.

Tabela 4 – Principais temáticas das pesquisas desenvolvidas com crianças acerca das questões de gênero na Educação Infantil (2011 – 2021)

Temática	Quantidade	Percentual
-----------------	-------------------	-------------------

²² No espectro dessa discussão, cabe mencionar Angélica Pereira e Alexandre Bello (2024) que analisaram a presença de Gênero e Sexualidade nos currículos dos cursos de Pedagogia de Universidades Públicas da Região Sul do Brasil. Foram mapeadas 65 disciplinas em 25 instituições, mostrando que a formação docente não está acompanhando a diversidade dos sujeitos emergentes. Os pesquisadores sugerem que, embora conceitos de gênero e sexualidade estejam presentes, sua integração efetiva nos currículos ainda é limitada. Destacam, também, a necessidade de um enfrentamento contínuo para incluir essas temáticas de forma mais potente e central nos programas de formação.

Normativas de gênero na E.I. e/ou como crianças interpretam	10	38,46%
Significados de gênero na literatura sob a ótica das crianças	1	3,84%
Relações de gênero nas brincadeiras e relações entre as crianças	10	38,46%
Violências de gênero sob o olhar das crianças	1	3,85%
Interpretações das crianças sobre família e homoparentalidade	1	3,85%
Concepções das crianças sobre gênero, corpo e beleza	3	11,53%

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ao observar as principais temáticas de pesquisa, de inegável relevância, pensei qual poderia ser o ponto ainda pouco visitado, de modo que contemplasse, principalmente, as ações das crianças. Então elegi direcionar o olhar, de modo especial, para os movimentos de resistências delas no ambiente escolar quando ainda se encontram na primeira infância, motivada também pelas vivências que já tive com as crianças enquanto docente.

Entretanto, além de observar as quantidades e as temáticas dessas pesquisas, considerei um movimento relevante analisar como pesquisadores/as têm escutado as crianças sobre as temáticas de gênero na Educação Infantil nos últimos dez anos e quais instrumentos têm utilizado para isso. Desse modo, é possível ver nos quadros seguintes que a etnografia tem sido a metodologia mais utilizada e, por sua vez, as observações e o diário de campo os instrumentos mais recorridos.

Tabela 5 – Metodologias utilizadas nas pesquisas desenvolvidas com crianças acerca das questões de gênero na Educação Infantil (2011 – 2021)

Metodologia	Quantidade	Percentual
Etnografia	12	46,15%
Observação Participante	3	11,53%
Pesquisa com crianças	8	30,77%
Grupo focal	2	7,67%
Estudo de Caso	1	3,85%

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Tabela 6 – Instrumentos utilizados nas pesquisas desenvolvidas com crianças acerca das questões de gênero na Educação Infantil (2011 – 2021)

Instrumento de pesquisa	Quantidade de pesquisas que utilizaram	Percentual
Rodas de conversa	4	15,38%
Observações	15	57,70%
Diário de Campo	10	38,46%
Fotografia	4	15,38%
Registros filmicos	3	11,53%

Gravação de voz	1	3,85%
Desenhos	3	11,53%
Entrevistas	6	23,08%
Contação de histórias	4	15,38%
Dinâmicas e brincadeiras	2	7,67%

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Como é possível observar, uma investigação que envolve as crianças incita pesquisadores/as à criatividade para pensar em estratégias, múltiplos instrumentos e ferramentas adequadas, de modo que possa captar das crianças os diferentes modos que se expressam e que nem sempre ocorre por meio da fala e, provavelmente por isso, a observação seja o instrumento mais utilizado para a escuta das crianças.

Diante dos dados encontrados, coloquei-me no esforço de questionar como poderia “fazer a roda girar” para não reproduzir o que já foi investigado, mas sim para agregar a essas pesquisas já realizadas e, conforme propõe Guacira Louro (2000), pensar o impensável. Afinal, é “moralmente pensável” que meninas e meninos, de quatros anos de idade, possam encontrar estratégias, mesmo que muito sutis, para subverter as lógicas binárias de gênero na escola? Ou, ao afirmarmos que todas as crianças simplesmente sofrem com as normas e os padrões regulatórios de gênero, não seria, também, mais um modo de essencializar a infância e apagar as diferenças?

Portanto, nas próximas seções apresento considerações sobre a ética na pesquisa com crianças e, posteriormente, a proposta metodológica, levando em consideração o que e como já foram produzidas as pesquisas acerca das questões de gênero com as crianças da Educação Infantil atreladas às questões éticas que possibilitem a participação e a proteção delas em todos os processos da investigação.

3.3 Comprometimentos éticos na pesquisa: o antes, o durante e o depois

[...] Vale lançar um olhar sobre o que temos chamado de “ética na pesquisa”. É ter em mãos as autorizações dos responsáveis? É decidir se menciona ou não o nome das crianças? É conhecer a legislação vigente para saber o que pode ou não pode fazer? O que estamos chamando de “ética na pesquisa”? Quais as indagações que envolvem a teoria? Em que medida as formas como indagamos e respondemos a isso têm sido incluídas nos textos resultantes das pesquisas? (Pereira *et al*, 2018, p. 764).

Mobilizada pelos tensionamentos de Rita Ribes Pereira *et al* (2018), inicio esta seção questionando sobre como a ética pode me colocar à escuta de meninos e meninas acerca das questões de gênero. Entretanto, antes, é necessário considerar que a investigação da infância

que requer a participação das crianças é algo relativamente recente, assim como as discussões acerca da ética nessas pesquisas. Conforme é afirmado por Fernandes (2016, p. 761), primeiro foi necessário que se criasse “um espaço para a infância no discurso sociológico e depois houve que confrontar a crescente complexidade e ambiguidade da infância enquanto fenômeno contemporâneo e instável e passível de ser estudado em si mesmo, salvaguardando um conjunto de pressupostos éticos”.

No Brasil, há documentos que reconhecem as crianças como sujeitos e com direito à participação na vida social desde o seu nascimento²³, no entanto, por outro lado, há comitês reguladores de ética na pesquisa que, embora não se possa negar a sua importância e relevância, portam algumas limitações em relação à infância. Uma delas é “a ineficácia do padrão biomédico de produção de conhecimento e de aferição da ética quando aplicado às pesquisas sociais e humanas” (Zago; Guizzo; Santos, 2016, p. 190). Assim, muitas regras aplicadas às pesquisas da área biomédica perdem o sentido quando aplicadas às áreas humanas e sociais, uma vez que as relações entre pesquisador/a e participante são distintas, principalmente em uma pesquisa com crianças²⁴.

Nessa mesma direção, Gary Allen (2005) enfatiza que, para muitas instituições, a ética se resume a apenas um processo de gestão de risco, o que faz com que os Comitês de Ética e Pesquisa (CEP) possam assumir uma postura conservadora, mostrando certas resistências quando a investigação apresenta *designs* mais inovadores. Assim, entende-se que a ética na pesquisa não pode se restringir somente ao preenchimento de formulários ou a uma avaliação de possíveis riscos.

Conforme discute Fernandes (2016), os primeiros estudos sobre a ética na pesquisa com crianças surgiram na década de 1990. Uma das pesquisadoras que deu início a essa discussão foi Priscila Alderson (1995), a partir do estudo intitulado *Escutando as crianças: crianças, ética e pesquisa social*²⁵, tensionando o argumento que se tinha até então de que os dados obtidos das crianças não podiam ser confiáveis, uma vez que eram consideradas “como um não adulto. E este olhar adultocêntrico sobre a infância registrava especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano ‘completo’”

²³ No Brasil, no ano de 2022, podemos considerar os seguintes documentos: Constituição Federal (1988), a ratificação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o Marco Legal da Primeira Infância (2016).

²⁴ Aqui cabe mencionar a Lei 14.874/2024, que modifica o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SNEP), fortalecendo a CONEP, descentralizando avaliações, e criando diretrizes específicas para ciências sociais e humanidades. A lei tem por objetivo promover maior proteção a populações vulneráveis, flexibilidade no consentimento, transparência, e participação pública. Além disso, introduz prazos definidos para avaliações, revisão acelerada de pesquisas de baixo risco, e programas de capacitação contínua para membros dos comitês.

²⁵ Título original: *Listening to children: children, ethics and social research*.

(Sarmiento, 2000, p. 157). Tinha-se, portanto, a ideia de que as opiniões das crianças eram dispensáveis na produção de conhecimento e de que elas não possuíam as competências necessárias para produzir discursos (mesmo que não-verbais) que pudessem ser relevantes em uma pesquisa. Tais argumentos eram pautados em uma concepção paternalista da infância, uma vez que o entendimento era de que as crianças não deveriam participar das investigações em função da sua vulnerabilidade, que poderia a colocar em uma situação de exploração.

No entanto, na perspectiva em que ocorre esta pesquisa, que considera os sujeitos como seres inacabados e em um inesgotável processo de (des)construções, não seríamos todos/as nós, pessoas inacabadas, incompletas e, portanto, também imaturas e vulneráveis? Assim, se as pessoas pesquisadoras estivessem totalmente “prontas” e maduras, saberiam as respostas para tudo e não seria necessário, então, a pesquisa. Assim, para que uma investigação com crianças possa realmente ser participativa, há o desafio de nos despiremos dos entendimentos de que os/as investigadores são “poderosos/as” e competentes e as crianças vulneráveis e incompetentes (Fernandes, 2016). Para tanto, é necessário que se desenvolva novos modos de pensar a ética na pesquisa com crianças, pois os entendimentos tradicionais estão mais preocupados em não causar dano, mas pouco se tem discutido sobre os perigos que a superproteção também pode trazer no momento que as silencia e as exclui do processo de investigação (Alderson; Morrow, 2011).

Inspirada no conceito de *epistemicídio do conhecimento* (Santos; Meneses, 2009), que se refere, justamente, ao abafamento e subalternização de saberes locais e diversidades culturais por meio de um conhecimento dominante, Fernandes (2016, p.762) fala sobre o *eticocídio do conhecimento*, que é quando, ignora-se “a ontologia ética das crianças nos processos de construção de conhecimento acerca de si, desvalorizando-se as suas perspectivas, a sua autoria e autoria social”.

Ao discorrer sobre os contornos desse *eticocídio*, a autora referenda Alderson (2004) para falar de três cenários que envolvem o estatuto ético em um processo de investigação com as crianças: a) *sujeitos desconhecidos de pesquisa*, que é quando as crianças sequer são informadas de que estão sendo investigadas; b) *sujeitos prevenidos*, que é quando é solicitado às crianças um consentimento para ser observada ou questionada, no entanto, apresenta um *design* rígido e tudo no processo é decidido pela pessoa adulta; c) *participantes ativos*, que se refere ao/à pesquisador/a encontrar novas formas de implicar as crianças de maneira ética na pesquisa, informando-as sobre os objetivos e dinâmicas da pesquisa e, além de lhe solicitar o consentimento, também lhe dá a possibilidade de influenciar no modo como ocorre sua participação.

No delineamento dessa discussão, Pereira *et al* (2018, p. 763) apresentam alguns questionamentos: “Como equilibrar as noções de proteção e participação que, por vezes, se contrapõem e se atravessam? [...] como a dimensão ética é capaz de abarcar a diversidade, complexidade e alteridade da infância?”. Desse modo, as autoras consideram que, nesse espectro, é necessário considerar a desigualdade estrutural que há nas relações entre crianças e adultos, uma vez que estes são os que produzem e referendam o conhecimento científico. Desse modo, entendo que uma teoria sobre a infância está fortemente ligada a uma dimensão ética. Assim, é possível dizer que a ética na pesquisa com crianças não se dá apenas por meio de contratos que validam e normatizam o contato do/a pesquisador com ela, mas perpassam, o que eu diria²⁶, o *antes*, o *durante* e o *depois* do processo de investigação.

Quando digo o *antes* me refiro, principalmente, às concepções e teorizações do/a pesquisador/a acerca da infância e quais os objetivos tem com sua pesquisa. Pereira (2018), nesse sentido, sublinha que, muitas vezes, ao se fazer uma “revisão de literatura” acerca da infância, são apresentados elementos de maneira “historicamente lineares” e generalistas, sem considerar o tema específico de estudo. Posso dizer, nesse sentido, que um empreendimento ético adotado nesta pesquisa foi teorizar sobre a infância em uma perspectiva não hegemônica e generalizante, tensionando alguns padrões binários e violências com marcadores de gênero pelos quais meninos e meninas passam no contexto brasileiro. Ademais, considero que o empenho em considerar a ética na pesquisa com crianças antes mesmo de ela acontecer faz parte de um posicionamento que é atravessado pelas questões de gênero, uma vez que apostar e acreditar na escuta da infância também é acreditar no potencial de meninos e meninas para a contribuição no debate acerca dos preconceitos e das desigualdades. Ainda, tomo de empréstimo as considerações de Anete Abramowicz e Tatiane Rodrigues (2014, p. 472) quando destacam que “a Educação Infantil deveria se constituir como um espaço de diáspora”, para sublinhar que eleger a escola como o território da pesquisa também se refere a uma questão ética do *antes*, uma vez que este espaço “não é a pátria idealizada e homogênea. É uma inflexão territorial e temporal [...] operada pelos coletivos sociais a partir da racialização, do gênero, da sexualidade e da etnia”.

No que se refere ao *durante*, além da pesquisa de campo²⁷, que, muitas vezes, é nesta esfera que a ética é mais mencionada e, até mesmo, considerada nos processos de

²⁶ Pensar o antes, o durante e o depois na pesquisa com crianças são considerações já debatidas por estudiosos/as da infância referenciados/as ao longo do texto. Utilizo esses entendimentos de empréstimo para dar destaque especificamente à dimensão ética de uma pesquisa com crianças da Educação Infantil que trata das questões de gênero.

²⁷ Os procedimentos éticos-metodológicos do campo desta proposta de pesquisa serão descritos no capítulo quatro.

investigação, é importante também, enquanto escrevemos a pesquisa, não apenas fazer uma reafirmação do que já foi dito, mas não abdicar da função de “teórico da infância”. Afinal, “uma revisão de literatura poderia ser considerada em si uma teorização?” (Pereira *et al*, 2018, p. 764). Nesse sentido, seguindo as provocações das autoras, considero que uma dimensão ética que envolve o *durante* da pesquisa diz respeito aos próprios/as pesquisadores/as teorizarem sobre a infância, estudando e analisando o que já foi produzido, atentar para o que já foi e tem sido dito e naturalizado, elaborando, a partir dos conhecimentos construídos, novos questionamentos, contribuindo, assim, para a produção de outras narrativas possíveis acerca da infância.

Conforme visto nos capítulos anteriores, há pesquisas e estatísticas que nos contam: que os meninos são os mais regulados em suas condutas para manutenção da masculinidade hegemônica; que as meninas são mais restritas aos espaços privados e, por isso, também são a maioria das vítimas de violências que ocorrem no ambiente doméstico; e que as crianças desde muito cedo já internalizam normas e padrões de gênero em suas ações e relações. Nesse sentido, a dimensão ética desta pesquisa consistiu também em ouvir as crianças atentamente e compreender o que mais existe para além disso, quais são seus movimentos de resistência e quais escolhas elas tomariam se não fossem tão condicionadas a determinados *scripts* de gênero impostos pelos adultos mesmo antes de nascer.

No que diz respeito ao *depois*, considero que é necessário levar em conta o direito dos/as participantes ao acesso à informação e, aqui, destaco o retorno dos resultados da pesquisa às crianças. Sabe-se que ainda existe um certo embaraço por parte de pesquisadores/as em retornar dados acadêmicos (Pereira *et al*, 2018), sobretudo em relação a temas sensíveis, como as questões de gênero, às crianças pequenas. Além disso, outra questão que envolve a dimensão ética do *depois* é considerar como os “possíveis achados” da pesquisa podem ser socialmente relevantes à infância e às crianças, o que implica em uma ética, também, no momento da análise e interpretação dos dados obtidos. Ou seja, levando em consideração o *antes, durante e depois*, “a ética de uma pesquisa se instaura na escolha de um tema (e na recusa de outros), no recorte que dá centralidade a alguns aspectos (e torna invisíveis outros), nas formas que escolhemos para tratá-los, nos olhares e nas vozes que autorizamos participar do debate” (Pereira *et al*, 2018, p. 768).

Portanto, levando em consideração todas as dimensões que envolvem a ética na pesquisa, estou de acordo com a argumentação de Fernandes (2016, p. 763) quando destaca que não há (e nem seria ético que houvesse) “uma ética à *la carte* passível de ser replicada em cada contexto, mas sim que as relações éticas são portadoras de diversidade e complexidade e

exigem um cuidado ontológico permanente de construção e reconstrução”, uma vez que a ética não pode estar pautada em pressupostos estereotipados sobre as crianças e as infâncias.

No delineamento desses entendimentos, no próximo capítulo apresento, em detalhe, os percursos e as escolhas éticas e metodológicas desta pesquisa, assim como as crianças participantes e a descrição do contexto durante o período do Doutorado Sanduíche, realizado no Programa de Doutorado de *Género y Diversidad*, da Universidad de Oviedo, na Espanha.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS

Levando em consideração as discussões trazidas no capítulo anterior, a seguir apresento os percursos metodológicos e éticos para o desenvolvimento da pesquisa. Portanto, antes de dar prosseguimento, destaco que esta é uma pesquisa qualitativa, com aporte teórico nos Estudos de Gênero e na Sociologia da Infância, desenvolvida por meio de uma etnografia em Educação, tendo como principal instrumento a observação participante, pois, assim como Cohn (2005, p. 45), penso que ela “permite a abordagem dos universos das crianças em si”.

Opto por nomear a metodologia como uma etnografia, mesmo sendo realizada no campo da Educação e não da Antropologia, entendendo-a, assim como Amurabi Oliveira (2023, p. 21), não como um método ou uma técnica propriamente, mas sim como uma forma de produzir conhecimento. Isto é, “um conhecimento que é produzido não sobre pessoas, mas com pessoas”. Ademais, ainda sob as lentes do autor, penso que “estar em campo” com as crianças não é sinônimo de uma etnografia, mas, sim, quando conseguimos estabelecer um vínculo com elas.

Ainda, destaco que fiz esta escolha metodológica pelo fato de ela permitir conversas informais, diálogos e interações com as crianças, possibilitando situações de relações dialógicas e mais horizontais, permitindo, inclusive, outro ponto que me permitiu durante o campo da pesquisa: “brincar” com a metodologia. Digo isso considerando a não linearidade da pesquisa etnográfica e também inspirada em Deiziane Aguiar (2020), pois, durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, pensei em estratégias para que as crianças também pudessem, ao seu modo, eleger ou dar pistas de instrumentos de pesquisa. Ou, dito nas palavras da pesquisadora (idem, p. 5), a ideia foi que a metodologia fosse “construída no fluxo do fazer pesquisa e na interação com as crianças”. Nessa perspectiva, o “brincar” se configurou como uma bricolagem, na tentativa de respeitar os tempos das crianças durante a pesquisa. Assim, de acordo com os entendimentos da autora, considereirei que esta pudesse ser uma *abordagem metodológica sincera* para estabelecer vínculos mais genuínos com as crianças.

Desse modo, a proposta foi que, durante as observações, eu pudesse me aproximar das crianças e notar o que elas mais sinalizavam como interesses e gostos. A partir dessas sinalizações de um grupo específico de crianças, considereirei para a pesquisa e propus alguns momentos de brincadeiras, conversas e fotografias de acordo com os direcionamentos que elas foram me dando durante as observações. Nesse sentido, parte dos instrumentos não foram

definidos *a priori*, mas se deram de acordo com nossas interações, permissões e interesses das crianças durante nosso contato. Acredito que esse processo envolveu aquilo que Skanfors (2009) chama de “radar ético”, que se trata, justamente, de uma espécie de alerta sensível para notar se as crianças estão realmente aceitando realizar uma proposta.

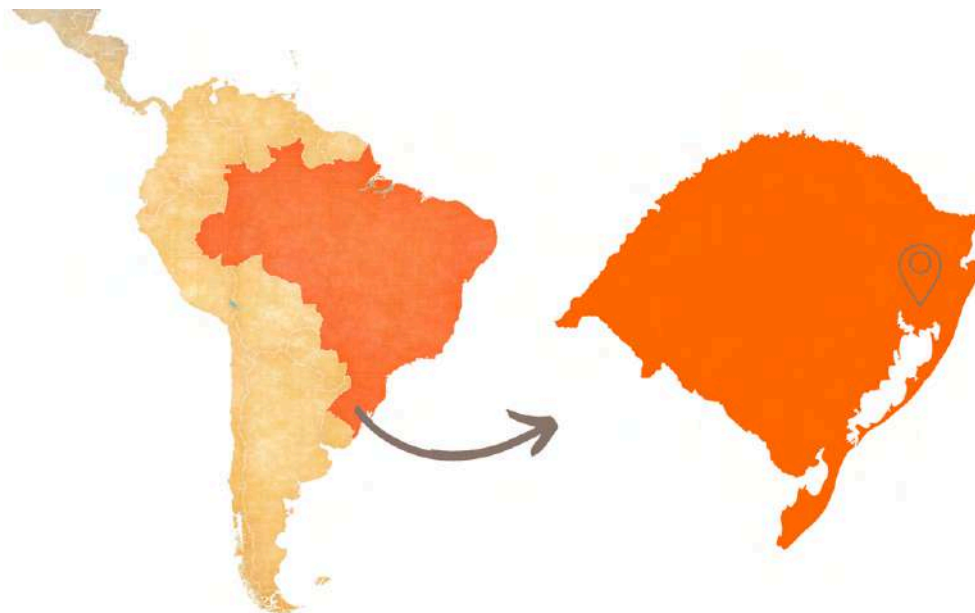
Ainda, penso que não se pode adotar as mesmas lógicas de tempo em uma pesquisa com crianças igual a que fazemos com adultos/as. Nessa direção, acredito que uma dimensão ética é também levar em conta que nem sempre as crianças terão interesse em realizar determinada ação no momento em que se propõe que elas a realizem e, mesmo que não sejam obrigadas a participar, muitas vezes as relações de poder fazem com que as crianças não se sintam à vontade para negar. E foi levando isso em consideração que me permiti “brincar com a metodologia”, para que eu pudesse ficar mais próxima das lógicas e dos pensamentos infantis. Considero importante sublinhar que esta escolha não se deu com a intenção de promover um “apagamento” da figura da pessoa adulta na pesquisa, mas sim para que as relações e decisões durante a investigação pudessem ser mais horizontais. Além disso, acreditei que, no espectro da pesquisa, respeitar os tempos e singularidades das crianças significava valorizar os modos distintos como meninos e meninas agem e interferem no mundo, reconhecendo que nem todos precisavam fazer as mesmas coisas ao mesmo tempo. Dessa forma, acredito que conseguimos estabelecer uma relação de confiança durante as observações. Entretanto, quando menciono confiança, refiro-me não apenas à confiança das crianças em relação a mim, mas também à minha disposição, como pesquisadora, de confiar no potencial de meninos e meninas para indicar quais instrumentos de pesquisa eram mais interessantes para eles.

A partir de tais escolhas e concepções metodológicas, ressalto que ocorreram um total de 25 encontros com as crianças, totalizando 100 horas de observações, entre os meses de setembro e dezembro de 2022, registradas em caderno de anotações do campo, fotografias, áudios e intervenções das crianças sobre fotos impressas. Nas seções subsequentes, serão apresentadas as características e a localização da escola onde a pesquisa foi realizada, as crianças participantes e os desdobramentos de todas as estratégias éticas e metodológicas utilizadas durante o período em que estive em campo com as crianças.

4.1 O palco: onde a escola e as crianças participantes da pesquisa estão inseridas

A instituição em que a pesquisa foi realizada se situa em um bairro periférico de uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS/Brasil, o qual é denominado de “Vila”²⁸.

Figura 5 - Localização geográfica da escola na América Latina e no Brasil



Fonte: Montagem da autora, 2022.

Os/as professores/as que lá trabalham recebem um benefício de difícil acesso e provimento em função dessa localização²⁹. Além disso, segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) do município, a escola é uma das treze da cidade com maior número de famílias que recebem o benefício Bolsa Família³⁰ e com maior índice de vulnerabilidade e violências e, por isso, é denominada como uma das escolas prioritárias da Rede.

No que se refere a dados estatísticos, no ano de 2022, a cidade teve um total de 522 casos de mulheres vítimas de ameaça; 359 mulheres foram vítimas de lesão corporal; 33 foram vítimas de estupro; 1 foi vítima de feminicídio consumado; e 4 foram vítimas de

²⁸ Historicamente e também por influência dos processos de colonização, muitas *vilas* surgiram a partir de pequenas comunidades ou agrupamentos de casas que foram se expandindo ao longo do tempo. Originalmente, eram consideradas “vilas” devido ao seu tamanho e estrutura simples, muitas vezes sem a infraestrutura completa que caracteriza os bairros mais centrais e desenvolvidos (Abramo, 2003).

²⁹ Compreende um acréscimo de 15% ao salário base do/a docente.

³⁰ O Bolsa Família é um programa de transferência de renda do governo brasileiro destinado a famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, visando garantir acesso a direitos básicos como alimentação, educação e saúde. Criado em 2003, o programa condiciona os benefícios ao cumprimento de compromissos nas áreas de saúde e educação. Informações retiradas do site: <https://www.mds.gov.br/mds-sigpbf-web/>.

tentativa de feminicídio. A respeito dos casos de homicídio de modo geral, a cidade registrou 27 casos de homicídio doloso no ano de 2022 e 29 vítimas de homicídio.

Diante desse cenário, são implementadas algumas ações na escola por parte do Município, como, por exemplo: todas as crianças e estudantes dessas instituições recebem material escolar no início do ano letivo e há um reforço na merenda escolar, assim como projetos e oficinas no contra turno. Além disso, durante a pandemia e ensino remoto emergencial, todas as famílias das crianças e jovens estudantes desses espaços receberam cestas básicas mensalmente. Nesse sentido, percebe-se que há um esforço por parte da gestão pública da cidade em promover políticas com vistas à equidade no acesso aos direitos humanos básicos das pessoas que habitam essas localidades.

Durante os dias em que estive com as crianças, pude notar a importância desse tipo de assistência para elas e suas famílias. Logo no início da tarde, por exemplo, algumas crianças queixavam-se de fome, perguntando se “faltava muito tempo para o horário da janta”, que ocorria às 16h. Muitas delas relataram não ter comido nada em casa antes de ir para a escola. No entanto, cabe ressaltar que, apesar da importância dessa refeição, em que eram servidas comidas variadas, como arroz, feijão, proteína, vegetais e frutas, notava-se a necessidade de uma refeição que antecederesse à janta, pois como algumas crianças, por vezes, iam total ou parcialmente jejum à escola, aguardar até às 16h era um tempo considerável a esperar.

Apesar da localidade e dessa situação, a realidade familiar das crianças que participaram da pesquisa era diversa: algumas delas viviam apenas com a mãe, outras com mãe e avós, algumas com pai e mãe, outras com irmãos e irmãs; algumas crianças, segundo observação e conversas com a professora regente, eram bem assistidas no sentido de ter seus direitos básicos de alimentação, cuidados e acesso a lazer garantidos de maneira satisfatória, enquanto outras conviviam com a realidade de fome, pais carcerários, mães toxicod dependentes e, muitas vezes, ficavam sob a tutela de avós. Diante desse contexto, é interessante considerar que a maioria das crianças que mais se aproximou de mim durante a pesquisa e que constantemente pedia que eu fizesse registros delas, como poderá ser visto com mais profundidade no capítulo 5, foram justamente as que vivem nesta última realidade mencionada. Entendi que este fator talvez pudesse significar a necessidade que essas crianças apresentavam de serem vistas, de receberem atenção, de se expressarem e serem ouvidas.

No bojo dessas discussões, ainda cabe ressaltar que ao se considerar as desigualdades na infância, sejam elas de gênero, econômica, de raça, dentre outras, é necessário levar em conta: a) questões globais atuais; b) a multidimensionalidade, que se refere aos modos plurais de expressão nas diferentes dimensões da vida social; c) assim como a interseccionalidade,

uma vez que as desigualdades se atravessam em diferentes níveis e de maneira simultânea, resultando um sistema de opressão que interfere nas ações das pessoas, sejam elas adultas ou crianças (Costa, 2012; Carvalho; Gomes; Duarte, 2021).

No delineamento dessa discussão acerca das desigualdades na infância, ainda soma-se à questão da sua desigualdade enquanto categoria geracional, pois muitas vezes a criança ainda é posta em uma condição de subalternidade. Portanto, acredito que aqui cabe o questionamento: como compreender a interdependência de crianças e adultos, de modo que possamos promover condições mais livres e igualitárias entre meninos e meninas sem colocá-las em uma situação de subalternidade em relação às pessoas de mais idade? Creio que os caminhos para pensar acerca dessa questão envolve uma questão de concepção sobre como vemos e como compreendemos as ações, os roteiros e os *scripts* criados pelas crianças. Elas, nesse caso, teriam a possibilidade de criá-los apenas porque os adultos permitem ou não, ou porque entendemos que toda pessoa, independente da idade, tem o direito de se expressar, ser e agir como quiser no que se refere às questões aqui levantadas? Levanto esses questionamentos no sentido de pensar como o modo que enxergamos as crianças e nos relacionamos com elas tem o potencial de interferir em questões profundas que abarcam as desigualdades, dentre elas, a de gênero e a geracional.

Trago todas essas questões para a seção da localização e do contexto social porque considero essencial ressaltar que os dados obtidos nessa pesquisa com as crianças foram - ou não - possibilitados também por causa das pessoas adultas com as quais elas conviviam no cotidiano da escola. Trata-se, portanto, de um movimento que, além do mais, envolve as minhas concepções de criança e de infância, quando compreendo que elas não habitam um mundo à parte e que as questões contextuais, sejam elas amplas (como a de localização da cidade), ou “mínimas” (como uma palavra, um olhar ou, até mesmo, um silêncio), interferem nos dados que serão posteriormente apresentados. Ainda, destaco que compreendo que as ações das crianças, nesta pesquisa, não servem como elementos para categorizarmos a infância, mas, sim, pensar a partir de lugares onde, talvez, não tínhamos acesso antes.

4.2 O cenário: a organização e os espaços físicos da escola

No que se refere ao espaço físico, trata-se de uma escola de grandes dimensões, que abrange um número significativo de alunos/as, cerca de 1500, distribuídos/as do seguinte modo, à época em que a pesquisa foi desenvolvida:

Tabela 7 - Distribuição do número de turmas na escola

Educação Infantil	Ensino Fundamental – Anos Iniciais:	Ensino Fundamental – Anos Finais:	EJA
<p>- 5 turmas de 4 anos e 11 meses;</p> <p>- 5 turmas de 5 anos e 11 meses.</p>	<p>- 4 turmas de 1º Anos;</p> <p>- 4 turmas de 2º Anos;</p> <p>- 5 turmas de 3º Anos;</p> <p>- 4 turmas de 4º Anos;</p> <p>- 4 turmas de 5º Anos.</p>	<p>- 4 turmas de 6º Anos;</p> <p>- 4 turmas de 7º Anos;</p> <p>- 4 turmas de 8º Anos;</p> <p>- 3 turmas de 9º Anos;</p>	<p>- 1 turma de Etapa Mista;</p> <p>- 1 turma de Etapa III;</p> <p>- 1 turma de Etapa IV;</p> <p>- 2 turmas de Etapa V;</p> <p>- 2 turmas de Etapa VI.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A escola conta com 86 docentes, sendo que 40 destes possuem ensino superior completo, um está concluindo o ensino superior, 53 possuem especialização, um cursou mestrado e um cursou doutorado. Além das salas referência e de aula, a instituição possui os seguintes espaços: Brinquedoteca, Pracinha, Pracinha Sustentável, Pátio de Grama Sintética, Pátio Externo da Escola, Campo de Areia, Área Externa com Materiais Alternativos, Espaço Coberto - Fundos da Escola, Biblioteca, Refeitório, Auditório e Espaço Virtual de Aprendizagem Multimídia (EVAM). No período em que estive na escola, pude presenciar as crianças da turma participante da pesquisa ocupando os seguintes espaços para além da sala: pátio de grama sintética, campo de areia, biblioteca, refeitório, auditório e EVAM.

Já, no que se refere especificamente à sala referência das crianças que participaram da pesquisa, vale comentar que ela apresentava paredes descascadas, era consideravelmente pequena para quase 20 crianças e tinha uma porta sem trinco, que era puxada por uma corda. E essa situação “já vinha de alguns anos”, segundo relato da professora regente. Ainda, havia pouca variedade de recursos e, o que havia, a maioria se tratava de material já muito utilizado, reciclado, ou oriundo de doações.

Figura 6 - Montagem de registros dos espaços da sala referência onde pesquisa foi realizada



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Figura 7 - Montagem de registros dos espaços da sala referência onde pesquisa foi realizada



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Figura 8 - Montagem de registros dos espaços da sala referência onde pesquisa foi realizada



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Mesmo assim, durante as observações, pude perceber que a docente se adaptava e inventava diferentes maneiras de utilizar os recursos que tinha. Ao considerar isso, vale ressaltar que meu foco, nessas observações, não era a docente. No entanto, não havia como não considerar as questões geracionais e como a forma que ela se relacionava com as crianças e organizava os ambientes interferia nos modos como elas agiam naquele espaço. Trago essa consideração porque houve um dia em que a regente não estava na escola e quem ficou com a turma foi uma professora substituta, mais habituada a estar com as crianças maiores do Ensino Fundamental. Na tarde em que isso ocorreu, a turma foi dividida da seguinte maneira por ela: os meninos brincavam no tapete e as meninas brincavam nas mesas; sem muito barulho e sem ficar transitando pela sala. Isso fez com que as crianças ficassem muito mais silenciosas do que o habitual e não encontrassem outros modos de interação, diferente de como geralmente ocorria com a docente regente, quando a turma circulava livremente pela sala e elegia suas próprias brincadeiras.

Frente a essa situação, faço a seguinte consideração: as crianças necessitam do apoio das pessoas com as quais elas convivem (sejam elas docentes ou não) para terem possibilidades de burlar certos *scripts*, para encontrar outros modos de agir e de viverem suas infâncias que não seja de maneira engessada, homogeneizada, estanque. Diante dessa situação com a professora substituta, percebi que mesmo que as crianças tentassem burlar certas regulações, com o tempo essas tentativas quase que desapareciam diante das sanções do adulto: “volta para o teu lugar”, “sai daí”, “eu já disse que é para brincar em silêncio”. Portanto, nesse processo, embora eu tenha documentado algumas vivências de transgressões de meninas e meninos, conforme poderão ser vistas de modo mais aprofundado nas análises, isso só foi possível por causa do apoio e das condições criadas pela professora que acompanhava as crianças. Talvez se a realidade que eu estivesse vivenciado fosse com uma pessoa que exercesse mais controle sobre os corpos e as ações das crianças, os comportamentos delas diante das normas de gênero fossem muito mais limitados. Isso só reforça algo que se torna cada vez mais evidente quando falamos em respeitar a infância, as crianças e seus livres movimentos: elas precisam ser escutadas. Mas tão importante quanto isso é que as pessoas mais experientes com as quais elas se relacionam criem o palco para que novos *scripts* entrem em cena e apareçam.

Ainda sobre a questão dos espaços da escola, considero relevante trazer informações sobre um, em especial, muito habitado pelas crianças durante as observações: o refeitório. Ele era um espaço pensado para as crianças do Ensino Fundamental e alunos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante as observações e meu convívio com a turma, pude perceber que ele não era apropriado para crianças de quatro anos de idade, pois as mesas e bancos eram grandes, elas não alcançam os pés no chão e não havia a possibilidade de elas se servirem com autonomia ou escolherem o que queriam comer. Quando as crianças chegavam ao refeitório, no momento da janta, os pratos já estavam todos servidos e praticamente todas as crianças se recusavam a comer toda a comida: uma não comia o arroz que encostava no feijão porque só comia arroz branco; outra não comia os legumes; outra não comia o que gostava se o que não gostava estivesse no prato.

Aí, quem subvertia auxiliando as crianças era a professora regente. Ela ia criando estratégias para que cada uma pudesse deixar o prato como considerava adequado para poder fazer a refeição: ajudava a retirar o que não queria, separava um alimento do outro e, quando isso não era possível, ela retirava a comida do prato e pedia para servir somente o que a criança comia. No entanto, cabe mencionar que esta era uma atitude empreendida de maneira “clandestina”, pois ela o fazia discretamente e solicitava outra comida como se a criança

tivesse comido tudo. Ao observar a professora que põe a comida “fora” para a criança poder ganhar a “repetição” só da comida que desejava comer, a um primeiro olhar, poderia ser interpretado como algo equivocado. No entanto, penso que as crianças não terem direito de escolha é algo que põe em suspenso seus direitos e as coloca em uma posição de invisibilidade, não sendo respeitadas em suas vontades e singularidades. Talvez essa seja uma discussão que não esteja diretamente relacionada com as questões de gênero; entretanto as engrenagens para este movimento podem ser as mesmas em relação à infância e às crianças: as de serem colocadas num padrão, como se todas tivessem os mesmos gostos e necessidades. Ademais, essa situação demonstra a emergência das escolas que atendem crianças da Educação Infantil, em um contexto que também atende o Ensino Fundamental, repensar seus espaços, de modo que acolha as especificidades das crianças pequenas, valorizando-as como seres humanos de direitos e com capacidades para participar com qualidade e igualdade da vida cotidiana.

Em relação aos demais espaços da escola, que eram - ou não - habitados pelas crianças, resolvi, nesta seção, também trazer os que eram seus preferidos, a partir de fotografias produzidas por elas próprias. Conforme poderá ser visto com mais profundidade nas seções subsequentes deste capítulo, durante o desenvolvimento da pesquisa tentei acionar meu radar ético (Skanfors, 2009) para perceber o que as crianças consideravam relevante para esta investigação. Uma das percepções que pude ter ao observar e participar do cotidiano com elas foi que meninas e meninos, em muitos momentos, ocupavam lugares diferentes na escola. Além do mais, percebi que ocorre uma regulação em relação aos lugares que são permitidos às crianças pequenas frequentarem em uma escola que também acolhe crianças maiores, jovens e adultos. Ou seja, nessa direção, é possível considerar que crianças pequenas, em um contexto como o mencionado aqui, acabam passando por uma regulação que opera por duas forças, como as questões de gênero e as geracionais, que, muitas vezes, limita as possibilidades de ações delas nesse espaço.

Nesse sentido, durante os deslocamentos pela escola, notei que as crianças queriam me mostrar os lugares da instituição, talvez no sentido de apresentá-los a uma pessoa estranha àquele ambiente. No entanto, percebi que alguns desses espaços elas poucas vezes transitavam ou ocupavam. Então, resolvi convidá-las para fotografar os ambientes que para elas eram mais interessantes na instituição, com o intuito de promover, mesmo que simbolicamente, o seguinte tensionamento: quais lugares meninos e meninas ocupariam com mais frequência na escola se tivessem mais liberdade de escolha? Além disso, a fotografia foi escolhida como estratégia para este registro por parte das crianças porque, ao me verem

tirando fotos delas durante as observações, elas demonstravam interesse em também poder fazer os registros fotográficos, pedindo meu celular emprestado em alguns momentos para tirar fotos minhas. Portanto, segue na sequência outros espaços importantes para as crianças na escola, para além da sala referência - ocupados ou não por elas:

Figura 9 - Montagem de registros capturados pelas crianças dos espaços da escola



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Figura 10 - Montagem de registros capturados pelas crianças dos espaços da escola



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Interessante observar que, em sua totalidade, as crianças fotografaram espaços externos à sala referência. O que, de certo modo, denuncia a necessidade de pensarmos os espaços da escola para além da sala, de maneira que acolha os interesses do grupo de crianças de estar em ambientes não tão restritos a “quatro paredes”, onde possam transitar e se movimentar com mais liberdade. Ainda, ressalto que esta escolha foi realizada com o intuito de apresentar o cenário da pesquisa também pelas lentes e perspectivas das crianças.

Além disso, senti a necessidade de saber um pouco mais, por parte das crianças, por que esses ambientes, ocupados por elas em menor medida durante a jornada na escola, tornavam-se tão interessantes em seus pontos de vista. Na observação seguinte ao dia em que as crianças realizaram os registros fotográficos, convidei-as, em pequenos grupos, no ambiente externo em frente à sala, para conversarmos sobre os espaços que elas haviam registrado e para fazer intervenções sobre as fotos, impressas em tamanho A4, em preto e branco. Dispus canetas e lancei a pergunta: “Se vocês pudessem ocupar este espaço da foto agora, o que estariam fazendo lá?”.

Figura 11 - Organização do espaço para inferência das crianças sobre as fotos



Fonte: Registro da autora, 2022.

Entendo, ainda, que esse movimento não foi empreendido com o objetivo de que as crianças revelassem algo “oculto” sobre as suas escolhas ou os espaços da instituição. Mas, sim, no sentido de reunir mais elementos para que as análises pudessem ficar mais próximas dos entendimentos de quem, aos quatro anos de idade, vivia cotidianamente no contexto daquela escola. Interessante observar que, além de todas as crianças dizerem que estariam brincando de algo, muitas delas aproveitaram o momento de imaginação para criar contextos e possibilidades de subversão às regras às quais estavam habituadas, conforme podem ser conferidas na sequência. Cabe ressaltar, ainda, que as conversas foram registradas enquanto as crianças faziam suas inferências sobre as fotos através das ilustrações.

Figura 12 - Montagem das ilustrações de Vanessa e Cátia sobre as fotos e suas falas enquanto desenhavam

"Estou com a minha mãe no pinheiro. Eu estou voando. Minha mãe não deixava, mas eu voava mesmo assim".

Vanessa, dez. 2022



"Eu estava brincando na areia e nas árvores lá de fora. E também nas grades e nos postes".

Cátia, dez. 2022



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Figura 13 - Montagem da ilustração de Bernardo sobre a foto e sua fala enquanto desenhava



“Eu fiz eu e todos os meus colegas na pracinha brincando de zumbi”.

Bernardo, dez. 2022

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Ao analisar as ilustrações e as declarações das crianças sobre os diferentes espaços, torna-se evidente a importância de proporcionar oportunidades para que possam expressar não apenas suas ações, mas também seus pensamentos e imaginações de maneira divergente. Nesse sentido, defendo que, a fim de permitir que as crianças ultrapassem alguns padrões esperados socialmente, especialmente em relação às questões de gênero, é crucial que, como pessoas adultas e docentes, criemos condições para o desenvolvimento de suas habilidades de questionamento, pensamento crítico e, até mesmo, subversão. Em outras palavras, defendo que é necessário que as crianças possam questionar sua própria realidade para terem a capacidade de suspender alguns padrões e *scripts* previamente estabelecidos.

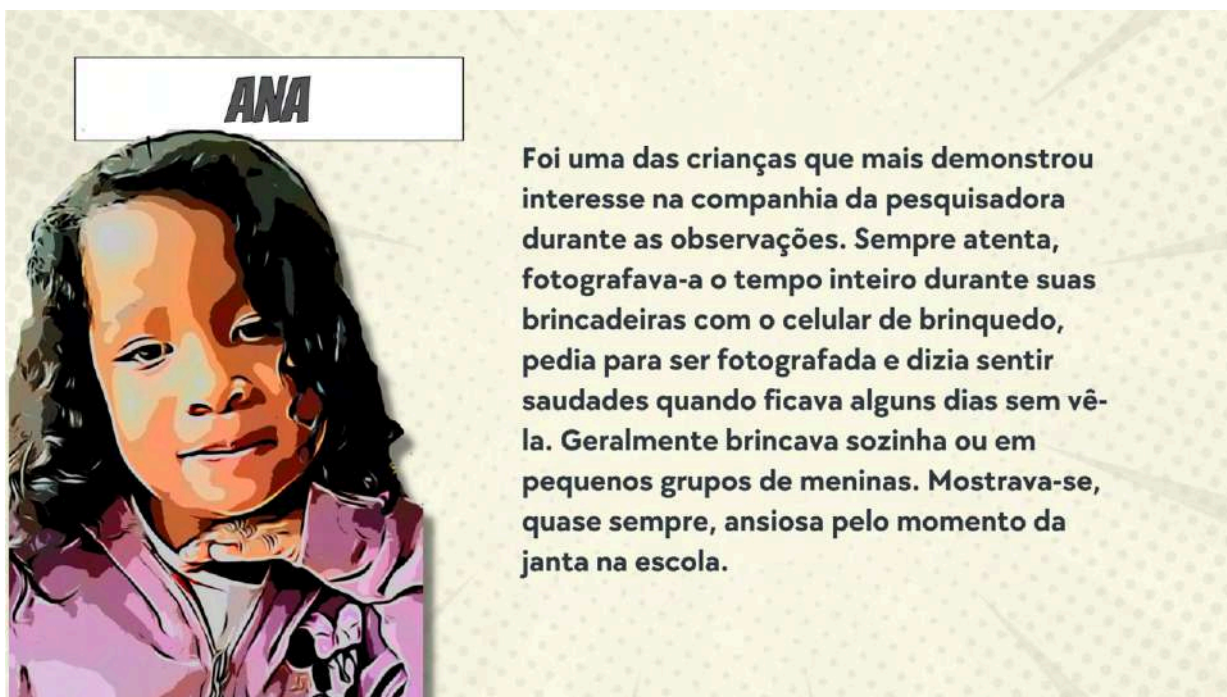
Nos desenhos e narrativas mencionados anteriormente, é evidente a subversão nas expressões de Vanessa ao afirmar que estava voando sem a permissão da mãe, assim como de Cátia, que descreve sua brincadeira fora da escola, escalando grades e postes de luz. Já Bernardo ilustra ele e seus colegas brincando na praça que estava temporariamente inutilizada devido ao processo de drenagem do solo na escola. Nota-se, facilmente, o interesse das crianças em ocupar espaços “proibidos”, especialmente externos, que proporcionam mais liberdade e a oportunidade de inventar novas ações - ou seja, burlar certos padrões³¹.

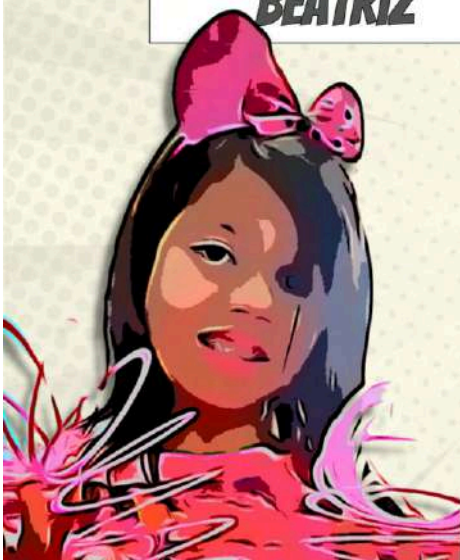
Entretanto, antes de trazer dados mais aprofundados sobre as crianças que participaram desta pesquisa e seus movimentos, apresento quem são elas na próxima seção.

³¹ Discussões sobre os espaços da escola serão retomadas e aprofundadas no capítulo 6.

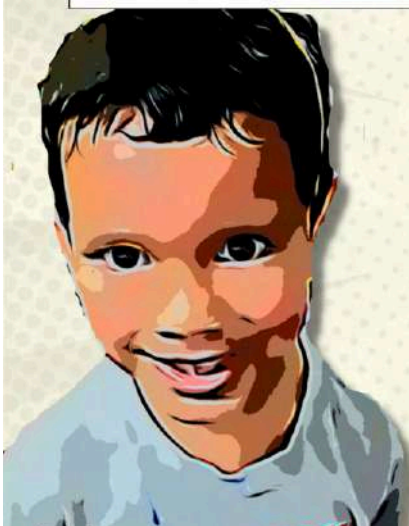
4.3 Os protagonistas: quem são as crianças que participaram desta pesquisa

A turma em que a pesquisa foi realizada era composta, oficialmente, por 19 crianças. Dessas, uma menina, mesmo que tenha preenchido o termo de assentimento, não quis ser fotografada nos dias em que pude acompanhá-la. Além disso, também se ausentou com frequência, o que fez com que eu tivesse pouco contato com ela. Outra criança, um menino, embora também tivesse aceitado participar, ausentou-se demasiadamente, de modo que não foi possível estabelecer uma relação com ele e nem registrar suas ações das pouquíssimas vezes que nos vimos. Por isso e por questões éticas, considerei 17 crianças como participantes dessa pesquisa, as quais serão apresentadas na sequência:



BEATRIZ

Uma menina que demonstrava preferir se expressar com o corpo e com gestos do que pela voz. De vez em quando, a pesquisadora era recebida com uma cartinha que ela havia feito. Não conversava muito com a pesquisadora, mas a observava atentamente cada vez que ela se aproximava. Geralmente preferia brincar sozinha, desenhando, ou se integrava mais aos grupos dos meninos, com brincadeiras de correr e pular.

BERNARDO

Durante o processo de observação, mostrou-se receptivo à presença da pesquisadora, geralmente indo lhe mostrar algum brinquedo, convidando-a para brincar com ele de *Jogo da Velha* e pedindo para lhe dar a mão nos deslocamentos pela escola. Um menino que se mostrava estrategista para poder se integrar em diferentes espaços durante as brincadeiras, assumindo diferentes papéis, como o de "gatinho bebê" nas brincadeiras dos grupos de meninas. Mostrava-se encantado com o alfabeto e passava também boa parte do tempo fazendo ensaios de escritas.

BRUNO

Geralmente recebia a pesquisadora com um abraço e anunciava a sua chegada ao resto da turma: "gente, olha, a profe Jéssica!". Mostrava-se firme em suas opiniões e questionador sempre que apresentava dúvidas ou descontentamentos. Geralmente era bem aceito por todas as crianças da turma nas brincadeiras e se envolvia com todas de maneira igualitária.

CAROLINE

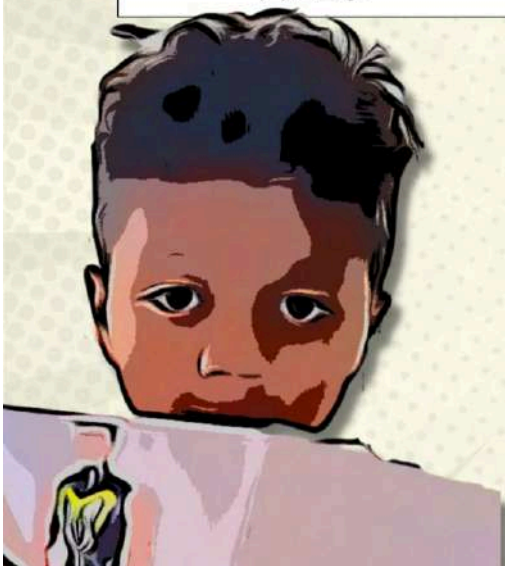
Mostrava-se uma criança tranquila no contato com colegas e, geralmente, brincava sozinha ou em pequenos grupos. Mostrava preferência por brincar com jogos de montar, carrinhos e "bater cartinhas". Durante o processo de pesquisa, sempre se permitiu ser fotografada, mas não costumava interagir verbalmente com a pesquisadora.

CÁTIA



Foi uma criança que, inicialmente, mostrou-se reticente com presença da pesquisadora. Nos primeiros dias, por vezes, demonstrava não querer ser fotografada e nem muita interação. No entanto, com o tempo, foi se aproximando e pedindo para que a pesquisadora tirasse fotos dela, perguntava se podia fotografá-la também, assim como para escrever em seu caderno de anotações.

ENZO



Foi uma criança que participou da metade do processo de pesquisa, pois antes disso não estava frequentando a escola por estar morando em outra cidade. Mesmo assim, mostrou-se aberto à presença da pesquisadora e à sua interação, geralmente pedindo que ela repetisse com ele a proposta da brincadeira de comidinhas.

GUILHERME



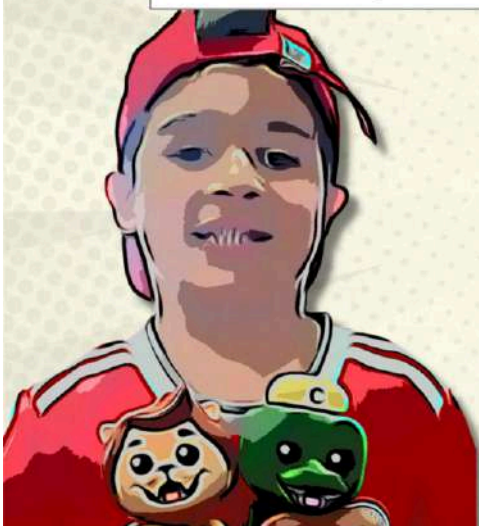
Mostrava-se muito observador. Apesar de estar quase sempre envolvido em grupos de meninos, com brincadeiras de carrinhos, zumbi e correr, demonstrava interesse e curiosidade em experimentar novas possibilidades de brincadeiras, observando, de longe, grupos de meninas brincando e sorrindo e, por vezes, tentando se aproximar e se integrar a elas. Também se mostrou, desde o início, receptivo à presença da pesquisadora na turma.

HELENA



Também foi uma das crianças que, inicialmente, mostrou-se reticente à presença da pesquisadora, conversando pouco e, por vezes, observando-a pelo canto do olho. No entanto, com o passar das semanas, Helena foi se aproximando dela e foi uma das crianças que mais pedia para ver seu caderno de anotações, escrever nele e ser fotografada. No grupo, quando algum menino brincava com ela com as bonecas, geralmente demonstrava liderança, adotando papel de mãe e os meninos de seus filhos.

HENRIQUE



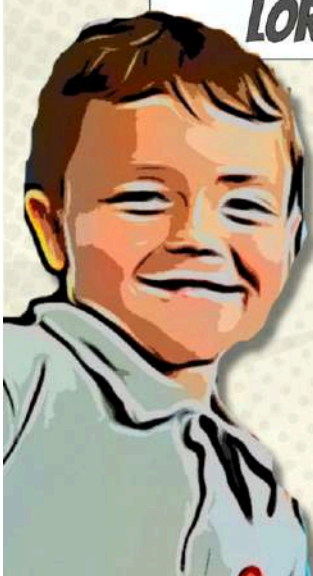
Uma criança que geralmente demonstrava liderança no grupo. Desde a chegada da pesquisadora, já foi avisando que ele queria participar e que ela podia tirar fotos dele. Na maioria das vezes a recebia com um abraço ou anunciava a chegada dela para os demais, assim como Bruno: "Gente, a profe Jéssica chegou!". Mostrando-se bastante ativo e organizador das brincadeiras entre o grupo de meninos, não interagia muito com a pesquisadora nesses momentos, pois na maioria das vezes estava bastante envolvido em seus repertórios e ações.

JÚLIA



Desde o início, Júlia mostrou-se receptiva à presença da pesquisadora na turma. Gostava de ficar próxima dela e, por vezes, advertia: "Ei, não vai tirar fotos de mim hoje? Eu deixo!". Brincava em grupos mistos de meninos e meninas e, geralmente, colocava suas bonecas em automóveis para passear.

LORENZO



Uma criança que se ausentava com frequência em função de sua organização familiar, no entanto, isso não foi empecilho para que ele estabelecesse uma relação próxima com a pesquisadora. Desde o primeiro dia quando ela foi entregar alguns documentos à professora regente enquanto a turma brincava na pracinha, ele chegou dando-lhe oi, se apresentando e puxando assunto. Nos dias em que esteve na escola, também geralmente se manteve próximo a ela, fazendo questionamentos, pedindo para tirar fotos dele e ele, simbolicamente, tirando fotos dela com os celulares de brinquedo.

MARIA



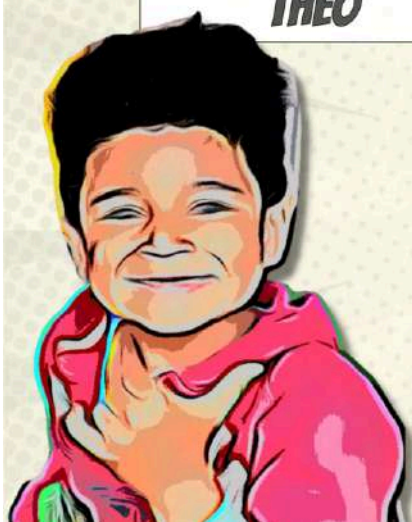
Geralmente se mostrava reticente à presença da pesquisadora, principalmente no início. Ela ainda estava em desenvolvimento da sua linguagem oral e, por isso, no TCLE entregue às famílias, a mãe autorizou, mas colocou uma observação de que ela apresentava timidez ao falar e que não era para insistir. No início, quando queria falar com a pesquisadora, pedia para a professora regente intermediar. Com o tempo, foi permitindo aproximar-se dela e tirar algumas fotos em momentos de brincadeiras. Geralmente brincava sozinha ou em pequenos grupos, tanto com meninas como com meninos.

MATHEUS



Mostrava-se uma criança muito tranquila. Geralmente brincava sozinho ou em grupos muito pequenos. Na maioria das vezes mostrava-se sensível e afetivo com a professora regente e com a pesquisadora. Também se mostrava atento às conversas e sempre tinha respostas para as circunstâncias que lhe causavam desconforto: "Eu molhei um pouco a minha roupa lá no banheiro, mas tá tudo bem, né?"

THÉO



Uma criança que se ausentou com certa frequência, mas que, sempre que estava na escola, recebia a pesquisadora com um abraço. Mostrava-se bastante ativo ao brincar em grupos de meninos, na maioria das vezes. Sempre que tinha oportunidade, fazia perguntas à pesquisadora e lhe dizia que podia fotografá-lo.

VANESSA



Inicialmente, mostrou-se um pouco reticente à presença da pesquisadora, no sentido de demonstrar interesse no contato e em contribuir com olhares e sorrisos, mas, ao mesmo tempo, não interagindo com ela. Com o passar do tempo, foi demonstrando mais segurança e autoconfiança para participar, pedindo para escrever no caderno de anotações, para ser fotografada e mostrando-se satisfeita em poder estar próxima à pesquisadora, interagindo e fazendo solicitações.

VINÍCIUS



Demonstrou-se uma criança com anseio de falar. Durante as interações com colegas e professoras, uma das frases que mais proferia era "deixa eu falar". Ao mesmo tempo, mostrava preferência por estar todo o tempo brincando com seus colegas, o que fez com que não parasse para interagir muito com a pesquisadora de maneira direta, mas sempre demonstrou satisfação em ser fotografado por ela e saber que estava protagonizando alguma cena.

Conforme descrito no capítulo metodológico sobre as escolhas éticas e participativas para esta pesquisa, as fotografias das crianças, aqui, aparecem com um filtro de desenho, que remete a uma história em quadrinhos, para fazer alusão aos *scripts* de gênero que elas desempenham e/ou burlam (ou, por vezes, reiteram) no cotidiano da Educação Infantil. No entanto, essa escolha também se deu para que elas não pudessem ser facilmente reconhecidas, borrando alguns de seus traços, mas, principalmente, para que suas expressões, seus jeitos e

suas ações não fossem invisibilizadas. As fotos remetem aos registros que foram ocorrendo durante as observações, não se tratando, portanto, de fotos posadas com o intuito apenas de trazê-las para esta apresentação. Tais fotos são fragmentos de cenas do nosso convívio durante o período de observações. Ainda, cabe ressaltar que muitas dessas fotos são resultado dos constantes chamados que eu recebia delas: “Profe, tira uma foto de mim!”. Enfim, posso dizer, desse modo, que foram elas que, em alguma medida, elegeram como queriam ser fotografadas. Além disso, resolvi descrever as crianças a partir da relação que tivemos e os modos pelos quais elas participaram da pesquisa, a partir de suas brincadeiras e movimentos recorrentes. Assim, tomei a escolha de não adentrar muito no campo da adjetivação, pois compreendo que esta seria uma percepção minha sobre quem eram as crianças e qual seu nível de participação no processo de investigação.

4.4 Entre a proteção e a participação: algumas estratégias para a atuação das crianças

Para além dos rigores técnicos e das normas éticas, acredito que para estabelecer uma relação de confiança com as crianças é necessário, antes, obtê-la das pessoas as quais elas geralmente confiam, como as que são responsáveis por elas e seus/suas professores/as. Para tanto, o primeiro passo do campo, antes de iniciar com as crianças propriamente, foi o de estabelecer contato com a escola e as famílias delas, por meio dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido³².

Para tanto, primeiramente, foi realizada uma visita à escola, previamente agendada, para que eu explicasse a proposta de pesquisa à equipe gestora e à professora regente da turma. Após o aceite por parte da escola e da docente, foi proposto que eu realizasse uma pequena reunião com as famílias das crianças da turma, em horário e dia de escolha escola, para que eu apresentasse, com uma linguagem apropriada, a proposta de pesquisa às famílias e lhes entregasse, também, os termos de consentimento. Ademais, expliquei que, durante minha estada no campo, os instrumentos de pesquisa elegidos *a priori* por mim seriam: a observação participante; os registros fotográficos; registros em caderno de anotações; uma linha do tempo da pesquisa; e crachás de aceites diários - além dos termos de consentimento e assentimento que são de praxe. No entanto, também esclareci que outras estratégias seriam definidas conforme o interesse que eu percebesse por parte das crianças, expressos durante as observações, tanto de toda a turma como de pequenos grupos.

³² Modelos disponíveis nos apêndices A e B

Essas foram as estratégias planejadas para a participação, entretanto, sabe-se que também não se pode fugir das que envolvem a proteção das crianças. Por mais que o objetivo da pesquisa fosse observar os atravessamentos de gênero das crianças no cotidiano da Educação Infantil, sem a intenção de abordar alguma questão específica que pudesse ser considerada mais “sensível”, como as violências de gênero, conforme já abordei em outro momento (Moraes, 2019; Moraes, Felipe, 2022), considerei que somente pelo fato de conter a palavra “gênero” na pesquisa, isso pudesse servir como justificativa para que alguma criança, se identificada, sofresse violências, sanções e discriminações. Ou, ainda, considerei a possibilidade de até ela mesma, lendo a pesquisa futuramente, ter a impressão de se sentir exposta. E foi levando isso em consideração que as identidades das crianças, nesta pesquisa, foram preservadas.

Nessa direção, Fernandes e Caputo (2020) questionam *quem tem medo das imagens das crianças na pesquisa*, apontando para a dicotomia existente entre a participação e a proteção nos processos de investigação *com* crianças. Elas destacam que “cortar” ou simplesmente apagar os seus rostos, embora preserve suas identidades, pode ser uma atitude que vai na contramão dos referenciais utilizados durante a pesquisa, que justamente consideram as crianças como parceiras potentes nos processos de investigação. Assim, inspirada nas autoras, a estratégia elegida para a utilização das imagens das crianças, de modo que elas não fossem identificadas mas que, ao mesmo tempo, também tivessem suas expressões visíveis, foi a utilização de um aplicativo que sobrepõe às fotos um filtro que se parece a uma ilustração de história em quadrinhos, conforme exemplo que segue na imagem abaixo:

Figura 14: Modelo de foto com filtro



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Destaco ainda que a escolha da aplicação do referido filtro, que remete às histórias em quadrinhos, também se deu com o objetivo simbólico de que os *scripts* e as histórias vivenciadas pelas crianças em um contexto da Educação Infantil pudessem ser reinventados. Afinal, para além dos roteiros pré-definidos que esperamos que meninos e meninas desempenhem, quais outros *scripts* e enredos nos mostram? Quais novas formas de atuação nos sinalizam? Talvez, ao olharmos para as narrativas e ações das crianças, muitas vezes inventivas, perceberemos que elas podem nos mostrar alguns caminhos para pensarmos uma educação para o dissenso e para a heterogeneidade.

No âmbito dessa pesquisa, ainda cabe mencionar que a utilização das imagens das crianças foi realizada deste modo com o objetivo de conferir centralidade à fotografia dos sujeitos participantes como um instrumento metodológico importante. Nesse contexto investigativo, as imagens não foram compreendidas como algo meramente ilustrativo, mas sim como parte de uma escolha ética e política de capturar e trazer à cena os gestos,

expressões e interações desse grupo específico de crianças e que contribuirão com os saberes construídos sobre as infâncias nesta pesquisa (Lima; Nazário, 2014).

Com relação aos nomes fictícios das crianças, estes foram escolhidos por meio de um sorteio realizado com a turma, processo o qual será descrito mais adiante. Posto isso, nas seções subsequentes me dedico a narrar como ocorreram esses processos na prática, desde os movimentos para a entrada de fato no campo, os quais nomeei como *claquete*, assim como todas as adaptações que necessitei fazer nos processos éticos e metodológicos, os quais fiz analogias com a *troca de figurino* e o planejamento de novos *cenários* para a atuação das crianças.

4.5 *Claquete*: os movimentos para entrada no campo

Durante as observações, eu geralmente chegava à escola em torno das 13 h 45 min. As crianças sempre chegavam alguns minutos antes, às 13 h 30 min. No entanto, para que eu chegasse à rua da escola era necessário, literalmente, romper barreiras e fazer um movimento semelhante ao de uma *claquete*. Explico: como a instituição estava localizada em uma rua pequena, as monitoras da portaria da escola colocavam no início e no final da rua cavaletes que interrompiam o caminho de carros para a proteção das crianças e estudantes no momento da entrada e saída na escola. Essa barreira permanecia até quase 14 h. No momento da saída era a mesma dinâmica. Literal e simbolicamente, eu precisava passar por essas barreiras, como se fizesse o movimento de uma *claquete*, tanto para chegar quanto para sair da escola. Para realizar tal empreendimento, era necessário que eu descesse do carro, tirasse os cavaletes, passasse e os recolocasse.

Figura 15 - Registro do cavalete que ficava na entrada e na saída da rua da escola durante o início e final do turno escolar



Fonte: Registro da autora, 2022.

Ainda, ressalto que nessa jornada de mais de uma década como pesquisadora, foi a primeira vez que tive a disponibilidade de pesquisar com crianças em uma escola que não era o meu local de trabalho. Então, ao realizar esses movimentos de *claquete* para a entrada no campo, posso dizer que isso também representava, em alguma medida, como eu me sentia ao adentrar a instituição. Simbolicamente, era como se eu precisasse romper com algumas barreiras para chegar a este espaço com o qual eu não estava habituada. Precisava ajustar as lentes e, diferente dos movimentos empreendidos em outros momentos, o desafio, desta vez, era me aproximar do desconhecido em vez de distanciar-me do que já estava familiarizada.

Eu geralmente era muito bem acolhida pelas crianças da turma, que me recebiam com um abraço ou com frases como “eu fico feliz quando tu tá aqui, profe!”. Elas me reconheciam como professora, muito antes de eu dizer que também exercia a docência, mas em outra escola. Talvez fosse pela questão de ser mais uma pessoa adulta que ocupava aquele lugar ou, então, pelos meus modos de falar e me direcionar a elas que eram reconhecidos como os de uma professora por parte do grupo.

Cabe ressaltar, ainda que, desde as minhas primeiras idas à escola e conversas com a professora regente sobre a organização dos meus horários de observações na turma, as crianças mostraram-se receptivas à minha presença naquele espaço institucional, vindo conversar comigo, perguntando meu nome e se apresentando a mim. Por vezes, nesses

momentos de visita à escola, ganhava flores das crianças, o que considerei como os primeiros sinais de assentimento, por parte delas, à convivência comigo.

Figura 16 - Primeiros sinais de assentimento



Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

Coloco-me na tentativa de descrever com detalhes os movimentos para a entrada no campo no sentido de trazer para compor as cenas desta pesquisa os cuidados, os desafios, as nuances e as relações que se estabelecem quando pesquisamos com seres humanos. Penso que essas também são etapas importantes que compõem a investigação. Portanto, a seguir narro os momentos em que tive que (re)pensar em novas roupagens ou cenários para obter a autorização das famílias, assim como para qualificar a escuta das crianças.

4.6 Mudando o figurino: quando a pesquisa com crianças exige novas roupagens

Ao pesquisarmos com crianças, principalmente sobre temáticas consideradas “sensíveis”, como as questões de gênero, torna-se necessário nos despirmos, em alguma medida, de alguns de nossos próprios saberes e entendimentos, para nos vestirmos com mais elementos de criatividade, pensando em estratégias que possam captar as vozes das crianças, que nem sempre se expressam através da fala. Para tanto, por vezes torna-se fundamental que, durante o processo, se vá repensando algumas estratégias, acrescentando outras, para que a escuta das crianças se torne o mais efetiva possível e significativa para seus participantes. Ao considerar isso, ressalto que alguns ajustes e mudanças no figurino foram necessários para que as crianças pudessem entrar em cena em alguns momentos. E são esses movimentos que relatarei adiante.

Nessa direção, cabe destacar que, antes de chegar às crianças para a realização da pesquisa, conforme já apontado anteriormente, eu precisei chegar à equipe diretiva da escola, à professora regente da turma e às famílias. Considero este um momento relevante na investigação para além das questões burocráticas, uma vez que se entende que as crianças não estão isoladas em um mundo à parte, e que, portanto, não há somente “a criança”, mas sim a criança em relação, no convívio com pessoas, nas instituições, na família, na comunidade. Assim, desde essas movimentações iniciais, considerei a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) um processo importante para que a pesquisa fosse algo atribuído de sentido em todas as etapas.

Cabe ressaltar que a etapa de contato e aceite por parte da escola e da professora regente³³ transcorreu de modo tranquilo, pois de imediato demonstraram o consentimento, me acolhendo na instituição. No entanto, como não conhecia as famílias e queria que este momento de entrega do TCLE ocorresse de maneira que elas realmente compreendessem do que se tratava o processo de investigação, propus uma breve reunião no final de um turno escolar, quando elas fossem buscar as crianças. No entanto, a iniciativa, segundo informações da gestão da escola, não seria viável, pois muitas pessoas que buscavam as crianças não eram seus responsáveis diretos, mas sim parentes ou vizinhos. Além disso, alertaram-me que o TCLE precisava ser reduzido e simplificado nas informações, pois, segundo a equipe, as famílias “não compreenderiam o que estava escrito” e, tampouco, “teriam condições de ler” quase duas páginas do documento. Então, atendi a solicitação da escola e simplifiquei alguns

³³ A escolha da turma e da professora foi realizada pela escola, após acordar com a instituição que faria a pesquisa com uma turma de crianças com quatro anos de idade.

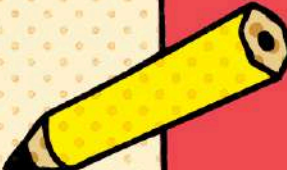
termos que estavam no documento e a professora se ofereceu para auxiliar na mediação com as famílias, enviando os termos nas agendas das crianças e explicando no grupo do WhatsApp da turma do que se tratava. Propus-me, diante dessa situação, a estar disponível na escola às famílias que quisessem me conhecer pessoalmente ou que tivessem alguma dúvida sobre como funcionaria a pesquisa.

Durante as observações, conheci algumas famílias, no momento que iam levar ou buscar as crianças. A professora geralmente me apresentava e dizia: “Esta é a Jéssica, a que está fazendo a pesquisa com as crianças aqui na turma”. Cabe destacar, desse modo, que a mediação da professora foi importante para que as famílias, diante do contexto social em que viviam, conforme descrito anteriormente, tivessem compreensão do que se tratava a investigação, de como ela iria ocorrer e, principalmente, para que confiassem que se tomaria todos os cuidados éticos necessários com as crianças.

Com relação ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, destaco que este foi elaborado em formato de história em quadrinhos, conforme modelo que segue na sequência:




TERMO DE ASSENTIMENTO




PESQUISADORA:
JÉSSICA MORAES

UFRGS



Olá, meu nome é Jéssica Tairâne de Moraes. Sou professora e também faço pesquisas com crianças.




Pesquisa é quando a gente investiga algo que ainda não sabe, mas que, quando descobre, pode ajudar muita gente.

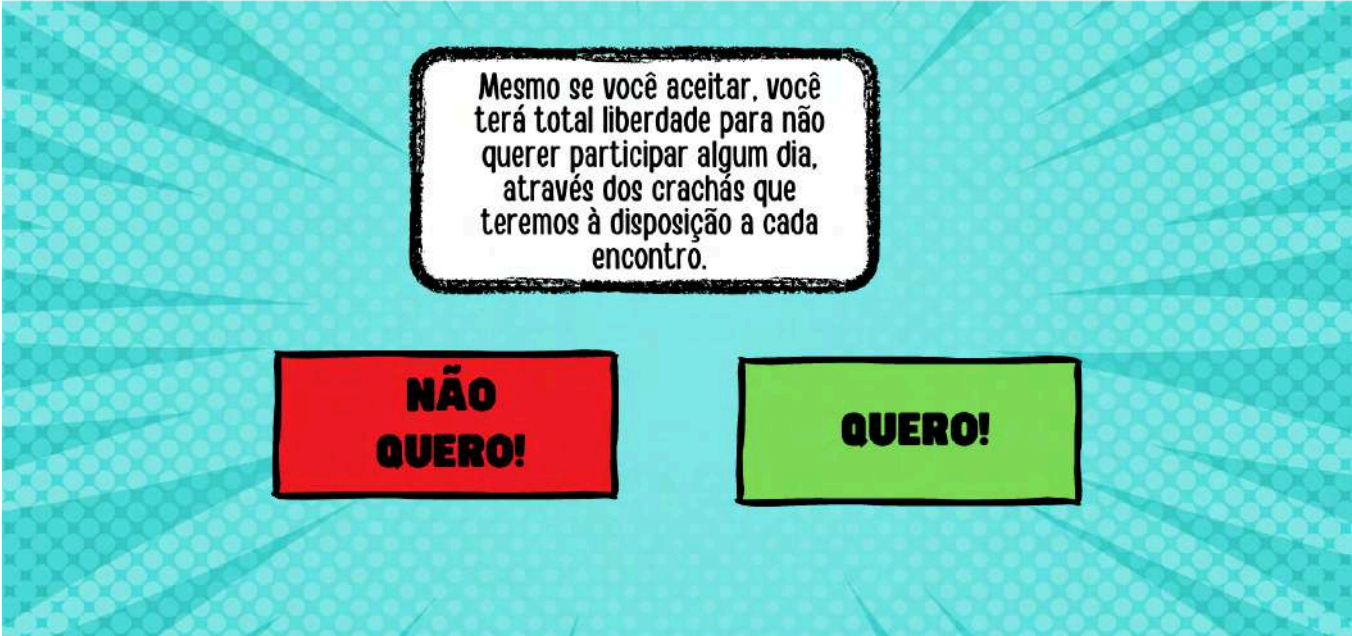


Esta é a Universidade onde estudo e faço pesquisas. Se parece mais ou menos com a sua escola.





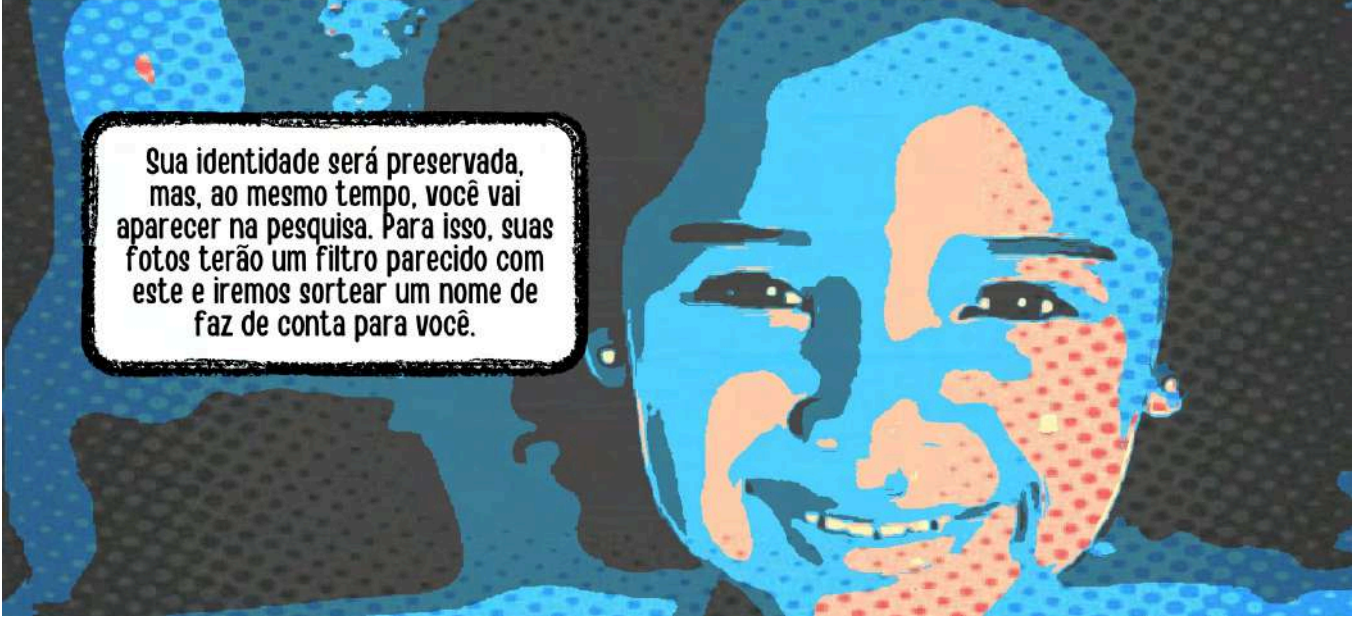
Se você escolher participar, não ganhará nada para isso, mas vai poder ajudar a pensarmos em possibilidades mais livres e justas para meninos e meninas viverem a infância.



Mesmo se você aceitar, você terá total liberdade para não querer participar algum dia, através dos crachás que teremos à disposição a cada encontro.

**NÃO
QUERO!**

QUERO!



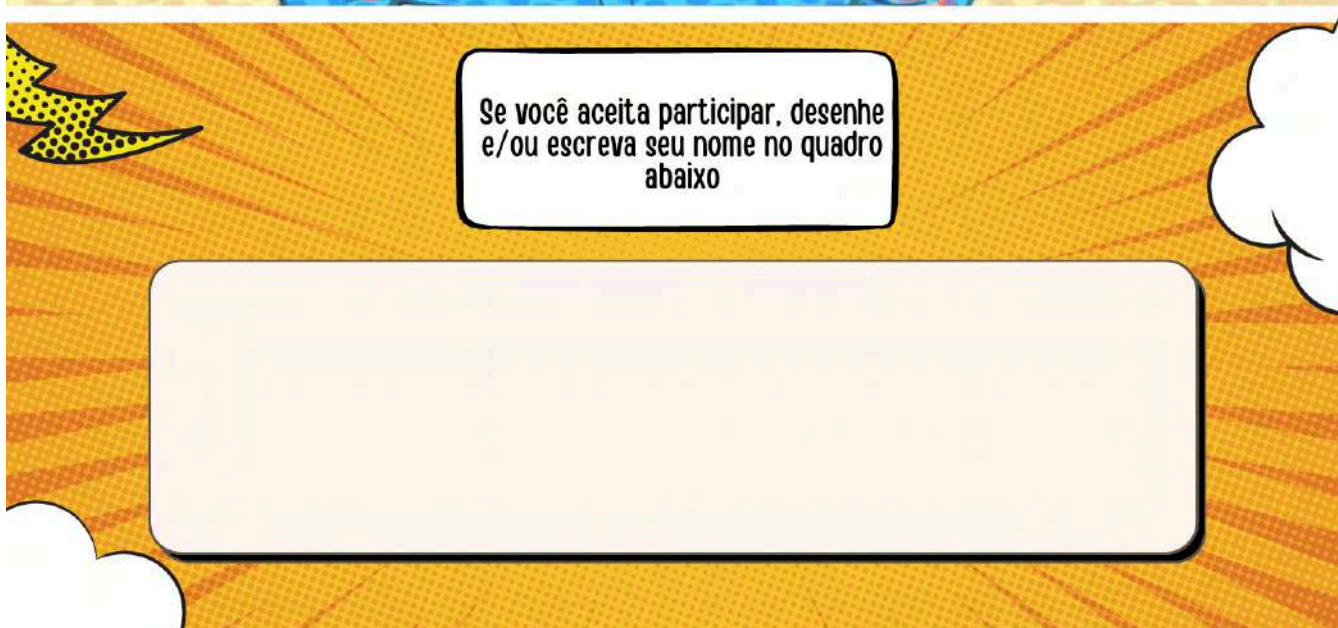
Sua identidade será preservada, mas, ao mesmo tempo, você vai aparecer na pesquisa. Para isso, suas fotos terão um filtro parecido com este e iremos sortear um nome de faz de conta para você.



Por isso, manteremos segredo sobre quem você é e eu também não vou contar a ninguém algo que você me fale ou demonstre.



Você terá direito a ver e saber tudo o que você quiser sobre a pesquisa e também, ao final, poderá ver tudo o que foi possível descobrir com sua participação.



Se você aceita participar, desenhe e/ou escreva seu nome no quadro abaixo

Quanto à entrega do Termo de Assentimento (TALE) às crianças, ao analisar a dinâmica da turma, das famílias e a organização dos espaços da sala referênciada, concluí que seria mais apropriado elaborar um documento de maior dimensão, no formato A3, para apresentá-lo durante uma roda de conversa, proporcionando uma leitura e explicação detalhadas e abrindo espaço para as crianças realizarem suas perguntas e inferências.

Figura 17 - Registros do TALE produzido em tamanho A3



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

No início do diálogo, perguntei às crianças se elas suspeitavam o motivo pelo qual eu gostaria de conversar com elas e, Henrique, mais que depressa respondeu: “*É para conversar sobre o nosso comportamento!*”. Perguntei à turma o que pensavam sobre a resposta do colega e muitas crianças disseram concordar com ele. Nisso, a professora regente destacou que a turma teve esse entendimento em função de também estarem esperando, por aqueles dias, a visita de uma psicóloga e que, talvez, elas estivessem pensando que eu fosse ela. Apesar desse contexto, fui levada a pensar sobre o fato de que, muitas vezes, quando as crianças pequenas são convocadas a uma conversa no ambiente escolar é para falar sobre questões relacionadas aos seus comportamentos e condutas.

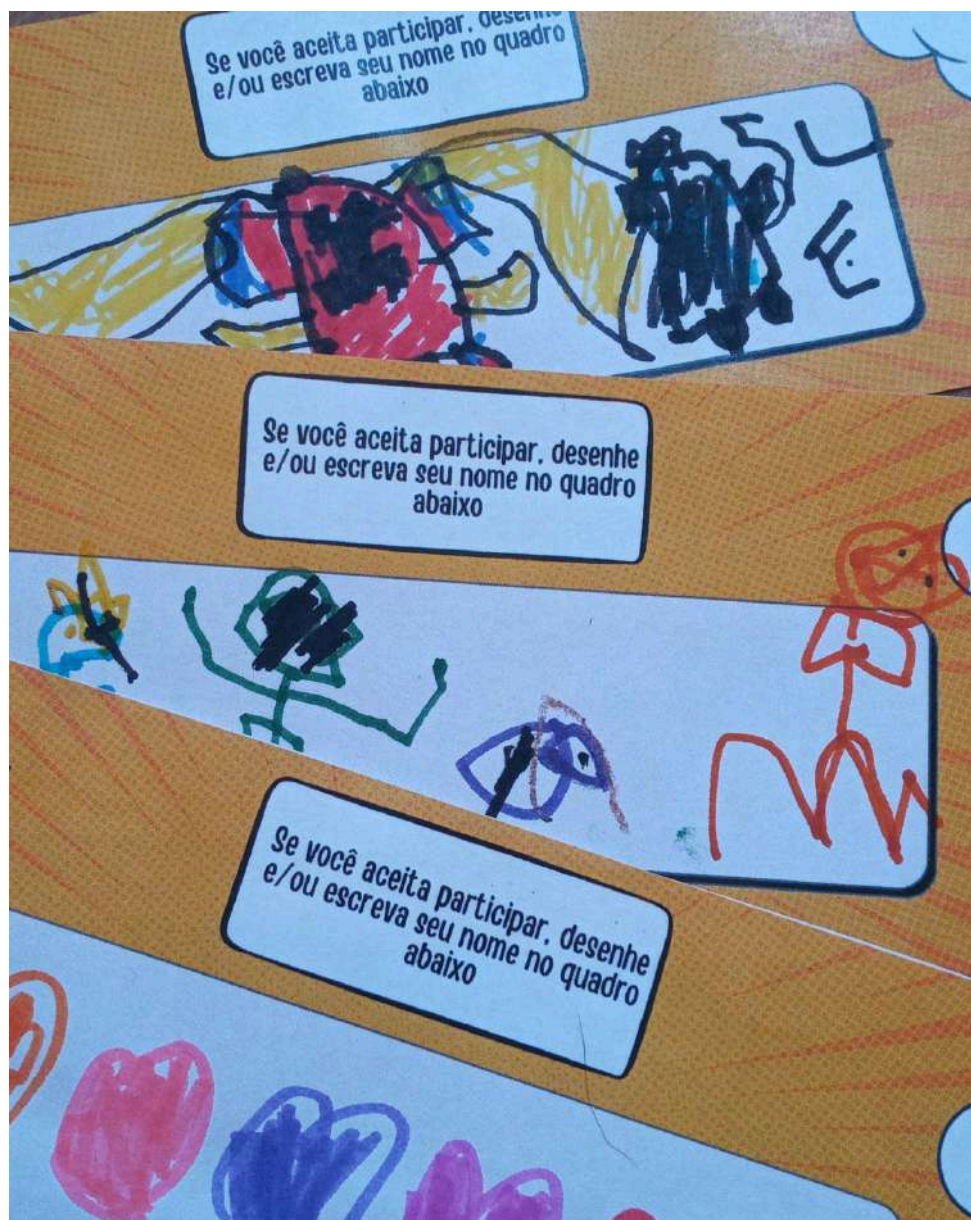
Após, apresentei-me à turma, expliquei por que estava ali e solicitei que elas também dissessem seus nomes, para começar a nos conhecermos. Mostrei-lhes o documento e expliquei que se tratava de um termo de assentimento, pois eu gostaria de saber se as crianças aceitavam ou não o que eu estava propondo fazer ali. Antes de eu iniciar a leitura do termo, muitas crianças já saíram respondendo “*sim, a gente aceita*”. Mas expliquei que elas, primeiro, necessitavam saber tudo o que estava implicado para daí dizerem se, de fato, aceitavam. Ao iniciar a leitura do Termo em formato de história, perguntei-lhes se tinham alguma ideia do que é uma pesquisa. E, novamente, muitas crianças disseram que era

“*conversar sobre comportamento*”, o que, mais uma vez, demonstrou o teor regulatório que elas interpretavam quando alguma pessoa adulta se dispunha a conversar com elas e a ouvi-las naquele espaço institucional.

No decorrer da leitura e das explicações, Henrique demonstrou uma preocupação e a expôs, para saber se era viável para ele aceitar: “*Mas, logo depois que tu tirar as fotos e conversar, a gente vai poder voltar a brincar, né?*”. Assim, esclareci que as conversas e as fotos ocorreriam enquanto eles estivessem em sua rotina habitual e que as crianças não precisariam parar de brincar para isso. Desse modo, fui levada a entender que, para esta criança - assim como, possivelmente, para muitas outras -, o brincar é um direito que ela considera inegociável.

Ao final da roda, todas as crianças, naquele momento, aceitaram participar da pesquisa. O Termo de Assentimento, em tamanho A3, ficou disponível na sala para consulta durante todo o período das observações. Em relação aos preenchimentos individuais dos aceites, optei por imprimir a última página do termo, permitindo que as crianças interessadas pudessem preenchê-la com seus nomes e/ou ilustrações.

Figura 18: Exemplos do modo como ocorreu o preenchimento da última página do TALE.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Entretanto, ainda cabe ressaltar que, para facilitar a compreensão sobre as questões de assentimento e acompanhamento da pesquisa, foram, neste mesmo dia, combinadas com as crianças mais duas etapas, além do preenchimento do Termo: a) que teríamos um mural com a linha do tempo dos nossos encontros e, conforme eles fossem passando, iríamos assinalando-os para que as crianças pudessem acompanhar quantos encontros ainda estavam faltantes e, por consequência, pudessem ir se preparando para minha saída do campo; b) que nos dias em que eu estivesse presente, as crianças teriam à disposição delas dois tipos de crachás: um vermelho e um verde. Em cada dia, as crianças que se permitissem participar, serem fotografadas e eu estabelecer um contato mais próximo, escolheriam o verde. Já as que

não quisessem, em determinado dia, usariam o vermelho. Essa escolha se deu, inicialmente, pelo fato de eu acreditar que as crianças teriam mais flexibilidade e autonomia para exporem suas vontades sem que precisassem, necessariamente, expressar verbalmente sua negativa, uma vez que elas poderiam se sentir intimidadas ao fazê-lo ou ao dizer para não fotografá-las.

Figura 19: Versão reduzida da Linha do Tempo

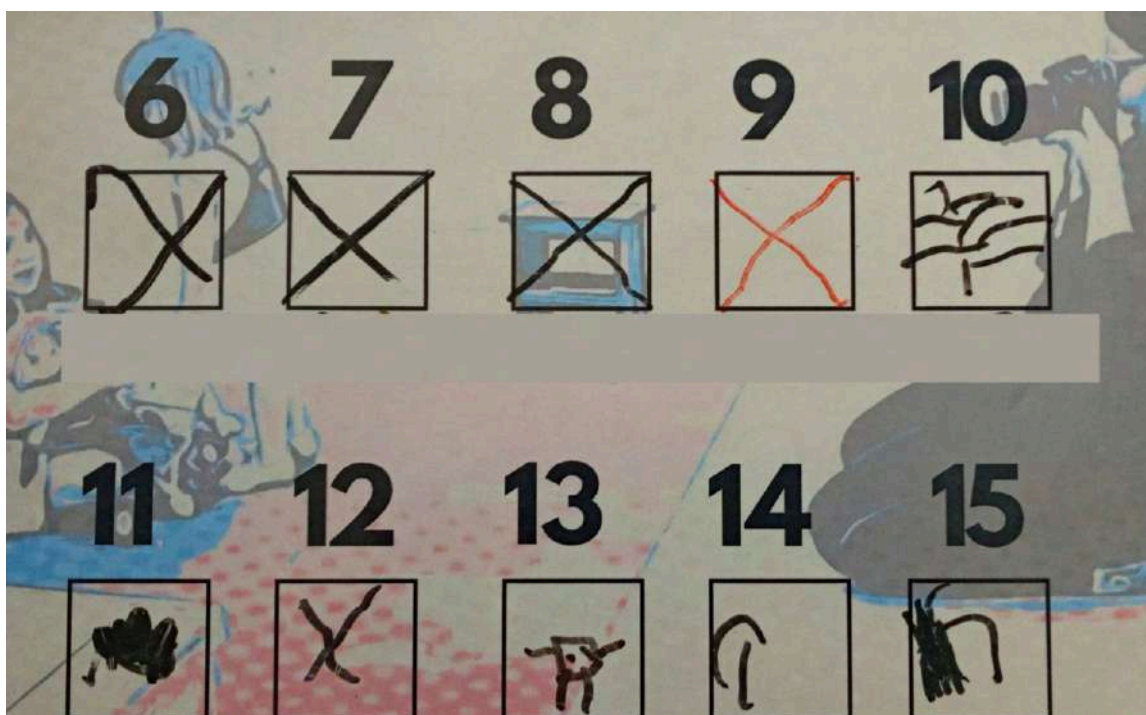
Linha do Tempo dos Encontros
JÉSSICA MORAES - UFRGS

					6	7	8	9	10	16	17	18	19	20
					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	11	12	13	14	15	21	22	23	24	25
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Entretanto, cabe sublinhar que crianças, com o passar das observações, intervieram no modo como eu havia proposto para preenchimento da linha do tempo. Inicialmente, orientei-as, dizendo que, a cada encontro, uma criança seria responsável por marcar com um “X” o dia que havia passado, para a nossa contagem regressiva da minha saída do campo. Até que, certa tarde, Vanessa questiona: “*Eu posso fazer outro desenho no quadrado em vez de um ‘X’?*”. Esta foi uma pergunta que me fez repensar e compreender que, de certo modo, ao dizer para elas fazerem suas inferências na linha do tempo sempre igual era, em alguma medida, uma maneira de homogeneizar os modos de participação das crianças na pesquisa. E, a partir desse momento, todas elas passaram a preencher o documento com a marca que quisessem fazer.

Figura 20 - Registro da segunda página da linha do tempo preenchida pelas crianças



Fonte: Registro da autora, 2022.

Além desses ajustes, também foram necessárias outras roupagens nas estratégias adotadas para o processo de aceite das crianças, como ocorreu com a questão dos crachás, conforme excertos do caderno de anotações que trago na sequência:

Logo que peguei os crachás, as crianças vieram ao meu redor, a maioria dizendo: “Eu quero o verde!”. Neste dia, havia 18 crianças e 3 delas optaram por usar o crachá vermelho. Enquanto elas escolhiam, eu fui esclarecendo sobre a diferença das cores e as crianças mostraram-se seguras em suas escolhas. No entanto, o modo como confeccionei os crachás não foi muito prático para o uso das crianças (pendurar no pescoço). Assim, para o próximo encontro, precisarei refazê-los de modo que fique melhor para o manuseio delas e que sejam pendurados na roupa. (Caderno de anotações, 28 set. 2022).

Mesmo depois de modificar a estrutura do crachá, a dinâmica não se mostrou muito eficaz, pois a maioria das crianças pedia para usar o verde e, em média, duas ou três crianças pediam o vermelho. Entretanto, depois de um tempo, algumas crianças pediam para retirá-lo, pois era algo que lhes causava desconforto. Então, em conversa com a professora regente, resolvi, em um segundo momento, solicitar que usasse o crachá somente quem optasse pelo vermelho. Assim, eu conseguiria visualizar quem não queria participar em determinadas ocasiões. Entretanto, alguns dias depois, Matheus falou algo que me instigou a repensar na dinâmica novamente, quando o questionei se iria necessitar do crachá vermelho naquela tarde: “Não, né. É claro que eu sempre vou deixar tu tirar (sic) foto de mim!”.

Esta experiência com Matheus destacou de maneira evidente, para mim, a complexidade da interdependência e das relações de poder entre crianças e adultos. Ao conduzirmos pesquisas com esses sujeitos, percebemos que nossos próprios movimentos enquanto pesquisadores/as, assim como a influência de outros adultos envolvidos no processo, desempenham um papel significativo nos comportamentos das crianças (FELIPE, 2009). A partir desse *insight*, decidi reavaliar minha abordagem, optando por abrir mão do uso de crachás e focar mais nos silêncios e olhares desconfiados ou desconfortáveis das crianças diante da minha aproximação ou tentativa de fotografar alguma situação. Percebi que, com o estabelecimento do meu contato e proximidade com as crianças, a questão do crachá passou a ter menos credibilidade na expressão dos reais aceites delas. Por isso, resolvi aprimorar o meu “radar ético”, não me limitando apenas a ver qual cor de crachá que a criança estava utilizando. E penso que o processo de fazer pesquisas com crianças seja mais ou menos isso: estarmos dispostos/as a abrir mão de certas escolhas e do que julgamos como melhor e mais adequado, em alguns momentos, para tentar compreender o que realmente significam as vozes, desejos e recusas das crianças.

Nesse contexto, é importante destacar que, à medida em que eu me aproximava das crianças, elas se sentiam mais à vontade para fazer perguntas e solicitar diferentes coisas, como escrever em meu caderno ou tirar fotos com meu celular. Em vários momentos, percebi que as crianças me fotografavam com os celulares de brinquedo disponíveis na sala. Essas interações me levaram a perceber que minha presença naquele ambiente também exercia influência nos tipos de brincadeiras em que as crianças se envolviam e nos modos em que elas agiam enquanto eu estava lá.

Figura 21 - Montagem de registros das crianças “tirando fotos” da pesquisadora e escrevendo no seu caderno de anotações durante as brincadeiras na sala



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Sobre esses movimentos das crianças diante da minha presença durante o período da pesquisa, há outro fato que merece destaque: as reiteradas aproximações de Ana. Sem dúvida, ela foi a criança que mais se aproximou de mim, sempre dizendo que sentia saudade e que estava feliz por me ver. Incansavelmente, tirava fotografias minhas com dispositivos inutilizados da sala e solicitava inúmeras vezes para escrever em meu caderno de anotações. Além disso, constantemente me questionava: *“Tu não vai tirar foto de mim hoje?”* ou *“Quero tirar uma foto contigo do teu celular”*.

Figura 22 - Montagem de fotos de Ana durante as interações com a pesquisadora.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Cabe sublinhar, ainda, que Ana é uma menina negra, que vivia em situação de vulnerabilidade social e que constantemente perguntava “se faltava muito” para ser servida a refeição na escola (a janta). Digo isso não para empurrar Ana para as margens, mas para trazê-la ao centro da discussão e para que sua reivindicação componha as narrativas como uma parte importante nesta pesquisa. Os movimentos de Ana me fizeram entender que ela era uma menina negra da periferia que reivindicava seu protagonismo. Que buscava por escuta, visibilidade e participação. Ademais, compreendi suas interações como um convite para pensarmos em quais oportunidades temos criado para as crianças negras nas instituições de Educação Infantil. Nessa direção, Marlene Oliveira dos Santos (2020, p.74) nos convoca a refletir acerca dessas questões quando afirma que “as crianças que não são escutadas ou que pouco são escutadas têm nome, raça, classe social e sexo e habitam diferentes espaços geográficos”.

Ao mencionar marcos importantes do lugar reservado às crianças na história da Educação, a mesma pesquisadora destaca que além do critério de idade, as questões de gênero também serviram, ao longo dos anos, como uma maneira de determinar quem seria ouvido

entre as crianças. Em algumas culturas, o que as meninas têm a dizer parece ser desvalorizado em comparação com as vozes dos meninos, revelando uma disparidade na equidade da escuta entre as crianças. Fatores como etnia, classe socioeconômica e localização geográfica também contribuem com essa situação, mostrando que a possibilidade de ser ouvido não é uniforme para todas as crianças. De acordo com as discussões da autora, grupos como crianças economicamente desfavorecidas, residentes em áreas rurais ou bairros periféricos urbanos, crianças negras, ciganas, indígenas, ribeirinhas e aquelas com deficiências representam segmentos da população infantil que necessitam de maior atenção em termos de escuta, pois suas vozes ainda passam por processos em que são mais ignoradas e silenciadas. Portanto, compreendo as ações de Ana durante o processo de pesquisa como um ponto chave para refletir sobre essas questões.

Outra situação importante durante o período de observações foi a necessidade de planejar cenários específicos para a participação das crianças na pesquisa. Foram realizados dois momentos distintos: a) um momento de brincadeira, em um espaço propositivo organizado com bonecas de diversos tipos, panelas, utensílios de cozinha e elementos da natureza para simbolizar “comidinhas”; b) outro momento, no qual foram apresentadas imagens de diferentes tipos de brinquedos às crianças, para que elas elencassem seus preferidos e justificassem suas escolhas. A seguir, apresento registros de como esses momentos foram organizados, bem como as imagens utilizadas.

Figura 23 - Registro do espaço propositivo para brincadeira organizado pela pesquisadora



Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

Figura 24 - Registro do espaço propositivo para brincadeira organizado pela pesquisadora



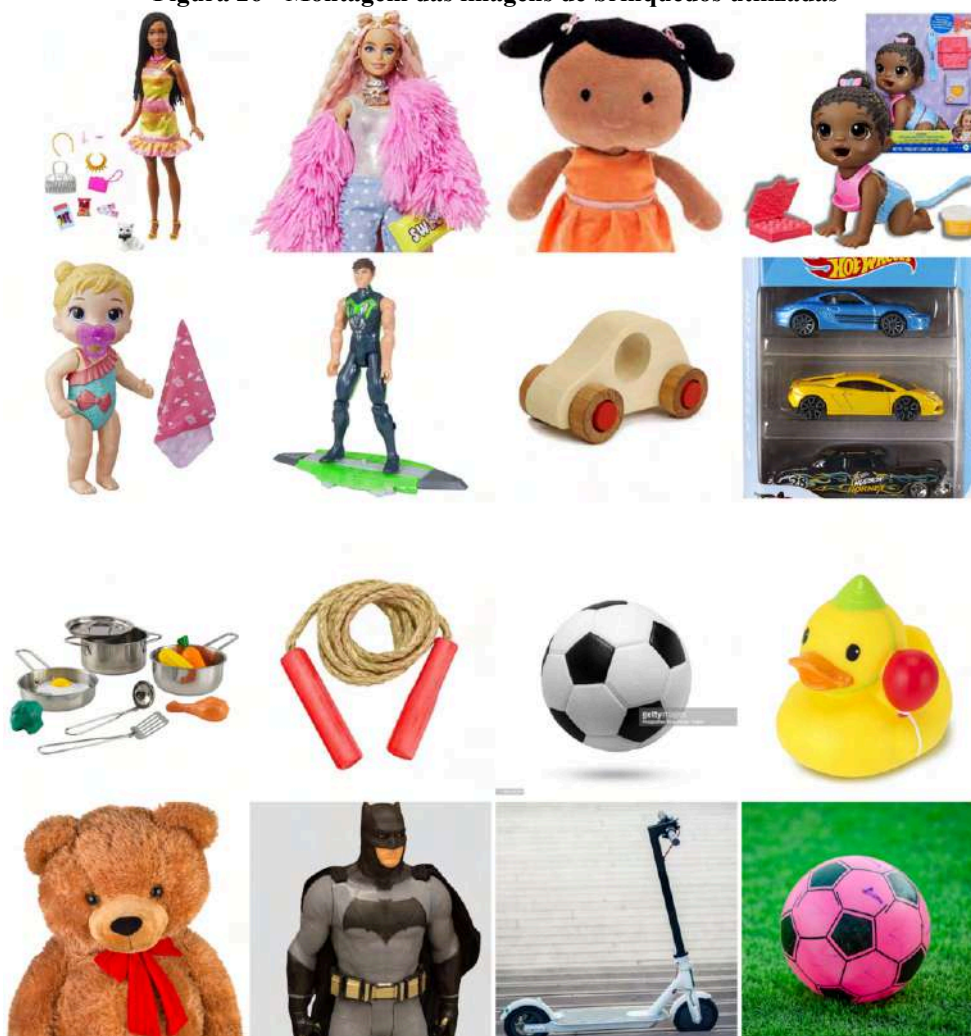
Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

Figura 25 - Registro do espaço propositivo para brincadeira organizado pela pesquisadora



Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

Figura 26 - Montagem das imagens de brinquedos utilizadas



Fonte:Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Figura 27 - Registro do momento em que um grupo de crianças observava as imagens no espaço organizado



Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

Essas estratégias foram implementadas com o objetivo de observar as escolhas que as crianças fariam se tivessem acesso a diferentes opções de materiais e brinquedos. Considerando que a instituição em questão é uma escola de Ensino Fundamental com as

características mencionadas anteriormente, as crianças vivenciavam os dias de maneira bastante semelhante, com materiais frequentemente restritos à sala referência. Além disso, os demais espaços tinham horários específicos para serem utilizados, e a área da pracinha encontrava-se em processo de reforma.

Os registros das fotos 23 a 25 mostram o espaço propositor organizado em um corredor que se localizava ao lado da quadra de futebol. Para esta etapa, acordei com a professora regente que as crianças teriam a liberdade de se dirigir a esse corredor localizado nas proximidades da sala de referência, organizado por mim para a realização da proposta. Elas poderiam brincar livremente neste espaço e retornar à sala quando desejassem interromper a brincadeira. Inicialmente, todas aceitaram o convite, mas permaneceram por períodos distintos, voltando à sala conforme seu interesse. Já, o segundo momento, realizado em um encontro posterior, também conforme combinação com a professora regente, foi organizado em um canto da sala, sob uma mesa, enquanto as crianças brincavam de modo autônomo no ambiente. À medida que demonstravam interesse e curiosidade, elas se aproximavam da mesa com as imagens, faziam perguntas sobre o conteúdo, eu explicava, e então perguntava quais imagens chamavam mais sua atenção e por quê. Assim, nossa conversa sobre essas imagens fluía naturalmente, e as crianças decidiam se aproximar ou não, conforme seu interesse em participar desse momento³⁴.

Em relação às imagens selecionadas, ainda vale sublinhar que optei por diferentes tipos de brinquedos: alguns com marcadores de gênero bem pontuais, como é o caso das bonecas *Barbie* e carrinhos *HotWheels*; outros com alguns marcadores em relação ao tipo de brinquedos, mas com cores não binárias, como o carrinho de madeira, boneca de pano e os utensílios de cozinha; e, por fim, outros, sem nenhum marcador de gênero, como o patinho, a corda e o patinete.

Diante do exposto, destaco que os desdobramentos dessas dinâmicas a partir das inferências e participação das crianças serão explorados nas unidades analíticas. E, a seguir, narro como foram organizados os momentos para a saída da pesquisadora do campo.

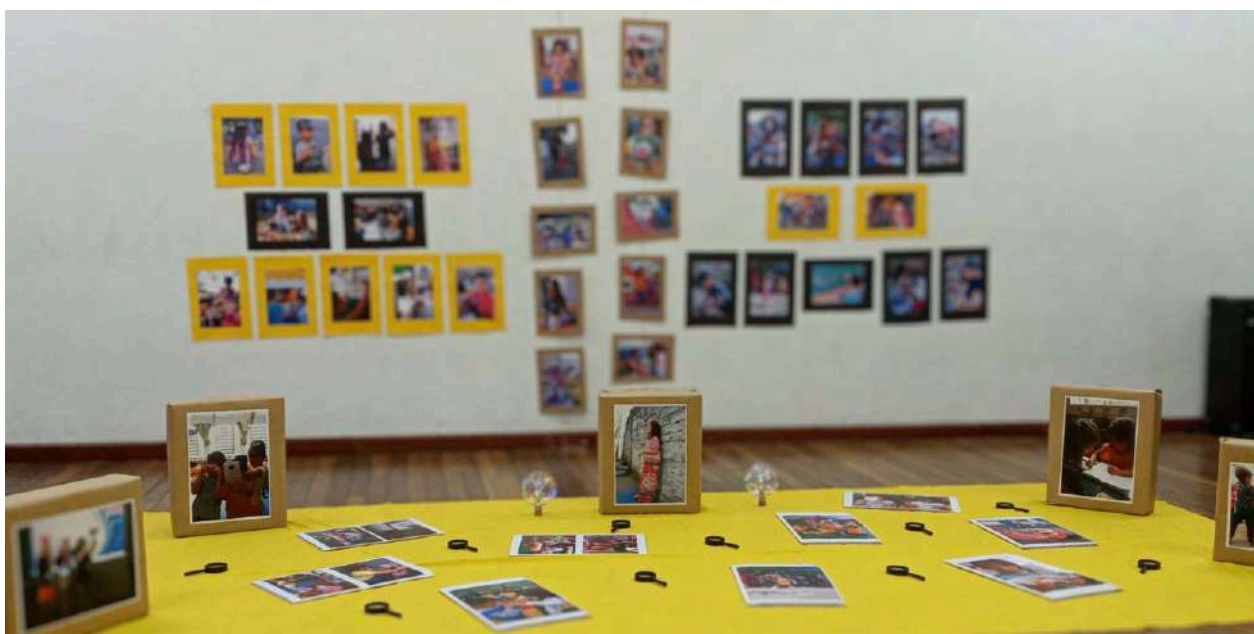
4.7 Movimentos para a saída de cena da pesquisadora

³⁴ As interações e os movimentos das crianças a partir desses momentos serão explorados e relatados com mais profundidade nos capítulos que se referem às unidades analíticas.

Para a saída do campo de pesquisa, propus uma *pré-devolutiva* dos dados às crianças. Fiz esta escolha levando em conta que a pesquisa, em si, foi concluída aproximadamente dois anos após as observações. Considerei, portanto, um movimento ético não esperar todo este período para que as crianças tomassem conhecimento, mesmo que de forma parcial, no que resultaram nossos encontros.

Seguindo esses entendimentos, organizei uma pequena exposição dos registros fotográficos, pré-selecionados por mim, em um ambiente esteticamente atrativo, no auditório da escola, com as fotos das crianças impressas em diferentes tamanhos e formatos, algumas acopladas em paredes, outras penduradas, com luzes e lupas à disposição para que as crianças pudessem explorar este espaço e entrar em contato com o que foi registrado delas em nossos encontros. Considerei que este fato de elas terem a oportunidade de observar seus próprios registros e de fazer comentários, emergindo pensamentos e opiniões, fosse um modo próprio de as crianças desta faixa etária fazerem suas pesquisas.

Figura 28 - Registro da exposição organizada pela pesquisadora para a pré-devolutiva às crianças



Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

Figura 29 - Registro da exposição organizada pela pesquisadora para a pré-devolutiva às crianças



Fonte: Registro da pesquisadora, 2022.

Enquanto as crianças visitavam a exposição, registrei fotograficamente e em caderno de anotações suas reações às fotos, com o objetivo de captar discursos, expressões e olhares. Dividi a turma em dois grupos para que pudessem vivenciar a experiência de forma mais tranquila. Tanto em um grupo quanto no outro, as reações ao chegarem ao espaço organizado foram de interjeições como *“Uau, que lindo”* e *“Olha, é a gente, são as nossas fotos”*. As crianças observavam as imagens livremente, fazendo conexões com suas próprias vivências.

Uma reação comum nos grupos foi a de que as crianças se fixavam por mais tempo nas imagens em que estavam em grupo, demonstrando maior interesse pelos registros de momentos compartilhados e pelas interações sociais. Ao final, quando toda a turma foi reunida para que cada criança escolhesse uma fotografia para levar consigo, imaginei que elas

poderiam optar por aquelas em que estavam em destaque. No entanto, praticamente todas as crianças escolheram fotos em que estavam com algum colega ou em grupo.

Essa atitude demonstra a importância do senso de pertencimento e das interações e brincadeiras no processo de atribuição de sentido à vida e na construção de memórias das crianças. Isto é, elas valorizam as experiências coletivas e as relações sociais, o que demonstra a relevância dessas vivências em seu desenvolvimento emocional e social. Talvez tal situação também possa ser compreendida a partir de pesquisas, como a de Artur Pereira (2022, p. 23), que analisa a relação de amizade entre as crianças na escola de Educação Infantil. O autor, nessa direção, sinaliza que a partir de suas interações e brincadeiras compartilhadas, as crianças “praticam as suas amizades articuladas por seus afetos, por seus vínculos, por seus saberes, por seus interesses em comum, por suas percepções sobre os seus corpos, raça, gênero, classe e idade, pelos usos que fazem do espaço da pré-escola”.

Figura 30 - Montagem de registros das crianças enquanto visitavam a exposição



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Já para a devolutiva final, a ideia foi de propor dois momentos: um com as crianças e outro com o grupo de profissionais da escola onde ocorreu a investigação. Para tanto, seria

necessária a produção de uma versão adaptada e “ilustrada” dos resultados da pesquisa para a turma de crianças participantes, a partir das narrativas visuais contidas nas unidades de análise desta tese, em forma de livreto, em um encontro planejado previamente. Para o segundo momento, as crianças seriam convidadas a auxiliar na produção e entrega dos convites às docentes e funcionárias/os para o encontro de devolutiva.

Este era um movimento que estava planejado para ocorrer em meados de 2024. Entretanto, conforme situação descrita no prólogo que abre a tese acerca das enchentes no estado do Rio Grande do Sul, a escola não estava em condições para que este momento acontecesse. Além de todas as reformas físicas e estruturais que o ambiente necessitava passar, também se avaliou que não seria ético e nem sensível dar uma devolutiva da pesquisa em um momento em que a instituição, o bairro e as casas de muitas crianças precisavam ser reconstruídas. Por isso, este momento planejado foi agendado após a finalização da pesquisa.

Posto isso, antes de chegar às unidades analíticas, no próximo capítulo narro minhas vivências, análises e impressões a partir de um cenário alternativo que pude conhecer durante o processo de construção desta tese, referente ao período do Doutorado Sanduíche, realizado na cidade de Oviedo, na Espanha, na *Universidad de Oviedo*.

5 UM CENÁRIO ALTERNATIVO: O DOUTORADO SANDUÍCHE NA ESPANHA

Neste capítulo descrevo o campo realizado na Universidad Oviedo, na Espanha, no Programa de Doutorado de Género y Diversidad, por meio da realização do período do Doutorado Sanduíche, cursado entre os meses de fevereiro e julho do ano de 2023. Nesse contexto, fui orientada pela Prof^a Maria Carmen Menéndez e Prof^a Dr^a Maria Lindsay Martinez Garcia e frequentava o campus da *Facultad de Formación del Profesorado y Educación*.

Figura 31 - Registro da fachada da Facultad de Formación del Profesorado y Educación, da Universidad de Oviedo



Fonte: Registro da pesquisadora, 2023.

Sobre a localização de Oviedo, destaca-se que ela é a capital autônoma Principado das Astúrias (norte espanhol) e possui pouco mais de 219.000 habitantes e está a cerca de 370 quilômetros de Madrid (capital).

Figura 32 - Localização da cidade de Oviedo no Principado das Astúrias e na Espanha



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

O processo de pesquisa, nesse período, compreendeu investigar, no repositório da universidade³⁵, produções de dissertações e teses do programa no qual eu estava inserida, no recorte temporal de 2012 a 2022, que tivessem sido realizadas com crianças da Educação Infantil sobre as questões de gênero, além de fazer observações em escolas que atendessem crianças de 4 e 5 anos de idade. O objetivo principal, de início, era investigar o modo como as pesquisas acerca das temáticas da infância, gênero e Educação, ocorridas no Sul e Norte Global, a partir dos contextos do Brasil e da Espanha, se relacionavam e divergiam, a fim de contribuir com estudos que tensionam a noção de uma infância global, binária e hegemônica.

Embora meu foco de pesquisa estivesse nas produções acadêmicas da Universidad de Oviedo, mais especificamente nas teses e dissertações acerca das questões de gênero na Educação Infantil, conforme é possível perceber no objetivo mencionado anteriormente, assim como nas visitas aos centros infantis, meu olhar também foi capturado pelos modos de

³⁵ O repositório pode ser acessado através do link: <https://digibuo.uniovi.es/dspace/>

viver na cidade e as concepções de infância do local. Questões que foram possíveis perceber também pela maneira que as crianças eram tratadas nos espaços que havia para elas, nos seus acessórios, vestimentas e brinquedos, assim como nos artefatos direcionados a este público. Sempre que eu andava pelas ruas e lugares, minhas lentes se ajustavam em direção à infância. Portanto, a seguir, trago alguns dos registros feitos pela minha câmera para exemplificar as direções para onde meus olhares foram lançados:

Figura 33 - Montagem dos registros da fachada e dos artefatos das lojas de brinquedos em Oviedo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Figura 34 - Montagem dos registros dos artefatos das lojas de brinquedos em Oviedo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Figura 35 - Montagem dos registros das vitrines das lojas com artefatos para crianças e da biblioteca pública de Oviedo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

A partir das imagens aqui elencadas como um recorte de tudo o que vi na cidade, pude perceber que: nesse contexto onde eu estava, as vitrines de artefatos direcionados ao público infantil apresentava, em alguma medida, uma ausência de generificações, não separando as roupas ou brinquedos de meninas e meninos em cores; havia uma variedade de objetos em madeira e tecidos, não havendo tanto uso do plástico; as imagens contidas nas embalagens ilustravam meninas e meninos utilizando os brinquedos de maneira igualitária; assim como havia, na cidade, uma biblioteca pública com espaços destinados às crianças, com livros, mesas e cadeiras baixas e computadores.

Desse modo, é possível dizer que durante os seis meses em que estive em Oviedo, quase que diariamente, tentava encontrar algo que pudesse contribuir com o alargamento das percepções que eu estava tecendo sobre as infâncias da cidade e, de antemão, um dos entendimentos que tive foi: o que as crianças brasileiras com as quais realizei a pesquisa reivindicam no contexto da Educação Infantil é o que, de certo modo, as crianças ovetenses tinham garantidos enquanto direitos nos espaços públicos da cidade. Ou seja, percebe-se que, no contexto brasileiro, a escola tem um papel imprescindível na garantia dos direitos das crianças, que extrapola a questão da Educação, e, sobretudo, nos contextos de maior vulnerabilidade social. Isso se refere, principalmente, às relações intergeracionais, à alimentação, ao contato com a natureza, ao brincar e ao direito da criança de estar assistida e assegurada.

Na realidade de Oviedo, na Espanha, pude perceber que a Educação Infantil de três a cinco anos, que é quando as crianças já são atendidas nos centros de educação primária, de um modo geral, apresenta um caráter mais escolarizado, com foco na alfabetização, no ensino da Língua Inglesa e na Matemática³⁶. Assim, fui levada a entender que o fato de não haver uma preocupação tão aparente com outras gamas de direitos talvez se devesse à questão de eles estarem assegurados em outros espaços da cidade.

Portanto, a seguir descreverei alguns aspectos que pude captar na cidade de Oviedo em relação às crianças que lá vivem, de acordo com o que as minhas lentes puderam alcançar e meus entendimentos foram capazes de interpretar nos meses em que lá estive. Entretanto, antes de dar continuidade, ressalto que essas percepções não sugerem que todas as crianças da

³⁶ A educação infantil se divide em dois ciclos, sendo o primeiro para crianças de 0 a 3 anos e o segundo para as que têm entre 3 e 6 anos. Somente o segundo ciclo é gratuito por lei, ainda que alguns lugares da Espanha também ofereçam o Primeiro de maneira gratuita.

cidade têm garantidos os direitos de modo uniforme, tampouco na Espanha inteira, considerando as dimensões da cidade que serão exploradas com mais profundidade adiante.

Um primeiro ponto importante a destacar é a jornada das crianças nas escolas de Educação Infantil públicas, que tem a duração de cinco horas, sendo das 9 horas da manhã às 14 horas. No horário em que as crianças saem é quando geralmente inicia a *siesta*³⁷. Pude perceber que, nesses momentos, mesmo as famílias que trabalham têm como se organizar com a rotina da criança, tendo um tempo para ficar com ela depois da escola e ocupar os espaços públicos da cidade. Nos finais dos turnos escolares, percebi que as praças e parques apresentavam um grande fluxo de crianças e famílias, que se reuniam nos estabelecimentos ao redor, muitas vezes, enquanto as crianças interagiam e brincavam nesses espaços. É a partir de situações como essa que percebo que as crianças ovetenses apresentavam mais oportunidades de interagir, brincar e ocupar espaços públicos, não sendo atribuições promovidas exclusivamente pelas escolas, como pode ocorrer com certa frequência no Brasil.

Figura 36 - Registro de um espaço público para crianças da cidade de Oviedo.



³⁷ A *siesta* na Espanha é uma pausa para descanso, geralmente após o almoço, entre 14 e 17h.

Fonte: Registro da pesquisadora, 2023.

Como estrangeira nesse cenário, foi necessário substituir as lentes algumas vezes, pois pude perceber que, em alguns momentos, o meu olhar estava acostumado a focar nos detalhes mais evidentes, uma vez que, na realidade brasileira, em certos momentos, as questões de gênero e desigualdades podem ser vistas quase que a “olho nu”. Nesse contexto, precisei fazer diversos movimentos de *zoom* para enxergar ao longe, pois, para quem estava habituada, assim como eu, a ver, talvez, de maneira mais evidente as desigualdades de gênero, seja entre crianças na escola, seja nos espaços públicos, ou entre pessoas adultas, tentar perceber como determinadas forças operam nesse contexto distinto foi realmente algo que necessitou alterações do foco para onde eu me direcionava.

Na próxima seção serão descritos os processos e como ocorreram esses movimentos e o que foi possível registrar a partir das observações nas escolas, assim como nos espaços públicos, acerca das questões de gênero na Educação Infantil espanhola, procurando sublinhar alguns pontos de convergência e divergência com a realidade brasileira. Entretanto, antes de dar continuidade, destaco que, apesar desses movimentos analíticos, não foi minha intenção estabelecer um estudo comparativo entre a infância dos dois países. Trata-se, sobretudo, de uma atitude para trazer elementos que contribuam para pensarmos mais amplamente acerca das questões de gênero, infância e Educação Infantil, entendendo quais são as emergências a partir do Brasil e que não, necessariamente, são as mesmas para as crianças de todo o mundo.

5.1 Espaços físicos, cotidiano e as questões de gênero na Educação Infantil de Oviedo

Para que eu pudesse observar as escolas em Oviedo, foi necessária, primeiramente, uma autorização da prefeitura e das gestões das instituições. Esse foi um processo mediado diretamente por uma das professoras que me orientava na Espanha, pois ela era responsável pelo gerenciamento do contato entre as escolas e a universidade. Após esse processo de autorização, iniciei as observações, que foram realizadas, ao total, em duas escolas públicas (uma central e outra distante do centro), em três turmas diferentes: uma composta por 20 crianças de quatro anos de idade e outras duas compostas por 20 crianças de cinco anos.

Figura 37 - Registro do primeiro dia que “pisei no chão” de uma escola pública ovetense



Fonte: Registro da pesquisadora, 2023.

Cabe mencionar que nesse período foram realizadas um total de 11 observações, divididas do seguinte modo: a) 6 observações na turma da faixa etária de 5 anos da escola pública central; b) 5 observações na escola pública afastada do centro da cidade, sendo três delas na turma da faixa etária de 5 anos e duas na faixa etária de quatro. Entretanto, ficou acordado que não se usaria dados das crianças para a pesquisa, assim não se produziria fotografia delas, apenas dos espaços físicos da escola e se conversaria com as docentes para eventuais perguntas, mas que seus dados também não seriam utilizados. O intuito das observações, nesse sentido, foi compreender o contexto e a dinâmica do cotidiano da pré-escola na cidade espanhola, com vistas às questões e aos marcadores de gênero nesse espaço, com o objetivo de ajudar a compor as análises acerca da infância, da Educação Infantil e dos *scripts* de gênero por um viés geopolítico.

Antes de apresentar imagens e algumas considerações sobre os espaços, trago apontamentos acerca da rotina escolar das crianças da faixa etária observada, que tem a duração de cinco horas diárias, iniciando às 9h e encerrando às 14h, conforme mencionado anteriormente. Cabe destacar que as questões de alimentação não ficam a cargo da escola, pois as famílias que optam pelo serviço de café da manhã (que ocorre antes das 9h da manhã) e o de almoço (que ocorre depois das 14h da tarde) devem pagar uma pequena taxa ao município, que terceiriza de uma empresa contratada³⁸. À metade do turno escolar, por volta das 11h30, ocorre o lanche, levado de casa, nas salas referência. Além disso, durante o tempo que permanecem na escola, as crianças passam envolvidas com atividades, sentadas às suas classes, tendo 30 minutos de recreio em torno das 12h.

Ainda em relação aos horários, percebe-se que o currículo da Educação Infantil que também é atendida na escola de Educação Primária, é dividido por aulas com horários específicos, como: aulas de inglês duas vezes por semana; aula de psicomotricidade uma vez na semana; uma aula de informática e tecnologias; duas aulas com o/a docente de pedagogia terapêutica, que tem por objetivo estimular o desenvolvimento da oralidade das crianças e dar suporte às que não conseguem “seguir o ritmo de aprendizagens” da turma. Ainda, foi possível perceber propostas muito pontuais com foco em alfabetização e Matemática, embora, em conversa com as docentes, elas tenham relatado que não é o objetivo da Educação Infantil espanhola alfabetizar. Entretanto, todas as crianças observadas da faixa etária de cinco anos estavam alfabetizadas e as de quatro anos em processo para tal.

As docentes relataram ter autonomia pedagógica para conduzir suas práticas e, desse modo, foi possível conhecer quem usasse cartilha e quem trabalhasse por projetos. No entanto, havia um ponto em comum entre ambas as abordagens: todas realizavam *fichas* diariamente, que eram folhas de atividades ou de registros feitas com as crianças, as quais permaneciam quase que todo o tempo ocupadas com elas enquanto estavam sob a tutoria da professora regente.

Com relação aos espaços físicos das instituições, percebeu-se que havia ambientes pensados para as crianças da Educação Infantil nas partes internas, entretanto, os ambientes externos ou eram pequenos e com poucas opções de explorações e brincadeiras, ou eram os mesmos ocupados pelas crianças maiores, não tendo, desse modo, um espaço externo que pudesse ser considerado como algo pensado e planejado para as crianças pequenas. Além

³⁸ Segundo as informações que foram fornecidas pela própria escola, essa taxa fica em torno de cinco euros ao dia para as duas refeições.

disso, as janelas das salas referência ficavam localizadas fora do alcance de visão das crianças que, assim, pouco interagiam com os espaços externos enquanto estavam nas instituições.

Posto algumas descrições iniciais, abaixo seguem registros dos espaços físicos das escolas observadas:

Figura 38 - Montagem de registros dos espaços da sala referência da faixa etária de 5 anos da escola pública central



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Figura 39 - Montagem de registros dos espaços da sala referência da faixa etária de 5 anos da escola pública central



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Figura 40 - Montagem de registros do pátio onde ocorria o recreio das turmas de Educação Infantil da escola pública central



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Figura 41 - Montagem de registros do pátio onde ocorria o recreio das turmas de Educação Infantil da escola pública central



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Figura 42 - Montagem de registros demais espaços da escola pública central



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Figura 43 - Montagem de registros da visão geral da sala referência e fachada da escola pública central



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Figura 44 - Montagem de registros da sala referência da faixa etária de 5 anos da escola pública distante da zona central



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Figura 45 - Montagem de registros da sala referênciada da faixa etária de 5 anos da escola pública distante da zona central



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Figura 46 - Montagem de registros da sala referênciada da faixa etária de 5 anos da escola pública distante da zona central



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Figura 47 - Montagem de registros da sala referênciada da faixa etária de 4 anos da escola pública distante da zona central



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Figura 48 - Montagem de registros da sala referênciada da faixa etária de 4 anos da escola pública distante da zona central



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Figura 49 - Montagem de registros da sala referênciada da faixa etária de 4 anos da escola pública distante da zona central



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Figura 50 - Montagem de registros dos demais espaços da escola pública distante da zona central



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Figura 51 - Montagem de registros dos demais espaços da escola pública distante da zona central



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

No que se refere mais especificamente às questões de gênero, destaco que, conforme já mencionado, vários movimentos para captar esse enfoque foram necessários, uma vez que, como as crianças passavam muito tempo sentadas na escola, envolvidas em atividades, poucos eram os momentos em que elas interagiam entre si ou brincavam de maneira mais livre, até porque, durante as observações, notei que havia um movimento expressivo de controle dos corpos das crianças e regulação de suas condutas, como: “não conversar, não levantar sem permissão, não pintar fora da linha...”. Além disso, durante a rotina das turmas na instituição, não identifiquei momentos de divisão das crianças entre meninos e meninas, como por vezes ainda é possível observar nas escolas brasileiras em momentos como: organização das crianças nas filas, nos banheiros, nos cartazes de chamada (meninos e meninas) ou de “ajudantes do dia” (um menino e uma menina). Na organização de alguns brinquedos e cantos da sala, também não foi possível observar generificações expressivas.

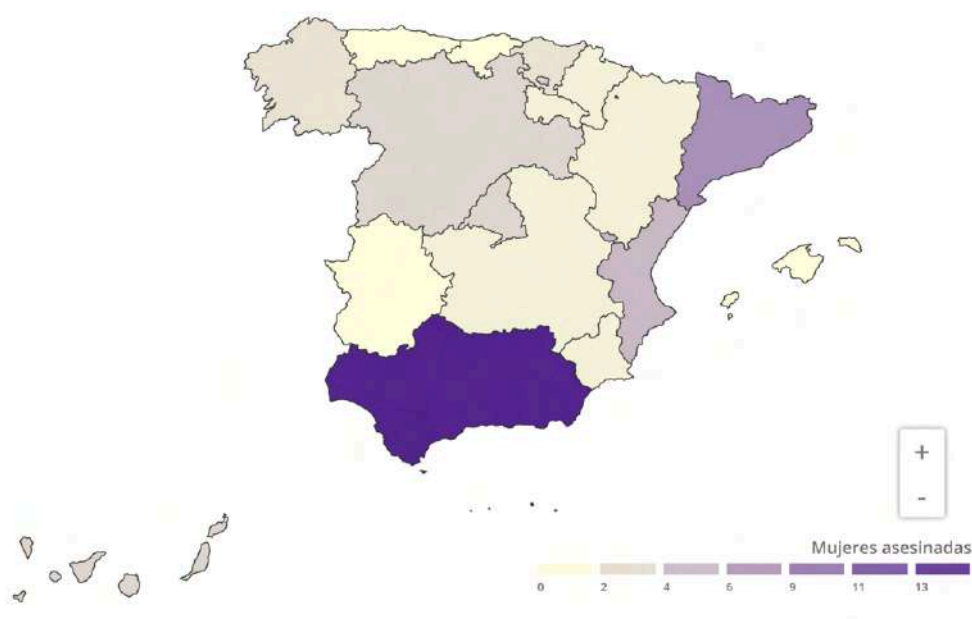
Ademais, notei que as professoras, em seus discursos, não se pronunciaram às crianças de modo a dividi-las entre meninos e meninas. A exemplo disso, cito o momento em que tive a oportunidade de observar um ensaio da apresentação de formatura da faixa etária de cinco

anos: as crianças deviam fazer duplas para dançar uma música, no entanto elas organizaram-se de maneira mista, tanto meninas com meninas, meninos com meninos e duplas de meninos e meninas.

Ao conversar com as professoras acerca dessas temáticas, elas relataram que “não há distinção de gênero” em suas práticas e que isso, segundo a visão delas, já é um tema “resolvido” nas escolas de Oviedo e da própria Espanha. Entretanto, como pesquisadora, precisei encontrar estratégias para tentar ver mais a fundo essas questões, pois, durante os encontros para discutir sobre os registros das observações nas escolas, com uma das orientadoras da Universidad de Oviedo que também pesquisou acerca das questões de gênero com crianças em escola de Educação Infantil, percebeu-se que há uma preocupação social que as diferenças e as desigualdades não apareçam nos espaços públicos, como é o caso da escola. No entanto, se dermos um *zoom*, será possível notar que, sim, as desigualdades operam com menos força e evidência, mas que também podem estar presentes, em alguma medida, no âmbito privado ou na intimidade das relações.

Para aprofundar tal discussão, a seguir apresento alguns dados acerca das violências de gênero na Espanha, divulgados pelo *Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad* (2023) do país³⁹:

Gráfico 12: Casos confirmados de vítimas de violência de gênero no decorrer do ano de 2023

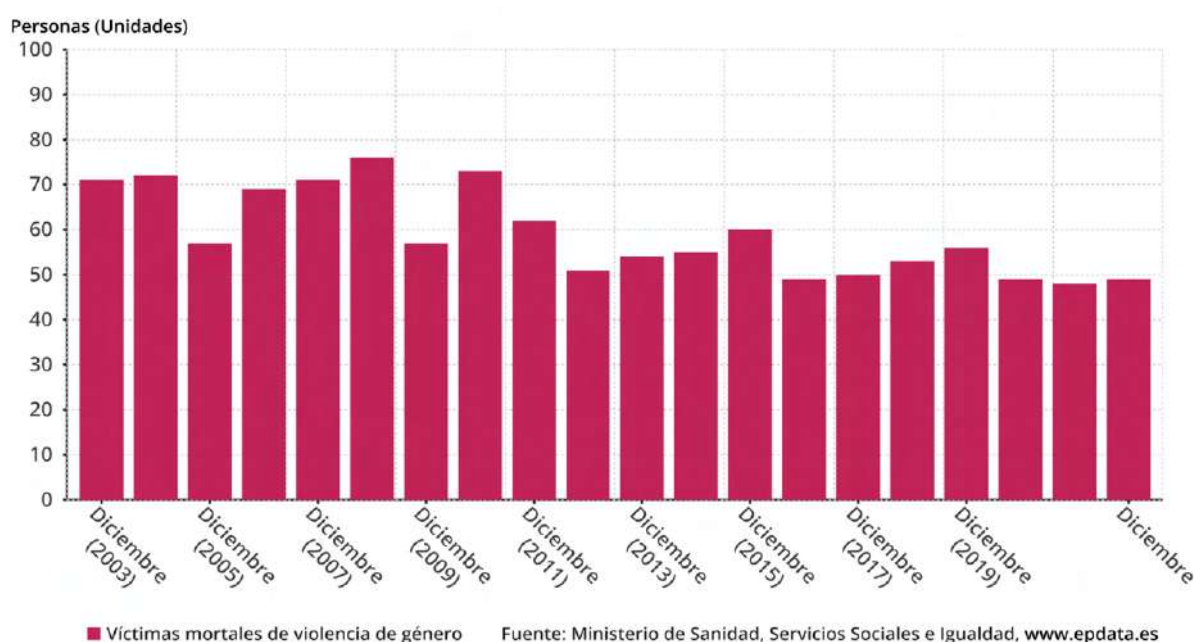


Fonte: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2023).

³⁹ Dados disponíveis em www.epdata.es

A imagem do gráfico acima mostra que, no ano de 2023, não foi registrado nenhum caso de assassinato de mulheres na região do Principado das Astúrias, onde está localizada Oviedo, cidade na qual fiz a pesquisa, assim como nas regiões da Cantábria e Extremadura. Na região de Andalúcia, no outro extremo do país, 16 mulheres foram assassinadas em decorrência da violência de gênero. Esse fato demonstra que, mesmo em países considerados “pequenos”, se comparados ao território brasileiro, também há diversidades de acordo com a localidade. Destaco essa questão para sublinhar a importância de não homogeneizar os discursos, seja quando falamos de violências, das questões de gênero ou de infância. No entanto, é importante ressaltar que neste contexto existe uma educação voltada para a equidade de gênero, e algumas regiões do país parecem ter alcançado ou estar muito próximas desse objetivo. Apesar de alguns casos pontuais em certas localidades, quando comparados à realidade brasileira, são raros ou inexistentes. Já, no gráfico a seguir, é possível observar os dados de vítimas mortais por violência de gênero no país ano a ano.

Gráfico 13: Vítimas mortais por violência de gênero ano a ano



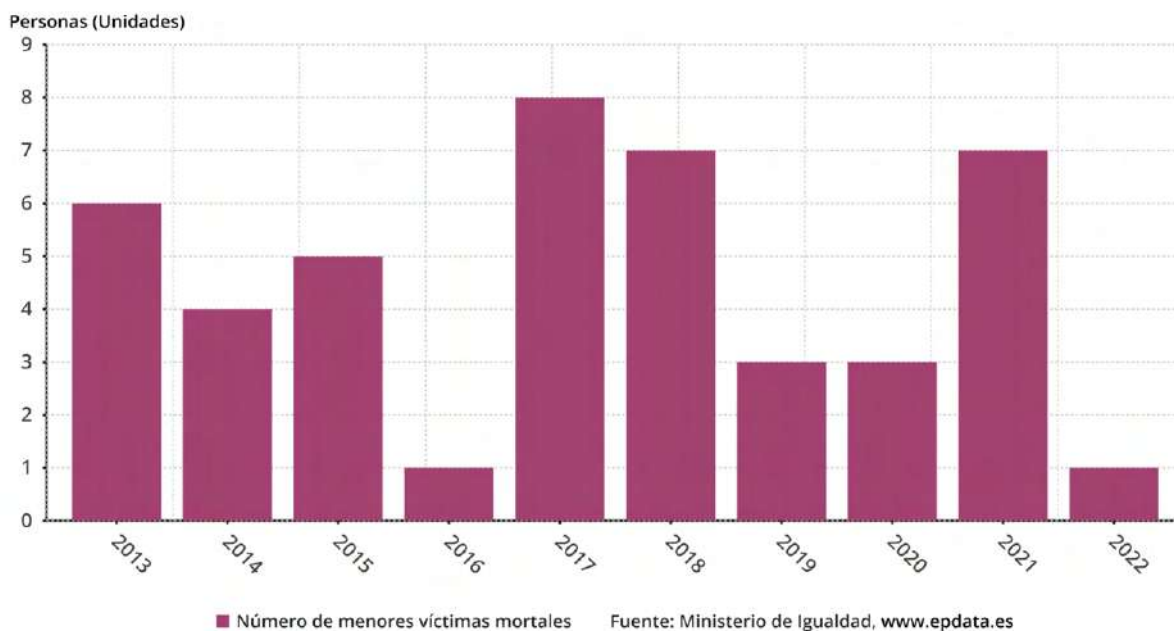
Fonte: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2023.

Ao olharmos os dados de vítimas mortais por violência de gênero do país nos últimos 20 anos, é possível notar uma queda nos casos, entretanto, nos últimos três anos, a média se manteve entre 48 e 49 mulheres assassinadas na Espanha⁴⁰. No que se refere às vítimas

⁴⁰ Os dados em números exatos podem ser conferidos ao passar o cursor do mouse no gráfico das imagens diretamente no site: <https://www.epdata.es/datos/violencia-genero-estadisticas-ultima-victima/109/espana/106>

menores de 18 anos, ao longo do mesmo período, o ano de 2017 registrou o maior número, com 8 assassinatos. Já, em 2022, foi registrado um caso no país dessas vítimas:

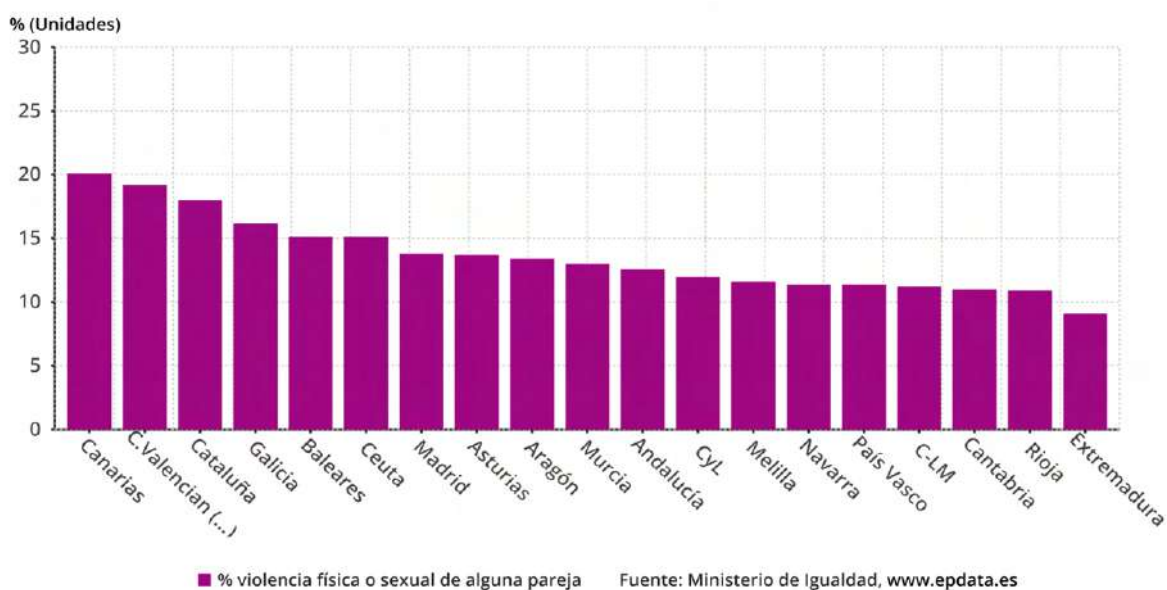
Gráfico 14: Número de menores vítimas mortais de violência de gênero



Fonte: *Ministerio de Igualdad, 2023.*

No ano de 2020, o *Ministerio de Igualdad* divulgou dados de mulheres que relataram já ter sofrido violência de gênero em algum período de sua vida. O Principado das Astúrias, onde está localizada a cidade de Oviedo, registrou um percentual de 13,7% de mulheres que mencionaram ter sofrido violência em algum momento. Nesse quesito, o maior número ficou com as Canárias, com 20,1%, e o menor com Extremadura, com 9,1%.

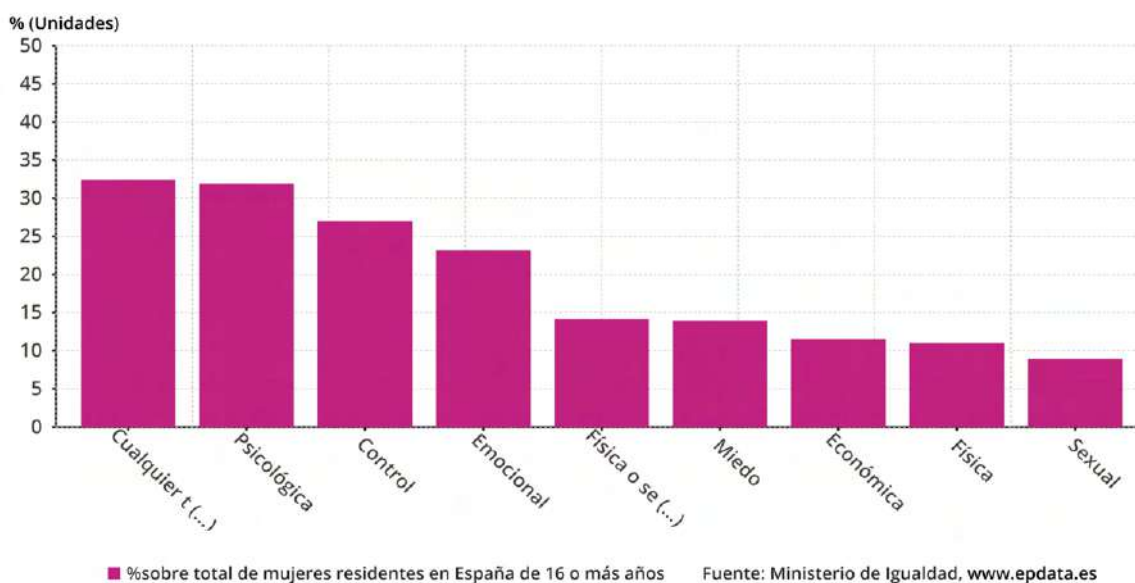
Gráfico 15: Prevalência de violência física ou sexual sofrida por mulheres de algum parceiro ao longo da vida em cada comunidade



Fonte: *Ministerio de Igualdad, 2023.*

Em relação aos tipos de violências, assim como no Brasil, também é possível ver o registro de diferentes formas, desde qualquer tipo relatado, 32%, seguido de violência psicológica, 31,9%, física ou sexual, 14,2%, física, 11% e sexual 8,9% das mulheres entrevistadas.

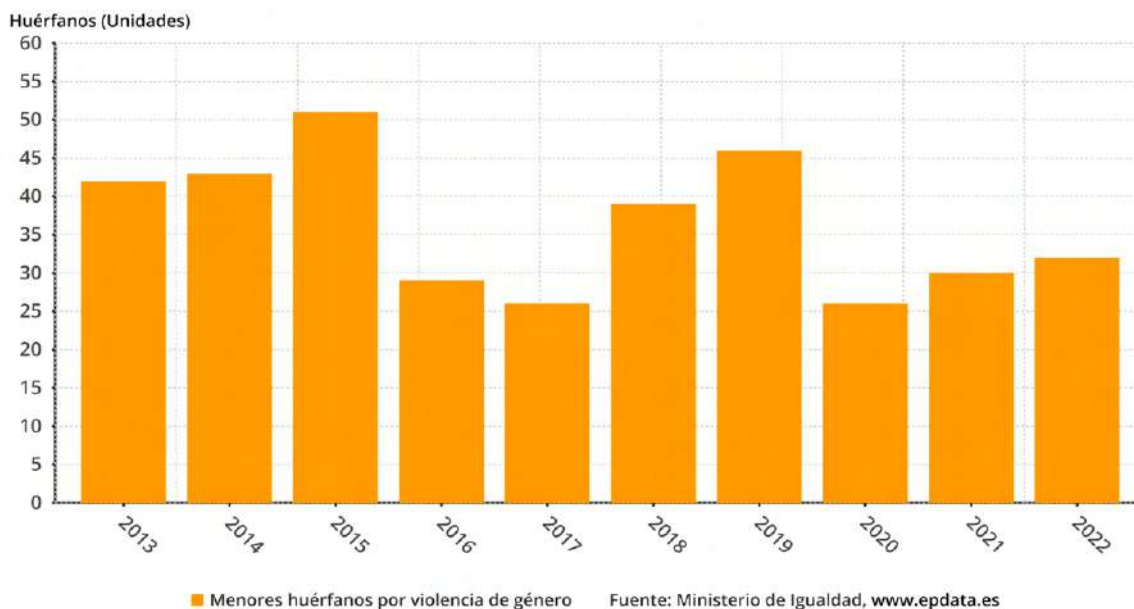
Gráfico 16: Prevalências de violência sofrida por mulheres por parte de algum parceiro ao longo da vida



Fonte: *Ministerio de Igualdad, 2023.*

Outro dado interessante a mencionar acerca do contexto espanhol, é sobre o número de crianças e adolescentes órfãos em decorrência das violências de gênero:

Gráfico 17: Menores órfãos em função de violência de gênero na Espanha



Fonte: Ministerio de Igualdad, 2023.

Conforme é possível perceber no gráfico, no ano de 2022 foram registrados 32 órfãos em função dessa situação, mostrando um aumento nos casos desde 2020, quando foram registrados 26 órfãos. O ano que mais registrou casos, desde 2013, foi 2015 com 51 crianças e adolescentes órfãos.

E foi levando todo esse cenário em consideração que optou-se, em um segundo momento das observações durante o período do Doutorado sanduíche na Espanha, por observar com mais enfoque os momentos em que as crianças pudessem estabelecer relações sem tanta supervisão. Assim, coloquei em primeiro plano, durante os registros das observações, os horários de recreio das crianças, que era quando elas ficavam mais livres para interagir e criar seus próprios repertórios e eu poderia, então, talvez encontrar vestígios dessa realidade acerca das questões de gênero em relação à infância.

Dessa forma, durante os recreios, notei que alguns grupos de crianças até se dividiam para brincar em certos momentos, como, por exemplo, mais meninas brincando no canto da cozinha e lendo e a maioria dos meninos correndo, subindo no escorregador ou brincando com cartinhas de personagens. Logo que o recreio iniciava, as crianças, de maneira geral,

corriam bastante tempo pelo espaço até escolherem algo para brincar e criar seus enredos - situação que se dava, provavelmente, pelo fato de a turma ter passado cerca de três horas sentada na sala referência antes desse momento. Já na escola que se situava longe do centro, o recreio ocorria por meio da intervenção de monitores, que direcionavam as brincadeiras e suas possibilidades no espaço externo, como: escalada, pega-pega com espaguete, desenho no chão e dança, o que também minimizava a livre interação das crianças.

E foi levando todo esse contexto em conta que, junto à orientação da pesquisa, optei, em um terceiro momento do campo, por observar as relações entre as crianças, de maneira mais sistemática, nos diversos espaços públicos que havia na cidade para elas, com vistas ao registro de suas ações espontâneas, conforme será descrito na próxima seção.

5.2 Outros cenários: os espaços públicos para crianças

Figura 52: Registro de crianças brincando em espaço público na cidade de Oviedo



Fonte: Registro da pesquisadora, 2023.

De forma complementar às observações nas escolas, com vistas à ampliação da compreensão sobre os modos como os *scripts* de gênero operam na infância em uma cidade do Norte Global, foram realizadas observações mais sistemáticas em três espaços públicos diferentes de grande circulação de crianças, sendo eles: *Plaza de los Juzgados*, *Parque Infantil San Francisco* e o *Parque de Invierno*. Eles foram selecionados por suas particularidades, a saber: o parque localizado na *Plaza de los Juzgados* por estar ao lado da universidade e ter um amplo espaço para as crianças também brincarem com bicicletas e patinetes; o *Parque Infantil San Francisco*, por ser um ambiente direcionado às crianças menores, de até quatro anos de idade; e o *Parque de Invierno*, por ser o mais extenso e um dos mais conhecidos da cidade. Abaixo, seguem os registros deles, feitos por mim, em momentos em que não havia muita circulação de pessoas:

Figura 53 - Plaza de los Juzgados



Fonte: Registro da pesquisadora, 2023.

Figura 54 - Parque Infantil San Francisco



Fonte: Registro da pesquisadora, 2023.

Figura 55 - Parque de Invierno



Fonte: Registro da pesquisadora, 2023.

Antes de narrar o que foi possível ver e perceber por meio das observações nos espaços públicos, cabe destacar que, esse período vivendo como estrangeira em um local me fez concluir que, ao chegar em uma realidade distinta da que estamos habituados, tendemos a ver, primeiramente, a superfície, o que está nítido a olho nu. Entretanto, o período de vivências na Espanha e a experiência de pesquisa nesse cenário me fizeram compreender que não há contexto em que as desigualdades não estejam presentes de alguma forma, ou que não tenham questões problemáticas e estruturais a resolver. O que é preciso, por parte de “quem chega” de outro território, é um ajuste de lentes para poder enxergar com mais detalhes a realidade de outro lugar, independente de onde seja. E é aí que se sustenta a ideia que postulo de que não é possível “importar” práticas e entendimentos em relação à infância (e a tudo!) de outras localidades, pois, antes, torna-se necessário compreender o que, muitas vezes, quem está ao longe não consegue avistar⁴¹.

Ao observar esses espaços públicos, em linhas gerais, foi possível notar dois pontos acerca das questões de gênero na cidade em relação à infância: a) havia muitos homens, pais e avós, que eram responsáveis pelo cuidado das crianças nesses ambientes, tendo um número semelhante de homens e mulheres cuidando delas, andando com elas em carrinhos e carregando os bebês em *slings*. Ou seja, nesse contexto, percebi uma maior atividade e participação paterna nos cuidados com as crianças, se comparado à realidade brasileira, onde ainda presenciamos a maioria expressiva de mães e mulheres sendo responsáveis pelo cuidado com a prole nos espaços públicos; b) o segundo ponto foi que as crianças, nesses momentos livres e sem tanta supervisão, tendiam a separar-se entre meninos e meninas em determinados espaços e brincadeiras.

Uma das questões em relação às brincadeiras das crianças nos espaços públicos é que, por vezes, pude notar que algumas meninas levavam bonecas para brincar e os meninos, em sua maioria, faziam uso de patinetes para correr e andar nas áreas em volta dos parques. Pude perceber, também, que todas as crianças usufruíam de todos os tipos de brinquedos que estavam disponíveis nas praças, como as tirolesas, balanços, escorregadores, entretanto, tendiam a se dividir para ocupá-los: enquanto estava um grupo de meninos na tirolesa, havia

⁴¹ Ao fazer tais considerações, não foi minha intenção empreender um esforço para encontrar alguma desigualdade, mas, basicamente, uma tentativa de refinar meu olhar enquanto pesquisadora, colocando-me em situações que me fizessem enxergar a infância e as questões de gênero daquela localidade de maneira mais ampla. Além disso, também destaco que, naquele momento, minha posição era de uma estrangeira, entrando em contato com uma realidade bem diversa da minha, em um país do Norte Global. Tal condição nos coloca, de certo modo, em posição de desigualdade em muitas situações.

um de meninas nos balanços e, quando se via as meninas na tirolesa, por exemplo, geralmente os meninos estavam ocupando outro espaço.

Outra questão foi referente à quadra de futebol que havia no *Parque de Invierno*. De todos os momentos em que estive lá observando, foi possível notar apenas grupos de meninos ali brincando, seja jogando futebol ou basquete. Já no parque direcionado às crianças menores, como os bebês e as bem pequenas, a divisão nos momentos de brincadeiras era menos evidente, o que demonstra que as crianças vão assumindo determinados *scripts* de gênero ao longo do tempo.

Trago a narrativa dessas percepções para demonstrar que, mesmo que as questões de gênero e as desigualdades não sejam tão aparentes e reforçadas no contexto da cidade em que vivi e realizei a pesquisa na Espanha, elas, de algum modo, existem. Tal afirmação é feita com base nos movimentos feministas que pude acompanhar com frequência pelas ruas, que reivindicavam por igualdade de oportunidades; assim como na universidade que frequentei que, durante as aulas ministradas nas disciplinas sobre gênero na pós-graduação em educação, muito se lançavam discussões acerca do conceito *techo de cristal*, que se trata de um termo cunhado no campo da psicologia para se referir às barreiras invisíveis, às restrições e obstáculos que impedem as mulheres de ascender e/ou permanecer em cargos de responsabilidade ou gestão, assim como no seu desenvolvimento profissional em fases como a gravidez ou a criação dos filhos. Ou seja, nessa direção entendo que se a discussão ainda se faz necessária, é porque não está totalmente resolvida.

Nesse espectro, uma questão interessante acerca da infância e os *scripts* de gênero, conforme mencionado anteriormente e que foi possível perceber por meio do campo realizado no Brasil e deste intercâmbio, é que as crianças, geralmente, correspondem às expectativas das pessoas adultas, seja na escola ou na família, mas, quando encontram momentos de maior liberdade para movimentar-se, autorizam-se a criar novos repertórios e enredos, seja para romper ou, até mesmo, experimentar de modo mais acentuado os *scripts* binários de gênero.

Outro ponto que considero importante mencionar acerca das observações nesses espaços é sobre as relações geracionais, pois pude percebê-las de modo mais evidente no contexto ovetense. Digo isso porque, por diversas vezes, conforme comentado anteriormente, presenciei pais, mães, avós e crianças usufruindo dos espaços públicos em comunidade, como, por exemplo, as pessoas adultas próximas das crianças, brincando, dialogando, orientando ou, então, as famílias e cuidadores em estabelecimentos próximos aos parques e as crianças circulando nesses espaços demonstrando autonomia: ora interagindo com seus pares, ora com adultos nos bares e cafés. Além desse ponto, também vale mencionar que,

geralmente, quando havia as programações culturais, manifestações e festividades na cidade de Oviedo, na maioria das vezes, as crianças estavam inseridas no mesmos grupos dos adultos, de maneira mista, como nos momentos de danças folclóricas, nos desfiles e nas manifestações feministas, coordenadas por idosas e com participação de meninas e jovens.

Figura 56 - Montagem de fotos de festividades e manifestação feminista em Oviedo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Nos encontros promovidos com pesquisadores da universidade, assim como com residentes de Oviedo, pude notar que uma das questões que faz com que a figura da criança seja inserida nas relações e espaços da cidade se refere a um fato interessante em relação à idade da população ao compararmos com a cidade em que ocorreu a pesquisa com as crianças no Brasil, localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre/RS:

- a) Oviedo, segundo dados divulgados no site da prefeitura da cidade em maio de 2023, tem uma população de pouco mais de 219.000 habitantes. Desses, 6.257 são bebês e crianças de até 4 anos de idade e 8.356 se tratam de crianças de 5 a 9 anos de idade. Já a cidade brasileira onde ocorreu a investigação, segundo últimos dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresenta um total populacional de pouco mais de 217.000 habitantes - número muito semelhante ao de Oviedo. Entretanto, dessas, 14.831 são bebês e crianças de até quatro anos de idade. Já as crianças de 5 a 9 anos de idade totalizam 15.504 dos habitantes.

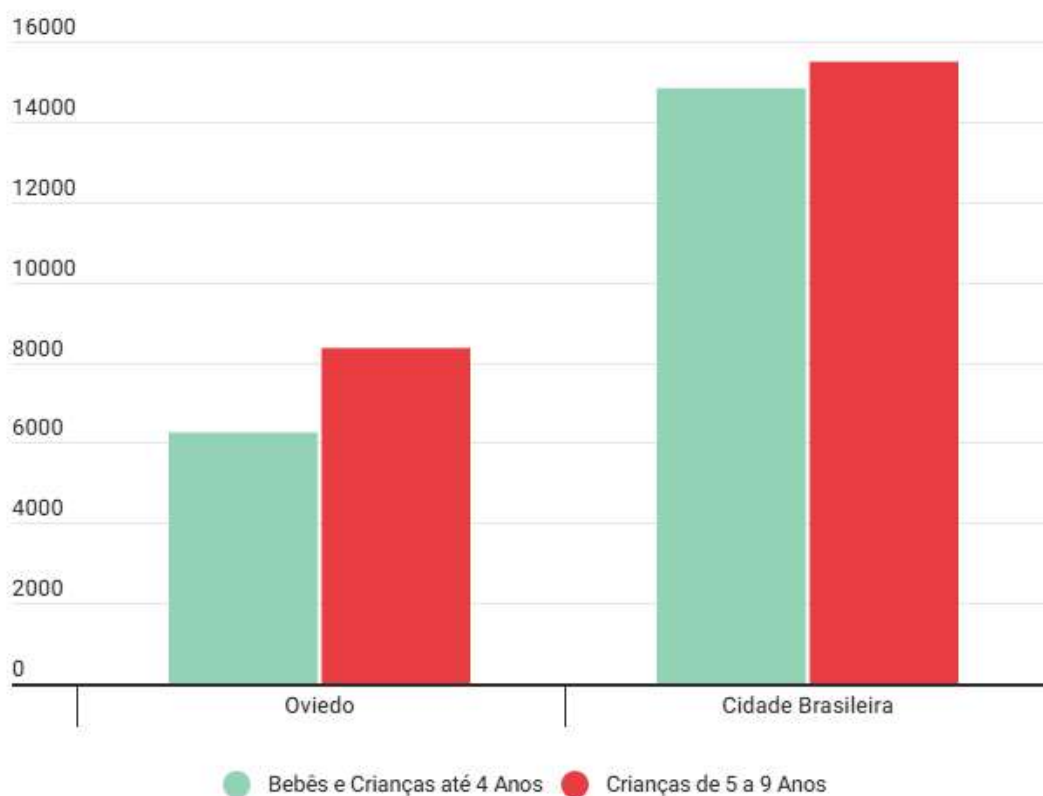
- b) Em relação ao público idoso, Oviedo possui um total de 45.469 de habitantes de 60 a 74 anos de idade e 22.627 pessoas de 75 a 89 anos. Já a cidade brasileira, palco da pesquisa, possui 16.809 habitantes de 60 a 74 anos e 4.951 de 75 a 89 anos.

Os dados podem ser comparados nos gráficos abaixo e deixam evidente uma constatação que tanto as pessoas pesquisadoras da universidade em que eu estava inserida, quanto as residentes de Oviedo compartilharam comigo: esta é uma cidade que apresenta espaços e ações para inserir a infância em diferentes contextos pelo fato de a população ser majoritariamente idosa e de as crianças serem consideradas uma população “rara” e que carrega a “promessa de continuidade” da cidade.

Gráfico 18: Número de bebês e crianças por cidade

População de Oviedo e Cidade Brasileira

Comparação da distribuição da população de bebês e crianças de Oviedo (Espanha) e de uma cidade brasileira

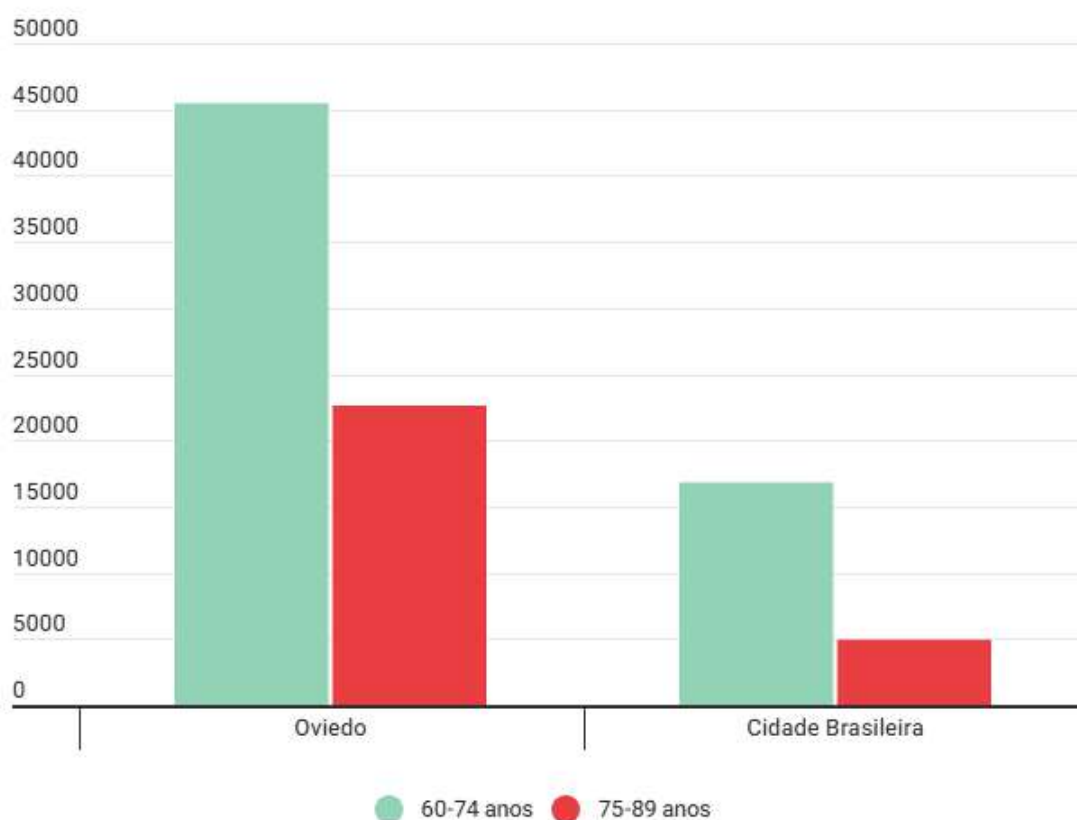


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Gráfico 19: Número de população idosa por cidade

Comparação de População Idosa

Comparação da população idosa entre Oviedo e a cidade brasileira pesquisada.

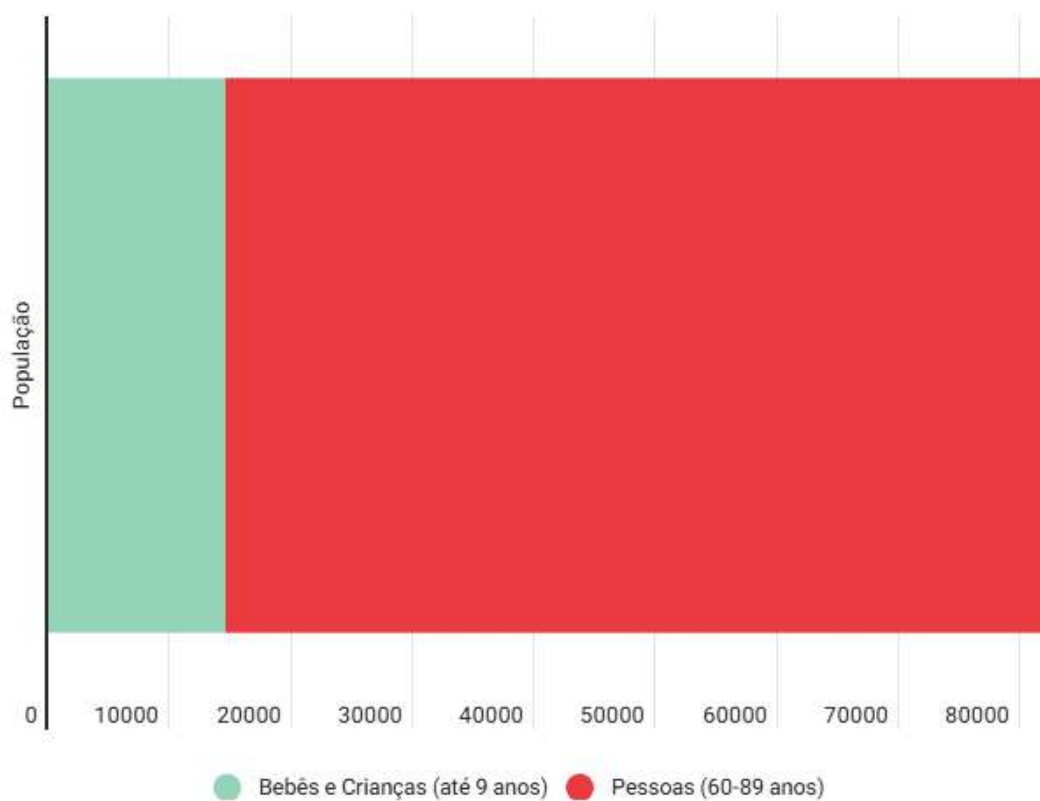


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Gráfico 20: Comparativo número de crianças de 0 a 9 anos e idosos de 60 a 89 anos habitantes de Oviedo -Espanha

População de Oviedo

Dados indicam que a população de Oviedo em maio de 2023 era de mais de 219.000 habitantes, com 14.613 bebês e crianças de até 9 anos de idade e 68.096 de pessoas de 60 a 89 anos.

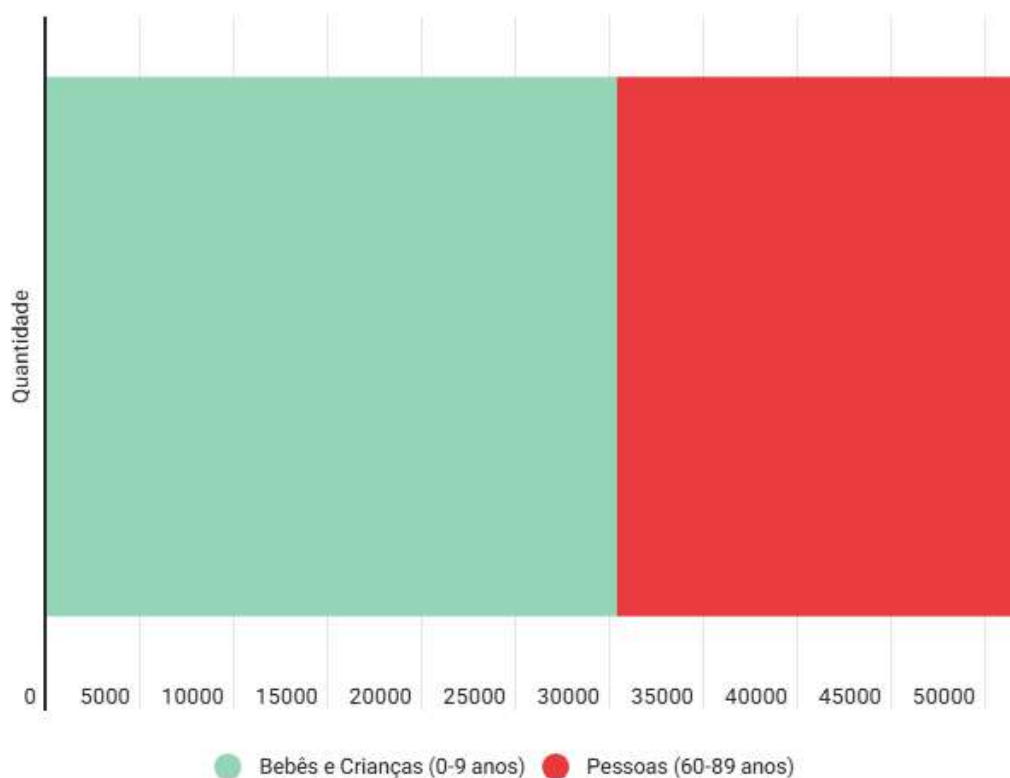


Fonte: Produção da autora, 2023.

Gráfico 21: Comparativo número de crianças de 0 a 9 anos e idosos de 60 a 89 anos habitantes da cidade brasileira

População cidade brasileira

Comparação da distribuição etária na cidade brasileira onde ocorreu a pesquisa, que possui 30.335 bebês e crianças até 9 anos e 21.760 pessoas de 60 a 89 anos, de um total de 217 mil habitantes.



Fonte: Produção da autora, 2023.

Considero importante trazer esses dados para a descrição do que foi possível perceber a partir desse intercâmbio na cidade espanhola porque penso que os modos como a infância, enquanto categoria geracional estruturante da sociedade, é vista, concebida e valorizada em uma realidade, assim como os fatores contextuais envolvidos nisso, também podem influenciar nas diferentes formas de violências e regulações que meninos e meninas por ventura sofrem - violências, essas, que são atravessadas por marcadores de gênero, raça, etnia, classe social. Outro ponto interessante a ser destacado neste capítulo, que descreve o período do doutorado realizado em Oviedo, é a quase inexistência de pesquisas no programa de pós-graduação da Universidade sobre questões de gênero com crianças no contexto da Educação Infantil. Portanto, dedicarei a próxima seção à descrição e discussão das pesquisas encontradas.

5.3 A ausência de pesquisa sobre as questões de gênero com crianças da Educação Infantil

Um dos objetivos iniciais do período no exterior era buscar as pesquisas feitas com crianças, no contexto da escola de Educação Infantil, sobre as questões de gênero, defendidas nos programas de pós-graduação de *Género y Diversidad* da Universidad de Oviedo, no recorte temporal dos últimos 10 anos (2012 - 2022).

Em uma busca no repositório da Universidade, com as palavras-chave *género* e *educación* foram encontradas 145 teses e dissertações. A partir desse primeiro movimento, percebi que a temática de gênero transversaliza várias áreas e temáticas, no entanto, no campo específico da Educação Infantil, há praticamente uma ausência de teses e dissertações produzidas na universidade nos últimos 10 anos. Do total encontrado, as pesquisas envolvendo crianças e/ou no âmbito da escola ocorreram, quase que em sua totalidade, na etapa da educação primária (correspondente ao Ensino Fundamental no Brasil) e na educação secundária (correspondente ao Ensino Médio no Brasil).

Dos trabalhos encontrados no recorte temporal estabelecido no mesmo repositório, com as palavras-chave *género*, *educación* e *educación infantil*, foram encontradas duas pesquisas realizadas com crianças da Educação Infantil, sendo ambas da mesma pesquisadora e que também era minha orientadora na Universidad de Oviedo, Lindsay Martinez Garcia, defendidas nos anos de 2015 e 2020, com a orientação da segunda professora que também foi responsável pelo meu período de investigação na Espanha, Carmen Menéndez.

Ao que diz respeito dessa ausência, em proximidade com pesquisadores/as da Universidade, foi-me relatada a seguinte situação: diante da realidade e das exigências acadêmicas do Programa, os/as pesquisadores/as optam por não realizar etnografias com crianças pequenas, pois a idade exige disponibilidade e tempo para estabelecer vínculos com as crianças, para aproximar-se dos seus modos de se comunicar, que muitas vezes são subjetivos e não verbais, e para pensar e pôr em prática metodologias que sejam eticamente adequadas à faixa etária. Considerando o contexto brasileiro e o grupo de pesquisa ao qual pertencço e do qual esta tese se originou, compartilhamos perspectivas similares sobre os procedimentos envolvidos na condução de pesquisas com crianças. Contudo, mesmo diante dessa concordância, percebo um esforço notável na realização dessas investigações. Isso decorre da compreensão de que as desigualdades e as questões de gênero são consideradas temas relevantes e emergentes desde a primeira infância, além do papel social da escola em

fornecer informação e proteção nesse contexto. Nesse sentido, concluo que, no âmbito universitário espanhol, tal empenho pode não ser tão evidente, possivelmente devido à percepção de que essas temáticas não demandam a mesma urgência. Trago essa situação porque penso ser importante também levar em conta o contexto em que vivem investigadores/as do local, seus objetivos e entendimentos ao apresentar, aqui, a ausência de pesquisas com as crianças da primeira infância acerca das questões de gênero na realidade da cidade europeia.

Sobre a única dissertação encontrada no repositório com os critérios mencionados, intitulada *Construcción de la identidad de género en la etapa de educación infantil* (Garcia, 2015), menciono que esta tinha como objetivo principal analisar o processo de construção da igualdade de gênero na etapa da Educação Infantil. Para tanto, realizou-se uma etnografia, por meio de 22 observações participantes em um centro escolar, que atendia crianças de 3 a 5 anos, para observar o modo que meninos e meninas se relacionavam nos primeiros anos de vida, tendo como instrumentos metodológicos fichas de anotações e uma roda de conversa para leitura de um conto literário com um grupo de crianças. Como resultado, a autora aponta que foi possível perceber maior diferenciação de padrões de gênero a partir dos 5 anos. Ainda sublinha que quem transgredir as normas acaba encontrando estratégias de encaixar-se para não sofrer discriminação. Até os 3 anos, por meio das observações, a pesquisadora percebeu que as crianças mostraram não se importar, em sua maioria, com o tipo de brinquedo ou com as cores, não estando tão presas aos padrões de gênero socialmente impostos.

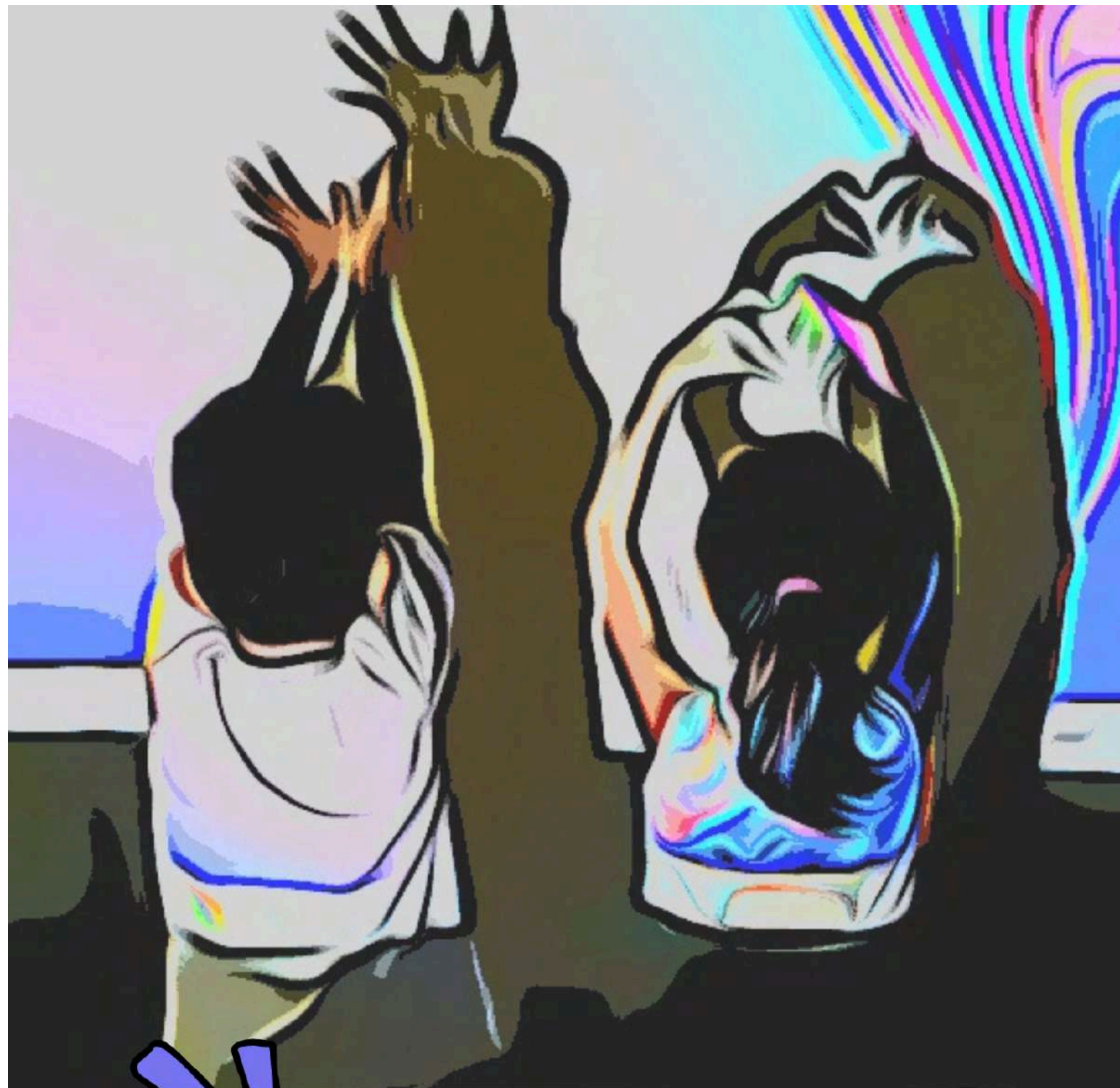
Já em sua tese, intitulada *La construcción de las identidades masculinas y femeninas en Educación Infantil: etnografía sobre el aprendizaje de género de tres a seis años*, Garcia (2020) apresenta como objetivo explorar os modos como as crianças, de 3 a 6 anos de idade, constroem suas identidades de gênero a partir das opções e oportunidades que lhe são oferecidas no contexto escolar. Metodologicamente, a pesquisa se realizou por meio de uma etnografia, com 380 horas de observações participantes com crianças de 3 a 6 anos, em quatro centros escolares, sendo três na Espanha e um em Portugal. Utilizando como ferramentas analíticas conceitos de Connell, como *masculinidade hegemônica*, *masculinidade cúmplice* e *masculinidade subordinada*, aponta como resultados que as condutas padronizadas das crianças aumentam conforme a idade. Em seu processo de investigação também percebeu-se que as práticas de futebol nas escolas criava um duplo sistema de exclusão: das meninas que queriam jogar e das crianças mais pequenas que também participar do esporte no momento do recreio compartilhado, trazendo, nesse cenário, o conceito de *masculinidade flexível* para analisar comportamentos hegemônicos e não hegemônicos dos meninos no momento do

futebol. Assim, o estudo da pesquisadora aponta para a necessidade de observar mais a questão da construção dessa *masculinidade flexível* na infância, com o intuito de perceber se elas tendem a se tornarem hegemônicas ou, até que ponto, continuam se regulando em torno de diversos gêneros.

No entanto, ao discutir pessoalmente com a pesquisadora, ela citou a necessidade de uma discussão mais abrangente sobre as questões de gênero na infância, tecendo algumas críticas à própria pesquisa. Garcia, três anos após a defesa de sua tese, sublinha que há a urgência de tentarmos compreender como as desigualdades, que são atravessadas pelas questões de gênero, constroem-se e se sustentam desde a infância, não se restringindo somente à questão das identidades ou o modo como indivíduos se vestem, portam-se ou se identificam. Face a isso, torna-se importante reconhecermos que o que existe, hoje, na contemporaneidade, são “novas formas de reprodução e aceitação da desigualdade” (Miguel, 2015, p. 9).

Diante desse cenário, considero importante compreender como os movimentos e, até mesmo as transgressões das crianças, nos convidam também a pensar além, ampliando nossos entendimentos acerca das questões de gênero e, até mesmo dos próprios *scripts*. Nessa direção, sou levada a buscar não somente quais *scripts* as crianças tentam trazer para as cenas, mas, sim, o que eles falam sobre os interesses das crianças e quais novos enredos podemos pensar a partir desses movimentos delas. Ou seja, a reflexão que faço, aqui, é se não estaríamos sustentando desigualdades e opressões em relação à própria infância ao não ver e apoiar essas transgressões, mesmo que sutis, que as crianças fazem, seja para o tensionamento dos *scripts* de gênero, como demonstram as crianças do contexto brasileiro, como para a necessidade de menos regulações de condutas e controle dos corpos na escola, que é caso das crianças do contexto espanhol. Assim, compreendo que as ações das crianças nos lançam a seguinte indagação: Como poderíamos pensar a escola de Educação Infantil e a docência de modo que acolha, genuinamente, a multiplicidade de meninos e meninas viverem a infância?

Mobilizada por esses tensionamentos, a partir do capítulo seguinte serão apresentadas as unidades analíticas da pesquisa, a partir do campo realizado com as crianças no Brasil, trazendo, em alguns momentos, pontos de encontro e de discussão com a experiência vivida no período do Sanduíche na Espanha. Destaco, ainda, que a abertura dos capítulos e seções subsequentes se darão a partir de imagens dos sujeitos com os quais a pesquisa foi realizada, como um modo de trazê-las para o centro das análises e discussões.



**6 SOBRE PALCOS, ROTEIROS E
PERFORMANCES:
ENFRENTAMENTOS DAS
CRIANÇAS AOS SCRIPTS DE
GÊNERO**

6 SOBRE PALCOS, ROTEIROS E PERFORMANCES: ENFRENTAMENTOS DAS CRIANÇAS AOS *SCRIPTS* DE GÊNERO

Início as análises desta tese retomando, primeiramente, algumas considerações sobre a interdependência entre crianças e pessoas adultas, pois elas serão lentes importantes para compreender as narrativas, tanto escritas quanto visuais⁴², dos sujeitos que participaram desta pesquisa e que serão apresentadas adiante. Além disso, é importante ressaltar que três focos foram essenciais para a produção de tais narrativas, a saber:

i) O do reconhecimento dos movimentos que meninas e meninos são capazes de fazer, especialmente diante dos *scripts* de gênero, como, por exemplo, suas capacidades de tensionar, questionar e subverter alguns padrões;

ii) De que, embora as crianças tenham tais capacidades, elas não agem de modo isolado, pois as relações de confiança que elas estabelecem com as pessoas adultas, assim como as condições que estas criam, são essenciais para que as crianças, de fato, intervenham, questionem e ajam sobre um contexto - ou não (Liebel, 2021). Ou, ainda, como considera Marina Marcondes Machado (2010, p. 117) quando defende sua visão de criança e que aqui corroboro: ela “compartilha o mesmo mundo do adulto: vê, percebe, vive o mundo em sua própria perspectiva, sim, mas nunca ensimesmada ou reclusa em um ‘mundo da criança’”;

iii) A realidade em que as crianças estão inseridas, assim como as questões históricas, sociais e políticas, influencia, diretamente, nos movimentos delas dentro de um determinado grupo, bem como em suas performances, seus interesses e seus enfrentamentos. Portanto, um dos pilares que esta tese sustenta é a defesa de que o debate geopolítico deve ser integrado às pesquisas que exploram as interseções entre gênero e infância. Isso porque as disparidades entre meninas e meninos podem apresentar variações significativas em diversos grupos de crianças, como pude observar mais detalhadamente durante minha experiência com turmas de Educação Infantil em uma cidade espanhola.

Na primeira parte deste capítulo será analisado como o ambiente - seus espaços, recursos e materiais -, o que aqui chamarei de *palcos*, tem o potencial de interferir nas ações e

⁴²Ressalto, ainda, que as imagens produzidas das crianças, selecionadas e editadas por mim, são trazidas para compor as análises desta pesquisa interpretadas como uma força para questionarmos e nos deslocarmos dentro das complexas relações entre infância, Educação Infantil, gênero e os próprios processos investigativos com crianças.

performances das crianças na escola de Educação Infantil. Será discutido, ainda, o impacto das relações estabelecidas com as pessoas adultas na escola, que podem tanto impor certos *roteiros* e padrões quanto possibilitar improvisações mais espontâneas por parte das crianças. Para isso, divido o capítulo em cinco partes: esta primeira, que trata da influência das interações das crianças com adultos e com as materialidades, especialmente da sala referência - onde a turma permaneceu por bastante tempo durante as observações; a seção subsequente abordará as discussões sobre as ações, gestos, relações e brincadeiras das crianças especificamente nos espaços externos e como eles podem criar um cenário distinto para as performances e improvisos das crianças diante dos *scripts* de gênero; e as últimas três seções serão percorridas análises acerca dos movimentos de reiteração ou resistência e subversão dos *scripts* de gênero por parte das crianças.

Dando, portanto, continuidade aos tensionamentos acerca das relações, seja com as pessoas adultas, com o espaço da sala referência e suas materialidades, trago na sequência um excerto do caderno de anotações que narra a situação vivenciada pelas crianças quando estavam sob a regência da professora substituta:

Assim que cheguei, as crianças estavam brincando na sala. Neste momento, havia um grupo de meninas brincando com bonecas no canto do descanso e um grupo de meninos brincando com carrinhos no tatame. De início, estranhei um pouco esta situação, pois, geralmente, quando estão brincando livremente, ocupam todos os espaços, movimentando-se pela sala. No entanto, logo depois percebi que a professora substituta que havia organizado as crianças desse modo, sempre sinalizando quando alguma criança tentava se movimentar mais pela sala: “Eu avisei que é para brincar direito, senão vocês vão perder tempo de pátio depois!”.

A partir do excerto acima, torna-se evidente o entendimento de que em todos os períodos e tempos de nossa cultura existiram e ainda existem conjuntos de regras e padrões que definem como uma criança deve se comportar, o que é aceitável em suas brincadeiras, quais são seus interesses, como elas pensam, o que é considerado adequado para cada idade, e o que significa vivenciar a infância a partir das expectativas de gênero. As crianças e a ideia de infância são moldadas pelas concepções que desenvolvemos sobre elas; muitas vezes, construímos estruturas que as limitam, principalmente na escola, como se pudessemos prever tudo sobre elas, deixando pouco espaço para o imprevisto, o improvisado e os encontros genuínos (Chisté, 2015).

Conforme apontado por Abramowicz (2019, p. 18), “não há território e corpo mais disputado do que a criança para atribuir-lhe uma essência e subjetividade”. As crianças são constantemente objetos da biopolítica, que opera continuamente sobre seus corpos e lhes atribui formas de ser e viver em um processo de escolarização. Distante de discursos de

juízo ou de culpabilização docentes, pode-se dizer, que há, em situações como esta vivenciada pelas crianças com a professora substituta, uma disciplina que tem como objetivo deixar o exercício do poder mais acessível e, ao mesmo tempo, tornar os indivíduos mais dóceis e submetidos ao sistema.

Segundo as análises de Foucault (2001, p. 126), em sua obra *Vigiar e punir*, tal movimento ocorre por diferentes estratégias disciplinares, como o modo que os corpos são distribuídos em um espaço, o tempo que lhes é concedido para cada atividade, a constante vigilância e a sanção para aqueles que são julgados como indisciplinados. Ou seja, circunscrever meninas e meninos em diferentes espaços na sala, limitando as suas ações e possibilidades de criação e movimento, pode ser compreendido como uma característica do poder disciplinar. Espaços esses que “marcam lugares e indicam valores; garantem obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos”. Na mesma obra, Foucault (2001) ainda argumenta que a punição é outra característica do poder disciplinar. Punição, esta, que compara, homogeneiza, hierarquiza, exclui e normaliza. Assim, entendo que a ameaça de “perder tempo de pátio” quando meninas e meninos realizavam tentativas de subverter a organização feita previamente pela professora substituta, acabou por inviabilizar a possibilidade das crianças terem qualquer chance de transgressão dos *scripts* de gênero ou de improvisar novos enredos. Ou seja, nessa direção compreendo que o modo como as pessoas adultas concebem a ideia de infância e se relacionam com as crianças têm o potencial de interferir, diretamente, nas possibilidades delas se mobilizarem ou não diante de certos padrões que as homogeneizam, segregam e violentam.

Além da necessidade de as pessoas adultas criarem condições para que as crianças possam encontrar possibilidades de invenção e improvisação, mobilizando-se, assim, diante dos *scripts* de gênero, foi possível notar que as materialidades disponíveis (ou a sua ausência) também podem afetar nesse processo. Discorro de tal afirmação porque, conforme já mencionado em outros momentos durante o texto, à medida que o tempo passava e minhas relações com os grupos de crianças se estreitava, pude notar que elas, além de passarem muito tempo na sala referência, também não dispunham de uma grande variedade de recursos neste espaço. Isso fazia com que elas, diariamente, adotassem comportamentos e repertórios muito semelhantes, reiterando certos movimentos para manutenção ou subversão dos *scripts* de gênero, conforme será possível perceber nas seções subsequentes. Então, deparei-me com o seguinte questionamento: se as crianças tivessem outros tipos de materiais disponíveis nesse ambiente, quais seriam suas escolhas e performances? Como na sala não havia, por exemplo, bonecas de pano, utensílios de cozinha sem cores binárias, carrinhos de madeira, coloquei-me

no esforço de planejar um momento, na sala referência, para que as crianças pudessem sinalizar escolhas caso tivessem outros tipos de brinquedos e materialidades à disposição.

Conforme descrito no capítulo metodológico, esse momento foi planejado a partir da observação de imagens de brinquedos. À medida que as crianças se aproximavam voluntariamente do espaço organizado, eu iniciava conversas, indagando sobre suas preferências com base nas fotografias expostas. Nesse movimento, foi curioso observar que várias crianças que encontravam estratégias para burlar certos *scripts* de gênero ao brincar na sala referência, apontaram imagens de brinquedos sem marcadores binários expressivos, como Maria e Beatriz, que elegeram carrinhos de madeira e bola cor de rosa. Já Ana também elegeu bolas dentre as imagens de brinquedo, no entanto, também se deteve a observar, durante um tempo, a imagem do Batman. Aqui, cabe lembrar que, em outras ocasiões, ela brincava com a máscara desse personagem na sala; Guilherme, que por diversas vezes observava grupos de meninas brincando na sala, demonstrando interesse para se integrar à brincadeira delas, elegeu a imagem de um patinho de borracha; e Lorenzo, ao selecionar uma bola, mas também os utensílios de cozinha sem cores binárias, talvez estivesse sinalizando seu desejo de se envolver nos momentos de brincadeira na cozinha da sala, mesmo que geralmente não encontrasse espaço para isso. Cabe lembrar que, dentre as imagens, também haviam brinquedos com vários marcadores de gênero, como bonecas *Barbie*, carrinhos da *Hot Wheels* e bonecos *Transformers*, mas estes não foram a escolha dessas crianças.



A partir das escolhas dessas crianças, sou levada a compreender que pensar acerca dos espaços e das materialidades na escola de Educação Infantil é algo que também abarca as discussões de gênero. Isso porque os tipos de brinquedos e recursos, assim como suas cores e materiais, afetam o direito das crianças à participação nesse ambiente e na vida cotidiana. Tais aspectos incidem, portanto, nas oportunidades que meninas e meninos têm de explorar, de brincar, de conhecer seus próprios gostos e de criar performances que não sejam pautadas em *scripts* binários de gênero. Ou seja, o modo como esses recursos são selecionados e apresentados ou não às crianças pode (des)encorajar os meninos a assumirem comportamentos de cuidado, assim como as meninas a explorarem enredos não considerados “femininos”.

Sob essa perspectiva, é relevante lembrar o cenário observado durante meu doutorado sanduíche na cidade de Oviedo, na Espanha, pois nas lojas e nas escolas, os brinquedos e outros artefatos destinados às crianças eram pouco influenciados por marcadores de gênero em suas materialidades, cores e disposições nos ambientes. Além de apresentarem cores mais neutras, eram, em sua maioria, feitos de madeira ou tecido, o que proporcionava às crianças um acesso mais igualitário às diversas possibilidades de ações e brincadeiras. Retomo essa questão para sublinhar que considerar as questões de gênero e como as crianças se mobilizam diante de *scripts* binários é uma pauta emergente na escola pública brasileira. Portanto, ao discutir os direitos das crianças à participação e à igualdade de gênero, é fundamental reconhecer as limitações e os danos de um discurso que se pretende universal e homogêneo, uma vez que as localidades podem sofrer de distintos modos as violências e regulações de sociedades machistas e patriarcais.

Além disso, considero de extrema relevância trazer para compor essas análises a escolha de Cátia que, embora tenha escolhido imagens de brinquedos com marcadores de gênero bem delimitados, elegeu bonecas negras, como ela. Destaco, ainda, que uma versão das mesmas bonecas brancas também havia sido exposta.



Entretanto, Cátia não foi a única a escolher bonecas negras. Em outra situação planejada por mim, também já descrita no capítulo metodológico, em que havia um espaço para bonecas diversas e *barbies* étnicas, Ana, outra menina negra, deteve-se a observar e brincar com uma boneca de pano negra por muito tempo.



Ao planejar essas propostas, optei por apresentar e disponibilizar às crianças uma variedade de bonecas negras, além das brancas, levando em conta que na sala de referência esse tipo de material era escasso, embora houvesse crianças negras na turma. As escolhas de Ana e Cátia, ainda que em certa medida tenham mantido os *scripts* de gênero, reforçam e comunicam algo fundamental ao pensarmos nos brinquedos e materiais oferecidos às crianças na Educação Infantil (ou fora dela): a representatividade importa.

No delineamento dessa discussão, Elen Souza e Alexandre Carvalho (2022) mencionam a ausência da criança negra em documentos importantes que pautam as práticas da Educação Infantil brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017). Trazendo provocações com perguntas como “*cadê a criança negra que estava aqui? A BNCC comeu?*”, os autores tensionam acerca da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra em tal documento. Problematizam, nessa direção, a dificuldade em reconhecer e abordar as especificidades e necessidades das crianças negras, perpetuando assim a exclusão e a marginalização. Argumentam, ainda, que a BNCC enfatiza a formação de competências adaptativas ao cenário econômico atual, em detrimento da crítica às condições socioeconômicas precárias que afetam principalmente as pessoas negras em nosso país. Assim, corroborando com os entendimentos dos referidos pesquisadores, é possível afirmar que a BNCC falha em não considerar as especificidades das crianças negras, subordinando-as a uma lógica eurocêntrica que as marginaliza e as obriga a se adaptar a padrões culturais e hegemônicos de educação e de infância, reforçando o racismo estrutural ao perpetuar a exclusão e a marginalização das pessoas negras desde a infância. Na mesma direção, Nilma Gomes e Cristina Teodoro (2021, p. 27) questionam se uma outra infância negra seria possível. Como possibilidades de resposta, as autoras argumentam que, para tanto, torna-se necessário uma eclosão que possibilite a abertura para o novo. Isto é, para que exista “uma outra possibilidade de infância negra, é necessário interromper a história tida como totalitária e única”.

De acordo com as discussões apresentadas anteriormente, no capítulo da descrição metodológica, e cabe aqui retomar, Ana foi uma das crianças que mais se aproximou de mim durante o processo de pesquisa e, constantemente, me fotografava com celulares de brinquedo, pedia para escrever em meu caderno e que a fotografasse, chamando a minha atenção quando eu, porventura, não o fazia. Agora, como parte de um movimento ético e político de dar visibilidade às ações e aos movimentos das crianças negras nesta pesquisa, trago-a novamente para compor as discussões, assim como Cátia. Entendo, desse modo, que as crianças negras ainda são frequentemente excluídas e marginalizadas em diversos

contextos no cenário brasileiro, desde o acesso a espaços sociais até a educação formal, refletindo a estrutura racista da sociedade.

Por isso, quando defendo que pontos centrais que norteiam as práticas na Educação Infantil também sejam vistas sob uma ótica de gênero, como o brincar, as materialidades e as relações, destaco que as discussões de raça e etnia, assim como de classe, sejam consideradas atravessadores importantes nesse processo. Isto é: não há como falar de infância e direitos no contexto brasileiro sem considerar as desigualdades de gênero e as violências que atingem meninas e meninos de diferentes formas; assim como não é possível falar em (des)igualdade de gênero sem considerar as questões de raça e etnia, pois meninas/mulheres e meninos/homens sentem seus efeitos com pesos diferentes de acordo com a sua origem e a cor da sua pele; e não há como falar de gênero e raça/etnia sem levar em conta as discussões de classe, uma vez que a população mais vulnerável economicamente sofre de maneira ainda mais acentuada com essas desigualdades. Portanto, é importante adotar uma abordagem interseccional ao tratar das políticas e práticas voltadas para a infância, especialmente em países como o Brasil, para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de crescer em um ambiente justo e equitativo. (Kaercher, 2020).

Nesse campo de debate, cabe mencionar o projeto ERER (Educação para as Relações Étnico-Raciais) que se trata de uma iniciativa voltada para a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade étnico-racial no contexto educacional brasileiro. Ele instituído no Brasil a partir das diretrizes da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade para incluir também a história e cultura indígena. Nessa direção, o ERER foi desenvolvido e implementado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, em colaboração com diversos educadores, pesquisadores e movimentos sociais, com o objetivo de combater o racismo e promover uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural, étnica e racial do país.

Dando continuidade às análises, outro ponto observado sobre a influência dos espaços e das materialidades da sala de referência na construção dos movimentos e repertórios das crianças foi a relação do número delas por metro quadrado. A sala acomodava 20 crianças de quatro anos, e, com a presença do mobiliário, o espaço se tornava pequeno para atender todas com a devida qualidade. Em alguns dias de observação, que coincidiram com os jogos da seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo de 2022, muitas crianças se ausentaram porque seus familiares estavam em casa para assistir aos jogos. Nessas ocasiões, quando

apenas metade da turma ou menos estava presente, ficou evidente que a falta de espaço adequado e a proximidade das crianças contribuíam para que certos grupos monopolizassem alguns espaços da sala, como as meninas em relação ao canto da cozinha/casinha. Destaco tal evidência com base nos excertos do caderno de anotações e registros que serão apresentados e discutidos na sequência.

Como havia poucas crianças, como no outro dia, novamente percebi que elas brincavam de modo mais integrado na sala. Guilherme brincava com Ana na cozinha. E Bruno brincava de casinha com Beatriz. Ele assumia papel de pai e ela de filha. Carregavam bonecas, utensílios de cozinha e mochila. Lá pelas tantas, a professora disse: “Meninas, cuidado!”. E Bruno diz: “E menino também, né?”. Vanessa também entrou na brincadeira e assumiu o papel de mãe da Beatriz (Caderno de Anotações, 07 dez. 2022).

Outra situação interessante que ocorreu em dias com poucas crianças na sala foi a integração mais natural e espontânea no espaço da cozinha/casinha. Normalmente, esse espaço era frequentado principalmente pelo grupo de meninas, e os meninos precisavam encontrar estratégias para brincar ali sem sofrer sanções. No entanto, com menos crianças, todos ocupavam esse ambiente de maneira mais igualitária. Em várias ocasiões, observei as crianças planejando e organizando grandes festas de aniversário, ampliando seu repertório de brincadeiras quando havia mais espaço. Além disso, nesses momentos, os meninos também ocupavam o canto da cozinha e brincavam com bonecas mais livremente.







Nesta última imagem, é interessante observar os movimentos de três meninos: Guilherme, que foi uma criança que, durante o período de observações, geralmente não conseguia ocupar o espaço da cozinha com suas estratégias. Assim como Enzo, que por vezes me perguntava quando ele teria oportunidade de brincar “de cozinhar” novamente, em função do espaço que eu havia organizado em outro momento⁴³. E Matheus, que na maioria das vezes brincava sozinho na sala com brinquedos sem marcadores de gênero. Todos eles, nesses momentos, ocupavam a cozinha e a casinha de modo espontâneo, situações que não ocorriam quando havia muitas crianças na sala. Isso me leva a entender que quando os espaços são limitados, no sentido de amplitude, as ações das crianças também se tornam limitadas. E quando há muitas crianças no ambiente e os espaços e materialidades, através das suas cores e disposição, mostram-se binários, há um potencial de segregar grupos de meninas e meninos, não abrindo possibilidades para a ampliação de repertórios e a produção de novos *scripts*.

A partir dessas considerações acerca da integração mais natural e espontânea das crianças em um espaço menos lotado e binário, considero a possibilidade de relacioná-las ao conceito de *liberdade* de Hannah Arendt (2010). Segundo a autora, a liberdade seria

⁴³ Descrito no capítulo metodológico.

alcançada através da ação e do discurso coletivo em um espaço público, onde os indivíduos podem participar ativamente e iniciar algo novo. Nessa direção, percebo que, quando havia poucas crianças na sala, a dinâmica do espaço da cozinha/na casinha mudava de uma segregação binária para uma ocupação mais igualitária e espontânea. Este ambiente menos restrito permitia que todas as crianças, independentemente de seu gênero, se envolvessem livremente em brincadeiras como planejar festas de aniversário e cozinhar. Guilherme, Enzo e Matheus, que antes encontravam barreiras para participar nesse espaço, nessas horas tinham a oportunidade de explorar novas formas de interação e ampliar seus repertórios de brincadeira. Nesse sentido, aposto na ideia de que a situação pode ser relacionada com o que a pesquisadora chama de *liberdade política*, que se refere à capacidade de agir em conjunto e iniciar algo novo. No contexto vivenciado pelas crianças, percebo que este tipo de liberdade era facilitada quando o espaço permitia a igualdade de participação. Quando ele era menos congestionado e menos condicionado por certos *scripts* de gênero, muitas vezes impostos e lembrados pelas próprias crianças, o espaço possibilitava a criação de um ambiente onde elas tinham a oportunidade de agir de forma mais livre e sob novos enredos.

Adicionalmente, Arendt (2010) destaca que a liberdade não se refere apenas à ausência de coerção, mas à presença de condições que permitem a participação ativa e significativa. Pela ótica desta pesquisa, entendo que, em um ambiente com menos crianças e, portanto, com a segregação minimizada, as barreiras à participação eram reduzidas, permitindo que todas se envolvessem de maneira mais espontânea. Isso demonstra como a estrutura do espaço físico e social da escola de Educação Infantil pode influenciar diretamente na capacidade das crianças de exercerem sua liberdade política, permitindo - ou não - a criação e manutenção de um ambiente mais inclusivo e participativo. Portanto, as observações sugerem que a limitação do espaço impacta diretamente na liberdade das crianças, corroborando a visão de Arendt de que a liberdade surge em contextos onde a participação ativa e a inovação são incentivadas e facilitadas. Quando as barreiras à participação são removidas, as crianças podem se sentir com mais liberdade, tanto individual quanto coletivamente, criando possibilidades de interagir e brincar, improvisando novos *scripts*.

Além da influência do número de crianças e da amplitude do espaço da sala referência, também notou-se que os ambientes externos possibilitam que as crianças protagonizem cenas de modo mais espontâneo durante suas interações, sem tantas interferências de binarismos generificados. E é o que será discutido e analisado na seção subsequente.



6.1 PALCO ABERTO: UM MUNDO DE POSSIBILIDADES PARA AS CRIANÇAS

6.1 Palco aberto: um mundo de possibilidades para as crianças

Durante o processo de pesquisa realizado com as crianças, para além da influência das relações estabelecidas entre elas e as pessoas adultas, os espaços e as materialidades, foi possível acompanhar momentos em que as mesmas brincavam e performavam nos ambientes externos.

Como já mencionado no capítulo da descrição ético-metodológica, a turma de crianças usufruía do pátio da escola com dias e horários estabelecidos, pois se tratava de uma instituição que atendia também o Ensino Fundamental e a EJA, somando em torno de 1600 alunos. Os horários tratavam de uma estratégia para proteger as crianças pequenas das maiores e adolescentes, entretanto, esta ação também limitava em grande proporção o acesso das turmas da Educação Infantil aos espaços da escola como um todo. Como atenuante, a pracinha, que era exclusiva para turmas de 4 e 5 anos, encontrava-se em reforma durante todo o período de observações. Isso fez com que, em alguns dias em que estive lá observando, as crianças permanecessem longos períodos ou, até mesmo, o tempo todo na sala referência.

Entretanto, quando a turma tinha a oportunidade de ocupar os espaços externos, notou-se que, nesses momentos, as ações, escolhas e brincadeiras das crianças fluía de modo mais espontâneo e já não se percebia, de maneira tão evidente ao menos, estratégias por parte delas para subverter alguns *scripts* de gênero. Isso porque meninas e meninos tendiam a se integrar mais nessas horas, a agrupar-se de modo diferente de como ocorria na sala, o que facilitava performances⁴⁴ e brincadeiras de modo mais livre, sem a necessidade de resistir a certos padrões. Além disso, as professoras tendiam a controlar e a regular menos as crianças quando elas estavam fora da sala, o que, em meu entendimento, fazia com que elas também não estivessem tão submetidas ao controle de seus corpos e suas ações.

Todas essas cenas e situações vivenciadas pelas crianças em uma escola pública na periferia de uma cidade no Sul do Brasil nos levam à reflexão sobre a necessidade de se pensar e discutir os espaços na Educação Infantil. Porém, não o espaço somente em sua arquitetura, mas de refletirmos sobre quais espaços criamos e permitimos que meninas e meninos ocupem a instituição, tornando-os lugares.

Para construir esta discussão, inspiro-me, inicialmente, em Marc Augé (1994), mais especificamente em sua obra *Não-Lugares: Introdução a uma Antropologia da*

⁴⁴ O conceito de performance será melhor definido e discutido na seção 6.3

Supermodernidade, que introduz o conceito de *não-lugar* para descrever espaços de transitoriedade, onde as interações sociais são superficiais e efêmeras. Esses *não-lugares*, nesta perspectiva, contrastam com os *lugares*, que são espaços carregados de identidade, história e relações significativas. E penso que essas análises do autor oferecem uma lente para discutir como os espaços físicos influenciam as dinâmicas sociais e comportamentais das crianças na escola de Educação Infantil. Isto porque, conforme mencionado, quando as crianças têm a oportunidade de ocupar espaços externos, nota-se uma diferença considerável em suas ações, escolhas e brincadeiras. Diferente do ambiente controlado e regulado da sala referência, os espaços abertos proporcionam uma liberdade maior, permitindo que as interações fluam de maneira mais espontânea, o que pode ser interpretado a partir do conceito de *lugar*.

Enquanto a sala referência pode ser vista, em certos momentos, como um espaço um pouco mais próximo de um *não-lugar*, devido à sua estrutura mais rígida e às normas que governam o comportamento das crianças, os espaços externos funcionam mais como *lugares para as crianças*. Entendo, nessa perspectiva, que os ambientes que permitem mais movimentos e menos controle favorecem a criação de lugares na escola, por meio do sentido atribuído pelas crianças. Ou seja, os lugares se estabelecem mais facilmente onde elas têm a oportunidade de se conectar de maneira mais autêntica e menos controlada. A ausência de uma supervisão constante por parte das professoras (e, até mesmo, das próprias crianças) nos espaços externos contribui para que elas não estejam tão submetidas ao controle de seus corpos e ações. Esse afrouxamento do controle facilita interações mais livres e igualitárias entre meninos e meninas, permitindo que se integrem e formem grupos de maneira mais espontânea e menos direcionada por *scripts* de gênero preestabelecidos. E, quando menciono liberdade, aqui retomo Arendt (2015) para ressaltar que esta não seria uma liberdade exercida com relação a algo ou alguém durante o brincar, mas *em relação* com o outro e o meio, que permite vivências mais igualitárias entre meninas e meninos.

Na direção dessa discussão, Renata Cocito e Fátima Marin (2017) também exploram o conceito de *lugar* e destacam a importância de um espaço escolar humanizado, que promova oportunidades significativas para bebês e crianças pequenas. A pesquisa enfatiza que um espaço educacional deve ir além das simples conformidades arquitetônicas, proporcionando um ambiente onde crianças possam se sentir seguras e participantes. As autoras argumentam que a integração dos conceitos de espaço e lugar nas práticas pedagógicas pode contribuir para uma educação mais inclusiva e acolhedora, considerando o bem-estar emocional e o desenvolvimento integral das crianças. Na defesa realizada pelas pesquisadoras, o espaço se

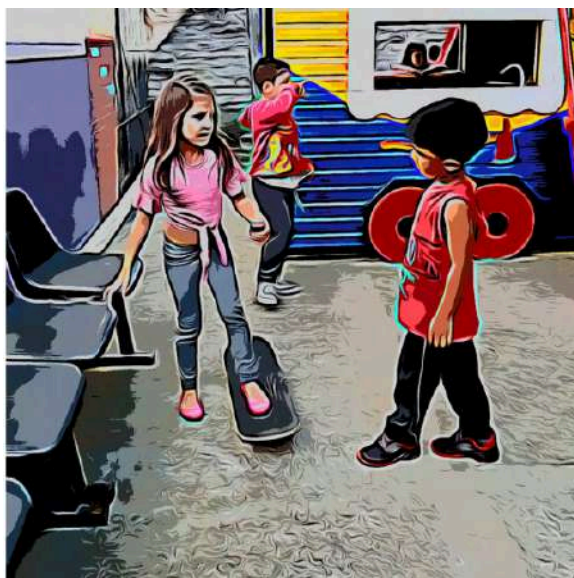
refere à estrutura física do ambiente escolar, incluindo os materiais, mobiliário e decoração, representando uma configuração objetiva e concreta. Em contraste, o *lugar*, para elas, é interpretado como um espaço investido de valores emocionais e afetivos, moldado pela experiência pessoal e subjetiva daqueles que o habitam. É nesse contexto que as crianças e educadoras/es criam uma conexão pessoal, atribuindo significados próprios ao ambiente, o que transforma o espaço em um local de pertencimento e identidade.

Portanto, ressalto que nos espaços externos, onde a regulação é menos intensa, foi possível notar que as crianças encontraram um ambiente propício para explorar e expressar sua individualidade e criatividade sem as restrições que com frequência podem ser impostas dentro da sala, ainda mais se esta tiver um espaço físico limitado para atender um grande número de crianças. Isso se traduz em brincadeiras mais diversificadas e espontâneas, onde as distinções de gênero são menos pronunciadas. Essa liberdade exercida *em relação* que permite que as crianças subvertam as normas sociais de maneira mais genuína, sem a necessidade de resistir a certos *scripts* de gênero, como com frequência ocorria na sala referência. Notei também, que nos momentos em que eram ofertadas materialidades mais diversificadas e sem marcadores de gênero, as crianças tendiam a contestar certos *scripts* de modo mais direto, como na ocasião descrita a seguir:

Em um dos espaços, havia lenços para as crianças criarem fantasias. A professora diz para Beatriz e Helena, que estão no espaço: “Vocês podem fazer uma saia ou um lenço de pescoço. E Helena responde: “Eu vou fazer uma capa de vampiro!”. E Beatriz diz que irá confeccionar um fantasma com o lenço e um rolo de papel (Caderno de Anotações, 09 nov. 2022).



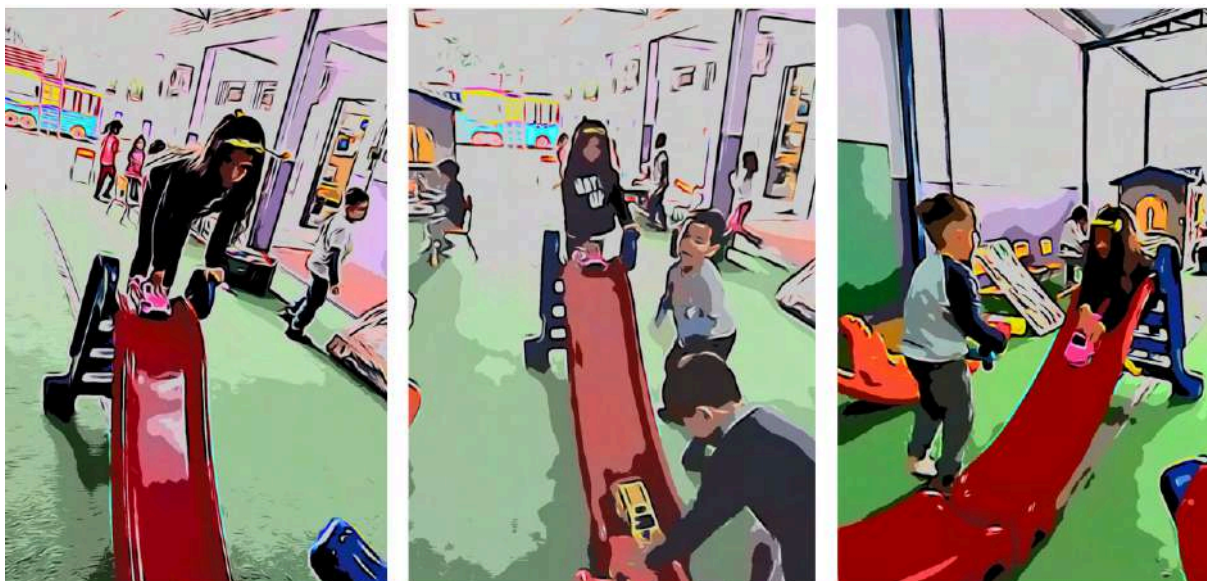
Além desses movimentos, nas narrativas visuais a seguir, percebe-se, ainda, que Beatriz que, na sala costumava brincar à espreita com bonecos super heróis, carrinhos ou esperava ser convidada para se integrar ao grupo de meninos, no pátio demonstrava mais espontaneidade ao brincar com o *skate*, sem precisar se esconder ou pedir permissões a outras crianças.



Assim como Beatriz, outras meninas também tinham a oportunidade de ter vivências e criar repertórios de brincadeiras de modo mais espontâneo. Se na sala elas precisavam

encontrar diferentes estratégias para brincar com carrinhos sem sofrer sanções por parte dos meninos, no pátio elas tinham a oportunidade de andar em um sem precisar “se esconder” para isso. Já Matheus que, com frequência optava por permanecer sozinho na sala, geralmente elegendo brinquedos não binários, no pátio se permitia andar com a motoca cor de rosa. E Maria que, por vezes adotava postura semelhante para conseguir brincar com carrinhos na sala sem ser interrompida pelos meninos, no ambiente externo conseguia se integrar a eles para essas brincadeiras tranquilamente.





Se as crianças nos contam que é nos espaços externos que elas se sentem mais livres para performar e criar repertórios de brincadeiras mais igualitárias, cabe considerar que é emergente pensar os espaços para crianças para além dos muros da escola para que se possa contribuir com a construção de uma sociedade mais justa para todas as pessoas desde a infância. Ou seja, aqui constata-se que ao se discutir sobre os espaços públicos para esta faixa etária, precisamos considerar que esta temática também é atravessada pelas questões de gênero, uma vez que as ações das crianças demonstram que, em ambientes menos regulados, elas têm a oportunidade de subverter os *scripts* de gênero de modo mais espontâneo. Esta observação destaca a necessidade de refletir sobre como os espaços públicos, como parques e praças, também podem operar como lugares onde as crianças se sintam à vontade para brincar de maneira mais integrada e criar repertórios de brincadeiras menos binárias.

Quando defendo que as crianças têm a possibilidade de viverem experiências mais justas em espaços externos, considero que essa discussão extrapola os espaços da escola de Educação Infantil. Fazendo uma relação com o conceito de *desemparedamento* (Rocha, 2010; Tiriba, 2019), que tem sido amplamente discutido no campo da Educação, é possível dizer que desemparedar vai além do contato externo à sala ou somente com a natureza. Penso que ele nos oferece elementos para refletir, principalmente, sobre a importância do contato das crianças com a comunidade e sua cultura, bem como sobre o direito de meninas e meninos participarem ativamente e se sentirem pertencentes ao meio em que vivem.

No delineamento dessa discussão, torna-se interessante mencionar o campo da Geografia da Infância, a partir das discussões de Jader Lopes e Tânia Vasconcellos (2005), que consideram que toda criança está ligada a um local específico e que, para cada criança

deste local, existe um espaço designado (mesmo que restrito ou invisível); um lugar social determinado pelas pessoas adultas, que definem os limites de suas experiências. Simultaneamente, cada criança ocupa diferentes espaços dentro deste local. Quando as crianças se apropriam desses espaços e lugares, elas têm a possibilidade de os reconfigurarem, os reconstruírem e também se apropriarem de outros, criando suas próprias territorialidades. A isso os autores denominam de *territorialidades infantis*, que são as geografias construídas pelas crianças. Isto é, na perspectiva dos pesquisadores, o *território* é moldado pelas interações sociais e pelas relações de poder que nele se estabelecem. Nessa direção, tem-se o entendimento de *território-lugar* como espaços físicos que se tornam significativos e adquirem identidade por meio das experiências vividas pelas pessoas, principalmente as crianças, que os transformam através de suas interações, brincadeiras e relações de poder emergentes.

Considero, ainda, que esses tensionamentos podem se articular com o que pude ver e vivenciar durante o processo de pesquisa no contexto espanhol, onde havia, em toda a cidade de Oviedo, 70 parques e praças específicos para crianças, em uma extensão de pouco mais de 186 quilômetros quadrados (uma média de 2,6 parques e praças por quilômetro quadrado). Já na cidade onde a pesquisa foi realizada, com pouco mais de 102 quilômetros quadrados, não foi possível encontrar o dado de parques e praças específicos para crianças em números - situação que talvez seja consequência da quantidade limitada desses ambientes na localidade, ou da deterioração destes por falta de cuidado e manutenção. Tal situação denuncia a emergência da discussão dos espaços para crianças ocuparem as cidades brasileiras, a partir da Geografia da Infância, uma vez que se percebe que é nos espaços amplos e externos que meninas e meninos tendem a viver relações e interações mais igualitárias, subvertendo certos padrões e relações de poder, constituindo seus próprios territórios-lugares.

Além dessas situações específicas, observou-se que, de modo geral, quando as crianças tinham a oportunidade de utilizar os espaços externos à sala referência, elas com frequência faziam agrupamentos que geralmente não ocorriam no ambiente fechado, como a interação integrada entre meninas e meninos durante as brincadeiras. Nesse contexto, é importante destacar que os brinquedos e materiais presentes nos espaços externos não eram expressivamente binários, proporcionando mais oportunidades de contato com recursos ausentes na sala, como materiais não estruturados e elementos da natureza.

Com base em situações como essas, argumento que, enquanto pesquisadores/as e docentes da primeira infância, ao defender que as crianças necessitam de mais contato com a natureza e ambientes abertos, deve-se considerar, sobretudo, que esses espaços também

possibilitam experiências mais justas, igualitárias e integrativas entre meninas e meninos. Sabe-se que a criança, em geral, é vista como ocupando uma posição inferior na hierarquia de poder. No entanto, acredito que é precisamente nos espaços onde elas podem vivenciar relações mais genuínas que se abre a possibilidade de transitar entre as convenções sociais, experiências e representações da realidade e seus aspectos mais simbólicos (suas curiosidades e experimentos de novas formas de ser e agir), desestabilizando certas estruturas de poder que as segregam e limitam seus corpos e suas ações.



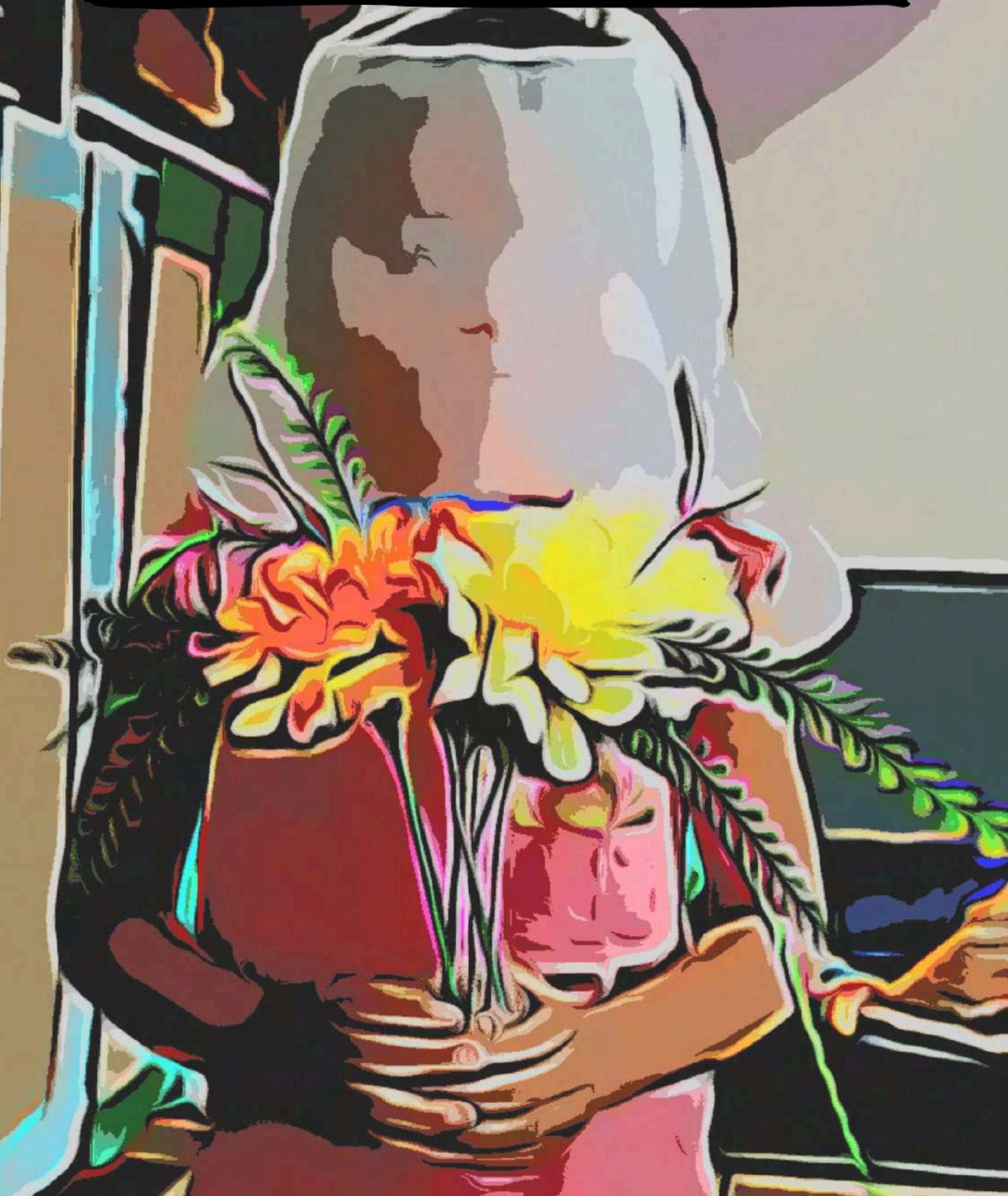
Ao tecer essas considerações, o objetivo não é culpabilizar docentes ou o espaço escolar, mas sim lançar argumentos para refletirmos sobre algumas questões fundamentais: como podemos reconfigurar os espaços da escola (e além dela) para que as crianças os transformem em lugares repletos de significado e acolhimento, que respeitem a multiplicidade de modos de viver a infância de meninas e meninos? Como os espaços fechados, como a sala referência, podem deixar de ser apenas espaços ou, até mesmo, *não-lugares*, para se tornarem *lugares* onde o dissenso e a pluralidade possam ser vividos e experienciados pelas crianças de maneira mais genuína e com menos resistências? Acredito que o campo dos Estudos de

Gênero, articulado com os Estudos da Infância, tem o potencial de fornecer elementos importantes para qualificar essas questões.

Posto isso, nas seções subsequentes serão apresentadas e analisadas as subversões e enfrentamentos das crianças em relação aos *scripts* de gênero, assim como os momentos em que elas contribuem com a manutenção e reiteração de tais *scripts*, com vistas à ampliação do conceito e com outros modos de pensar as infâncias a partir dele, explorando também o que aqui serão chamados de *takes*, *cuts* e *close ups* (Moraes, Felipe, 2024)⁴⁵.

⁴⁵ Conforme já mencionado na abertura desta tese, a utilização e exploração dos *takes*, *cuts* e *close ups* é inspirada nos movimentos sugeridos por Guacira Louro, mais especificamente em seu livro *Flor de Açafreão* (2017).

6.2 'SAI, EU NÃO VOU
CASAR CONTIGO, VOU
CASAR COM A JÚLIA!':
TAKES ENTRE O VISÍVEL E O
NATURALIZADO



6.2 ‘Sai, eu não vou casar contigo, vou casar com a Júlia!’: *Takes* entre o visível e o naturalizado

Helena, com o auxílio da professora, se arruma como noiva, com um véu branco na cabeça e segurando flores de plástico. Diz que vai casar com Júlia. Lorenzo escuta e diz: ‘Tu vai é casar comigo, gurria!’. Helena posa para fotografá-la e Lorenzo chega ao lado dela para também aparecer na foto, como noivo. Mas Helena diz: ‘Sai, eu não vou casar contigo, vou casar com a Júlia!’. Lorenzo não aceita, tenta abraçá-la à força e depois tira seu véu, dizendo que está na hora de guardar e acabou a brincadeira. Helena não se posiciona e vai para o outro lado da sala, procurar outra coisa para brincar (Caderno de Anotações, 5 dez. 2022).

Quando trago à cena o trecho de uma das situações que observei com as crianças, meu objetivo é promover algumas discussões e tensionamentos acerca do que aqui chamarei de *takes*, a partir da obra de Guacira Louro (2017). Nesta tese, eles se referem, basicamente, às ações visíveis das crianças ao tentarem se adequar aos *scripts* de gênero socialmente esperados para elas, em função de seu sexo biológico. Os *takes*, portanto, representam as tentativas das crianças de encenar comportamentos que seguem os roteiros já estabelecidos. Quando não seguem o *script* esperado ou desafiam as normas através de movimentos ou ações inesperadas, os sujeitos - que nesse caso são as crianças - são corrigidos ou lembrados para não desviarem do que é considerado apropriado, garantindo assim que a cena seja executada conforme o roteiro pré-estabelecido.

Como é possível observar na situação aqui em questão, as próprias crianças corrigem umas às outras quando suas ações desestabilizam as normas estabelecidas. Como é o caso de Lorenzo que lembra à Helena de que ela não pode se casar com outra menina, pois isso é um papel que, de acordo com ele, somente um representante masculino poderia desempenhar.



Além disso, durante a convivência com as crianças, foi possível observar outros momentos de regulação delas em relação aos *scripts* de gênero:

Logo de início, quando expliquei do que se tratava a proposta, até para as crianças poderem escolher se iriam ou não participar, Bernardo e Guilherme questionam: ‘Mas só vai ter coisa de menina? Não vai ter nada para menino?’ (Caderno de Anotações, 16 nov. 2022).

No excerto acima, nota-se que Bernardo e Guilherme me questionam quando proponho algo que, em suas concepções e entendimentos, foge do *script* esperado, pois nessa situação, tratava-se de brincadeiras com bonecas e utensílios de cozinha.

Para entender essas situações, é fundamental reconhecer a interdependência entre crianças e adultos. Elas não vivem em um mundo isolado; dependem do apoio, atenção, afeto e proteção dos cuidadores. Como aponta Alexandre Bello (2006), as crianças rapidamente aprendem o que devem dizer ou fazer para agradar aos adultos. Além disso, elas mesmas corrigem as ações e comportamentos de colegas e pessoas mais velhas quando estes se desviam do padrão esperado. Isso evidencia que não são apenas os adultos ou as instituições como escola, família e igreja que tentam moldar e controlar comportamentos, gestos e preferências das pessoas. As crianças também têm um papel ativo na criação e regulação dos

padrões sociais, embora também possam desafiá-los. Assim, esses momentos tornam-se parte integrante do conjunto de comportamentos esperados. Portanto, é crucial considerar “as crianças como participantes competentes na sociedade e entender a infância em termos estruturais” (Qvortrup, 2014, p. 34).

Continuando a reflexão sobre a situação envolvendo Bernardo e Guilherme, é pertinente considerar também os desdobramentos da brincadeira que se originou do contexto com bonecas e utensílios de cozinha que eu apresentei, uma vez que foi notável o questionamento dos meninos em relação à escolha dos materiais que eu tinha planejado e organizado para aquele momento:

De início, todas as crianças presentes quiseram ir até ao espaço. Ao chegarem lá, os meninos foram, em sua totalidade, para o canto de brincar de cozinhar, que era composto por panelas e utensílios de cozinha reais, sementes, massa crua, folhas etc. Já as meninas se dividiram entre o espaço com as bonecas bebês e o das Barbies étnicas. Depois de algum tempo, percebi que um grupo de meninos começou a inventar outras simbologias para os elementos da cozinha, correndo pelo espaço e fazendo de conta que as colheres eram espadas, brincando de polícia e ladrão (Caderno de anotações, 16 nov. 2022).

A partir desses *takes* observados e registrados, novas perspectivas surgiram em relação à minha pergunta inicial de pesquisa sobre as ações das crianças para desafiar ou seguir os padrões de gênero. Ficou evidente que, além das estratégias para burlar e tensionar alguns scripts de gênero, também houve aquelas que foram direcionadas para manter os padrões estabelecidos. Foi interessante notar que os meninos levantaram questões sobre se não havia *coisa para menino também*, já que só havia bonecas e utensílios de cozinha. Diante da minha resposta negativa e da frustração de poderem optar por não participar da brincadeira, eles improvisaram: transformaram colheres em espadas e panelas em escudos, seguindo o que acreditavam ser o seu papel.

Além das situações vivenciadas por Helena e o grupo de meninos, também foi possível acompanhar outros momentos em que as crianças tomavam a iniciativa de direcionar aqueles que se desviavam do roteiro pré-estabelecido durante as brincadeiras autônomas na sala referência. Estes foram os casos de Caroline, Bernardo, Cátia e Bruno:

Caroline tenta brincar com os brinquedos de Bernardo. Ele diz que ela não pode porque “é de menino”. Ela insiste e ele lhe dá um brinquedo que é um cachorrinho (Caderno de Anotações, 10 out. 2022).

Cátia brinca com carrinhos junto a Bruno. Na brincadeira, ela assume o papel de filha de Bruno. Quando chegam outros meninos na brincadeira, Cátia parece ficar um pouco excluída e logo sai e pega uma boneca para nanar (Caderno de Anotações, 23 nov. 2022).



Além de Cátia, durante o período da pesquisa, também foi possível presenciar diferentes momentos em que determinadas meninas realizavam tentativas de experimentar outras materialidades, brinquedos, espaços e posições. Entretanto, logo também foram lembradas, seja pelas pessoas adultas do ambiente, seja pelas próprias colegas, que suas posições e seus “papeis” eram outros e que, portanto, deveriam retornar para o *script* que era o esperado. Tal situação se faz presente nas cenas a seguir, protagonizadas por Beatriz e Caroline:

Hoje foi o dia do Vinícius comemorar seu aniversário de 5 anos na escola. Logo após os parabéns, a professora solicita que ele se posicione para uma foto com todas as meninas. Beatriz tenta sentar no chão, à frente da mesa onde estava o bolo, separada do grupo de meninas, que estavam atrás da mesa, ao lado de Vinícius. No entanto, a professora a guia para que fique junto ao grupo. Então, para em pé atrás do grupo, ficando visivelmente mais afastada das meninas (Caderno de Anotações, 06 out. 2022).

Momento do brinquedo livre na sala. Meninos brincam mais no canto do escritório com notebooks, calculadoras, celulares, chaves de carro. Em um instante, quando todos os meninos saem do ambiente, Caroline olha para os lados e mexe um pouco em um teclado de notebook. Segundos depois, Vanessa grita “Caroliiiiine!” e ela, então, retorna para a cozinha (5 out. 2022).

Durante a brincadeira na sala, Caroline se retira do grupo das meninas que brincam com bonecas e mexe em um carrinho da Patrulha Canina que está sobre a mesa. Ela brinca à espreita, até que sua colega Júlia lhe chama para retornar. Então, ela larga o carrinho e volta à brincadeira junto ao grupo de meninas. Ana também mexe em um carrinho enquanto segura uma boneca. No entanto, logo o larga e vai brincar (Caderno de Anotações, 10 out. 2022).

Diante dessas cenas, ainda cabe sublinhar que não, necessariamente, as meninas foram advertidas puramente por uma questão de gênero. Aí, teriam outros elementos implicados na composição das cenas, como por exemplo: o objetivo da professora em organizar as crianças para a fotografia e o interesse das colegas na companhia da criança que se retirou do grupo durante uma brincadeira. Entretanto, é importante refletirmos sobre como os *scripts* de gênero acabam operando como um marcador nas (auto)divisões dos grupos de crianças, nas escolhas das brincadeiras, brinquedos e materiais. Essas situações, de alguma maneira, nos mostram que o imaginário coletivo com relação às possibilidades de existência, atuação e performance dos sujeitos ainda está muito permeado por marcadores sociais da diferença, como as questões de gênero. O gênero, ao ser evidenciado em situações como essas, mostra-nos, portanto, que não há como analisarmos a infância de maneira homogênea, mesmo que as crianças habitem um mesmo espaço, como a escola, pois torna-se relevante considerar as condições e as oportunidades desiguais de vivências e ações de meninas e meninos no ambiente.

Além disso, observa-se que, em certas ocasiões, as crianças expressam a necessidade de obter consentimento do grupo dominante e/ou dos adultos para se sentirem legitimadas a assumir determinados *scripts* ou ocupar espaços que inicialmente não consideram acessíveis a elas. Um exemplo disso é Maria, que solicita permissão aos meninos e à professora antes de participar da brincadeira com jogos:

Maria observa os meninos com os jogos e pergunta à professora se pode se juntar a eles. Mesmo com a professora dizendo que sim, ela diz que os meninos não a deixam. Então, a professora fala com Matheus, que faz o assentimento e, somente então, Maria se junta a eles (Caderno de Anotações, 03 out. 2022).

Quando analisa-se as cenas vivenciadas pelas crianças conforme o roteiro pré-estabelecido, é possível corroborar com as considerações do filósofo francês, especialista na obra de Foucault, Frédéric Gros (2018), que trata da escola afirmando que seu papel, desde seu surgimento, sempre foi o de ensinar a obedecer. Podemos pensar, no contexto desta pesquisa, que esta obediência também se refere, de certo modo, à obediência/manutenção dos *scripts* de gênero. Entretanto, na mesma medida em que a escola ainda opera nessa perspectiva, penso que ela também tem o potencial de ser o palco para as subversões dos

sujeitos desde a mais tenra idade, sendo um espaço de apoio e sustentação às diferentes performances das crianças.

No que tange a questão da obediência, segundo Pedro Pagni (2018), seu aprendizado não significa, necessariamente, que ela seja exercida de maneira absoluta. Por vezes, a obediência pode ocorrer de maneira *mínima*, isto é, permitindo que, mesmo na escola, lugar de disciplinamento, haja um respiro ético, possibilitando que os sujeitos se formem ética e politicamente, a despeito dos currículos e práticas moralizantes instituídas Nessa direção. defendo a ideia de que, ao observarmos com atenção os movimentos dos sujeitos que habitam a instituição escolar, talvez possamos encontrar elementos para um contraponto ético quando pensamos acerca da infância e dos *scripts* de gênero. Esse contraponto, então, estaria inscrito nas atitudes, comportamentos, escolhas e performances daqueles sujeitos que escapam dos determinismos que operam através de agentes sociais, pedagógicos, morais e psicológicos que regulam comportamentos individuais e tornam “governável o indócil da infância” (Pagni, 2023, p. 254).

Nessa perspectiva, coloquei-me também enquanto pesquisadora, não me conformando, durante todo o processo de pesquisa desta tese, com a obediência das crianças diante dos *scripts* de gênero, mas olhando mais atentamente para as possibilidades de ruptura e subversão que elas apresentavam. Levando essas discussões em conta, na próxima seção serão empreendidas análises acerca dos movimentos das crianças nos momentos de respiro, em que a obediência dos *scripts* é tensionada, mesmo que de maneira simbólica e sutil pelas crianças. Além das cenas produzidas no cotidiano da escola de Educação Infantil com base em roteiros já esperados, trago para compor as análises os cortes, aquilo que não está incluído nos *takes*, mas que também demonstram importantes movimentos quando queremos falar de infância, gênero e Educação. É o que, portanto, a seguir chamarei de *Cuts*.

6.3 CUTS: SOBRE OS
SUTIS BORRAMENTOS
DE FRONTEIRAS



6.3 *Cuts*: sobre os sutis borramentos de fronteiras

Momento de guardar os brinquedos. A professora avisa sobre o horário e que está na hora de organizar a sala. Neste momento, é possível perceber que é a hora em que os meninos aproveitam para mexer, tocar e observar os brinquedos que são do canto monopolizado pelas meninas (a cozinha/casinha). Enquanto mexem, aproveitam para brincar, quase que de maneira clandestina, com os berços de bonecas, as mamadeiras e as vassourinhas. Enquanto isso, a professora vai alertando e dizendo que não é hora de brincar, mas sim de guardar os brinquedos. Então eles vão, após esses rápidos usos, guardando (Caderno de Anotações, 10 out. 2022).

Na hora de guardar os brinquedos, Guilherme, assim como no outro dia, pega os brinquedos da cozinha/casinha para guardar. Vai guardando e brincando ao mesmo tempo, olhando para os lados, para ver se a professora não o vê para advertir que é hora de guardar e não de brincar (Caderno de Anotações, 09 nov. 2022).

Nos excertos acima, é possível observar o quanto as crianças, especialmente os meninos, estão cientes das expectativas que recaem sobre eles e, em alguns momentos, tentam desviar dessas normas sociais. Isso demonstra que, desde cedo, as crianças aprendem os comportamentos adequados, o que devem dizer ou fazer para serem aceitas pelo grupo ao qual pertencem. Quando percebem brechas para escapar do escrutínio dos colegas ou da professora, elas aproveitam a oportunidade para explorar outras possibilidades, mesmo que isso contribua para a manutenção de certos *scripts*. Por vezes, elas também desafiam esses padrões, ainda que de forma discreta e temporária, pois sabem que só podem fazê-lo na clandestinidade, caso contrário sofreriam retaliações para que retornassem aos *scripts* de gênero estabelecidos.

Portanto, os *cuts* (ou cortes, na linguagem audiovisual) aqui representam essas transições entre diferentes expectativas de comportamento, preferências, gestos e falas que são esperadas dos sujeitos e o que realmente acontece quando não há uma supervisão constante para regular seus comportamentos. Nota-se que, ao guardar os brinquedos, os meninos se permitem brincar com objetos geralmente associados ao gênero feminino. É durante esse momento de organização que todos os brinquedos se tornam permitidos para pegar e manusear, pois nessa ocasião possivelmente ninguém dirá para largá-lo ou proibir de pegá-lo. Afinal, se estão manipulando os objetos para guardá-los, então não só podem como devem fazê-lo.

Possivelmente, o momento de arrumar a sala e guardar os brinquedos não é visto como problemático, pois está relacionado a uma prática organizacional necessária na rotina da Educação Infantil, assim como outras atividades comuns no cotidiano de uma escola. No entanto, as crianças nos dão pistas de que são justamente nessas ocasiões que novas

perspectivas da infância podem surgir, desafiando alguns dos nossos entendimentos sobre como elas interpretam diferentes *scripts* a partir de outros roteiros, explorando e interagindo com o mundo e suas dinâmicas. Bernardo e Vinícius demonstraram isso na seguinte situação:

Bernardo entra na sala para guardar um brinquedo, vê a tiara de abelha de Beatriz e a pône escondida, com um sorriso no rosto. Nisso, Vinícius vê e também pede para colocar. Para tanto, se esconde atrás de uma estante de brinquedos (Caderno de anotações, 06 out. 2022).



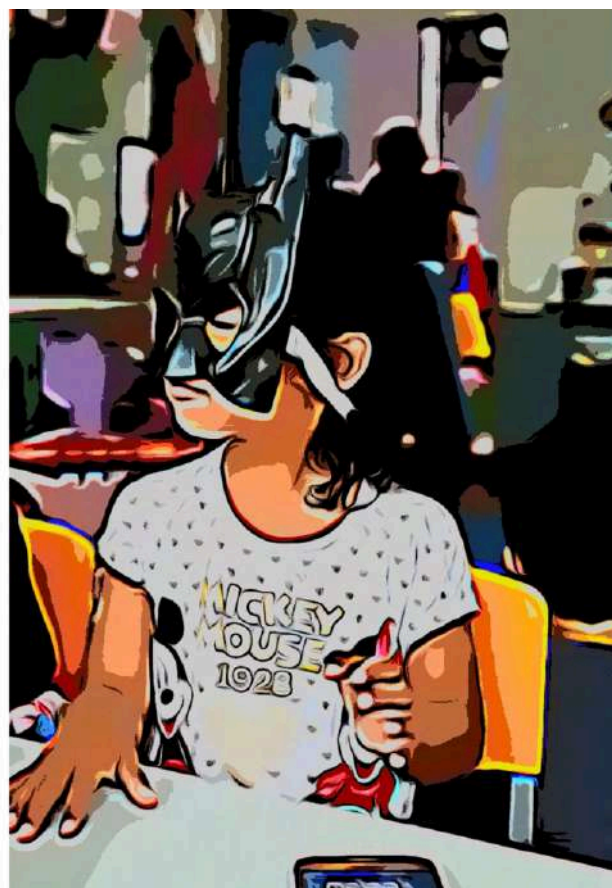
Situações como esta destacam, mais uma vez, o quanto as crianças demonstram curiosidade para explorar diferentes situações e objetos, mesmo que estes sejam tradicionalmente associados a um determinado gênero. Muitas vezes, sua relutância em fazê-lo se deve à pressão cultural e social que enfrentam. Por isso, é crucial adotarmos uma visão mais flexível em relação às questões de gênero e aos direitos das crianças, permitindo que elas sejam protagonistas de suas próprias experiências enquanto participam ativamente da vida em sociedade, com o apoio das pessoas adultas. Nesse sentido, sustento a ideia de que a defesa dos direitos das crianças deve ser considerada uma parte fundamental da agenda feminista, pois, assim como o machismo, o adultocentrismo também contribui para

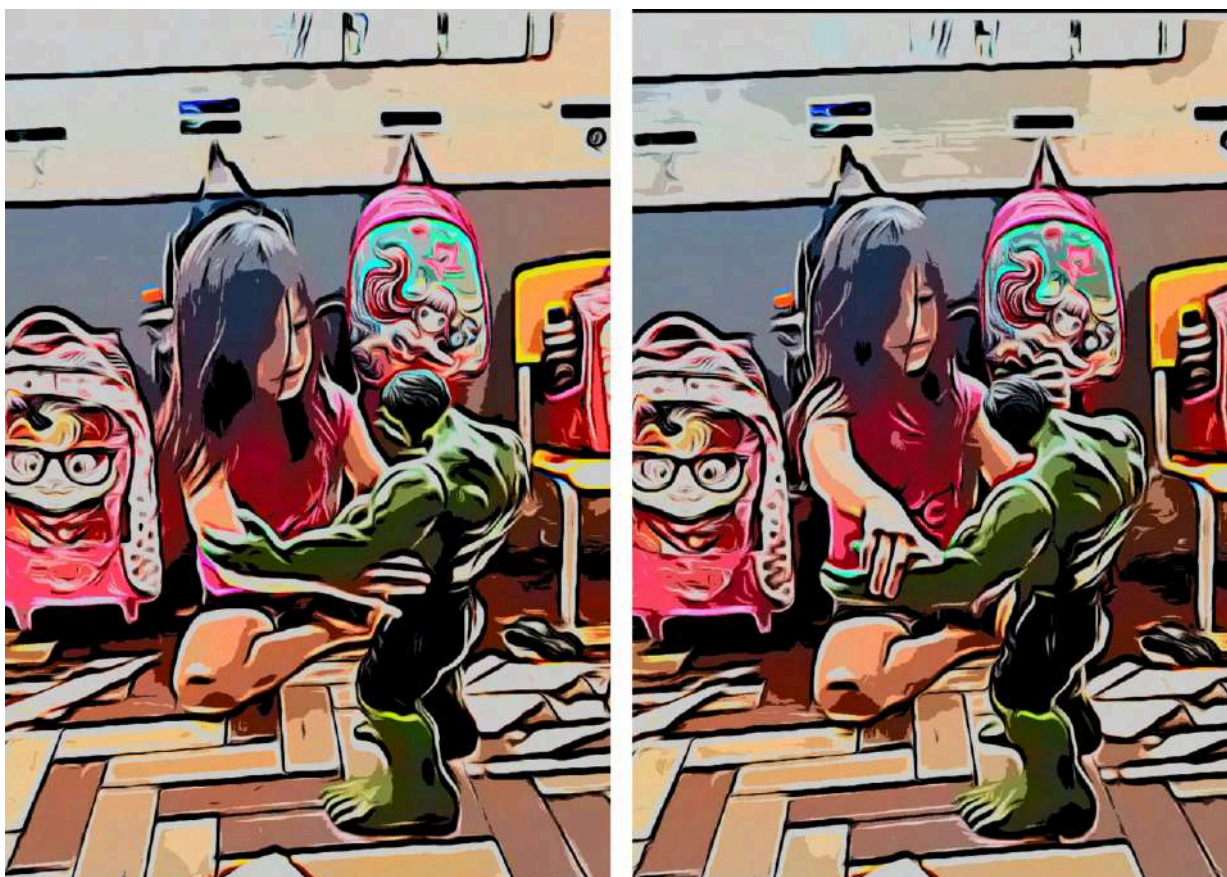
subestimar e violar os indivíduos através das relações de poder desiguais presentes na sociedade patriarcal.

Assim como Bernardo e Vinícius, Ana e Beatriz também encontraram formas de burlar certos *scripts* à espreita, ou seja, quando percebiam que não estavam sendo foco de muitos olhares:

Ana encontra uma máscara do Batman sobre a mesa e a coloca, escondida. Ao dono solicitá-la de volta, ela prontamente devolveu (Caderno de Anotações, 13 out. 2022).

Largo minhas coisas sobre a mesa, me ajito e registro Beatriz brincando com um grande boneco Hulk. Ao me observar fotografando-a, Matheus vem até mim e diz: “Aquele Hulk é do Bernardo” (Caderno de Anotações, 23 nov. 2022).





As vivências protagonizadas por Ana, Beatriz e outras crianças que participaram desta pesquisa oferecem *insights* que nos conduzem a considerar os seus movimentos de resistência, mesmo que sejam simbólicos, clandestinos e muitas vezes invisibilizados. Talvez, neles, possamos encontrar inspiração para repensarmos nossas próprias formas de agir enquanto pessoas adultas, docentes e pesquisadores/as. Indo ao encontro das discussões propostas por Paulo Pagni (2020), pergunto-me se não estaríamos simplesmente *agindo por reflexo* ao aceitar as normas e *scripts* binários de gênero nos ambientes em que atuamos, ou se poderíamos enxergar nessas brechas (fissuras, lacunas, cortes) uma oportunidade para um *agir por reflexão*, desafiando os roteiros predefinidos e criando espaço para a improvisação, subversão e outras performances por parte das crianças na escola, desde a Educação Infantil.

No delineamento dessa discussão, Marina Marcondes Machado (2010, p. 121), em seu artigo intitulado *A criança é performer*, aposta na ideia de que “a vida infantil é repleta de momentos de teatralidade e dramaticidade”, pois, segundo a autora, ocorrem momentos em que a criança se envolve profundamente com o que a cerca, seu corpo se funde com as experiências, vivenciando tudo com intensidade, algo semelhante ao que os artistas de diferentes formas de expressão buscam transmitir em suas performances.

Já no que se refere ao conceito de performance, Veloso observa que este ganhou destaque e se disseminou a partir dos anos 70 do século XX como uma forma de expressão artística, com características distintas e eficazes para a fusão de diferentes formas de arte. “A partir daí, integra uma variedade de teorias nas ciências humanas e sociais, tais como a fenomenologia, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, semiótica, psicanálise lacaniana, desconstrutivismo e feminismo” (Veloso, 2014, p. 193-194).

Ainda nesse espectro, vale sublinhar aqui que o tema dos *scripts* no âmbito das artes, particularmente no teatro, foi extensivamente examinado por Schechner (2002). Suas ideias se assemelham às visões que temos desenvolvido sobre os *scripts* de gênero na área da Educação (Felipe, 2018; Rosa, Felipe, 2019; Moraes, Felipe, 2024). De acordo com Schechner, os *scripts* desempenham um papel crucial nas performances, pois estas se baseiam em roteiros que orientam as ações. Esses roteiros podem ser literários, teatrais ou podem abranger normas culturais e sociais de forma mais ampla. Além disso, os estudos de Diana Taylor (2003) também são relevantes para este conceito. Para Taylor, os *scripts* consistem em um conjunto de ações, palavras e gestos que são repetidos e reencenados ao longo do tempo, desempenhando um papel fundamental na construção e na preservação da memória cultural e da identidade. Taylor destaca o corpo como a principal ferramenta para a transmissão desses *scripts*, indicando que, em sua teoria, o *script* está mais relacionado à preservação e transmissão cultural do que à improvisação criativa.

Entretanto, ao discutir a performance de gênero das crianças, é importante destacar que, nesta pesquisa, ela é definida como os comportamentos, gestos e símbolos ensinados aos indivíduos de maneira intencional, reforçando os *scripts* binários de feminilidade e masculinidade com base em uma visão essencialista do sexo biológico. Ou seja, ela não é compreendida apenas como um ato ou um evento isolado, mas como “uma produção ritualizada, um ritual reiterado sob e por meio da restrição, sob e por meio da força da proibição e do tabu” (Butler, 2019, p. 168).

Nessa direção, foi possível observar momentos em que as crianças faziam movimentos sutis para escapar de algumas restrições e proibições impostas pelas pessoas adultas no ambiente escolar. Como o caso de um grupo de meninas que incorporou carrinhos como “brinquedos das bonecas” quando a professora substituta não permitiu que elas ocupassem o mesmo espaço que os meninos na sala. As crianças haviam sido divididas em dois grandes grupos: um de meninos, que deveriam brincar com carrinhos e peças de construção no tatame, e outro de meninas, que deveriam brincar com bonecas e utensílios de casinha e cozinha em outro canto da sala. Não lhes era permitido sair dos grupos estabelecidos pela professora. Foi

então que Cátia e Júlia encontraram esta estratégia para, sutilmente, borrar a fronteira criada pela docente:

Momentos depois, percebo que as meninas que brincam no canto do descanso com as bonecas colocam alguns carrinhos em miniatura ao lado das bonecas. Chego nelas e pergunto:

“Do que vocês estão brincando?”

“Estamos brincando de mamãe e filhinha!”

“E o que é isso?” - pergunto, apontando para os carrinhos.

“São os brinquedos das nossas filhas!”

Enquanto observava, percebi que as meninas brincavam mais com os carrinhos e as bonecas estavam deixadas de lado. Entendo que, mesmo de maneira não intencional, talvez este foi um modo que o grupo de meninas encontrou para agregar os carrinhos à brincadeira sem que sofressem sanções por parte da professora substituta, que não permitia que as crianças trocassem de brinquedos ou brincadeiras (Caderno de Anotações, 19 out. 2022). (Caderno de Anotações, 29 out. 2022).



Ainda, como proposto por Amanda Medeiros e Suely Scherer (2023, p.13), é possível pensar que essas situações protagonizadas pelas meninas podem nos apresentar modos de “performar na fronteira, deslocando-se de um lugar onde, costumeiramente, o controle é sinônimo de sucesso [...]. Performar na fronteira e, ali, criar outros modos, outras formas”.

É possível perceber que, ao desviarem-se de certas normas, as crianças nos fornecem pistas sobre como podemos compartilhar os espaços com elas de maneira mais significativa. Através de suas ações, elas demonstram compreender não apenas o ambiente escolar, mas também as complexidades da vida que o circunda. Essas ações não se limitam à busca de um resultado específico; elas surgem de uma concepção ontológica das crianças (Medeiros, Scherer, 2023), que nos oferece elementos para expandir nossos modos de ocupar e habitar os espaços da Educação Infantil de forma mais justa e inclusiva.

Considero que, no delineamento dessa discussão, essas ações não são atos isolados das crianças, mas expressões de suas formas de ser, das relações de poder e resistência. Ao desafiar as expectativas e os limites impostos sobre elas, as crianças reivindicam seu direito à autenticidade e à agência dentro e fora do ambiente escolar. Essas performances não apenas revelam aspectos do cotidiano da Educação Infantil, mas também nos convidam a repensar nossas próprias práticas e perspectivas como docentes e pesquisadores, incentivando-nos a adotar uma abordagem mais reflexiva, sensível e inclusiva em relação às nossas formas de ver e nos relacionarmos com meninas e meninos e suas infâncias.

Levando isso em conta, além de considerar os sutis borramentos de fronteiras das crianças em relação aos *scripts* de gênero, também houve momentos em que as lentes precisaram ajustes de zoom, para que eu pudesse enxergar melhor alguns detalhes de suas relações, performances e brincadeiras. É o que chamarei de *close ups* na próxima seção deste capítulo.

6.4 CLOSE UPS:
PARA VER MELHOR
OS DETALHES



6.4 *Close-ups*: para ver melhor os detalhes

Neste primeiro dia, ao observar as crianças, um fato interessante percebido foi que, para brincar no canto da cozinha, onde tem muitos brinquedos da cor rosa e roxo, os meninos se permitem experimentar os utensílios quando não há nenhuma menina. No entanto, quando alguma menina chega, imediatamente eles cedem espaço, sem que elas digam nada, e passam a assumir outros papéis na brincadeira para que também possam ocupar o mesmo espaço, como: construtor de muros ou gatos (Caderno de Anotações, 28 set. 2022).



Aproximando o foco (*close ups*) às dinâmicas presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil, através das várias formas de linguagem que as crianças utilizam para se comunicar, é fundamental não nos restringirmos apenas aos discursos verbais por elas produzidos. Também é importante considerarmos os seus movimentos e performances, frequentemente observados durante interações em grupo ou até mesmo quando estão sozinhas.

O trecho do caderno de anotações acima descreve situações de brincadeiras que podem parecer triviais no contexto da Educação Infantil. No entanto, ao examinar mais de perto essas cenas e ampliar o foco, percebo que os meninos empregam diversas estratégias

para se integrar a um espaço geralmente associado às meninas, como a cozinha. Isso me leva a refletir sobre a infância e questionar se é possível educar as crianças de forma mais inclusiva, tensionando *scripts* de gênero que reforçam comportamentos que se pretendem hegemônicos. Embora não seja fácil romper com esses padrões preestabelecidos, as ações das crianças durante as brincadeiras abrem espaço para repensarmos seus direitos de ocupar diferentes ambientes e participar da vida cotidiana, independentemente de seu gênero. Reconhecer e valorizar as diversas formas como meninas e meninos vivenciam a infância, com uma gama de experiências possíveis, requer compreender o desenvolvimento infantil e investir na formação docente para lidar com essas questões.

Ao encontro dessa discussão, cabe mencionar que Bruno também foi uma criança que, durante o período das observações, movimentou-se no sentido de suspender alguns *scripts* de gênero, encontrando estratégias para também fazer uso do canto da cozinha, assim como para brincar com bonecas, conforme situações trazidas na sequência:

Bruno entra na cozinha para brincar. Pega alguns alimentos de plástico e começa a simbolizar movimentos de cozinhar. Com a chegada de Helena, logo diz a ela: ‘Vamos brincar de esconder?’. E, então, começam a esconder alimentos na geladeira. Logo, ele propõe: ‘Vamos fazer uma comida pra ela?’, apontando para a boneca que Helena tinha na mão. ‘Deixa que eu dou’, ele diz. E emenda: ‘Vamos dar mamá pra ela? Deixa que eu dou!’. E também pega a vassoura para varrer (Caderno de Anotações, 09 nov. 2022).



Lá pelas tantas, durante a brincadeira com Bruno, Helena quer que ele seja o filho e ele insiste para também ser adulto na brincadeira. Se mede com ela e diz “eu sou mais alto, não posso ser teu filho!”. Ela não aceita e, ele, não tendo mais argumentos, aceita o papel imposto por ela (Caderno de Anotações, 09 nov. 2022).

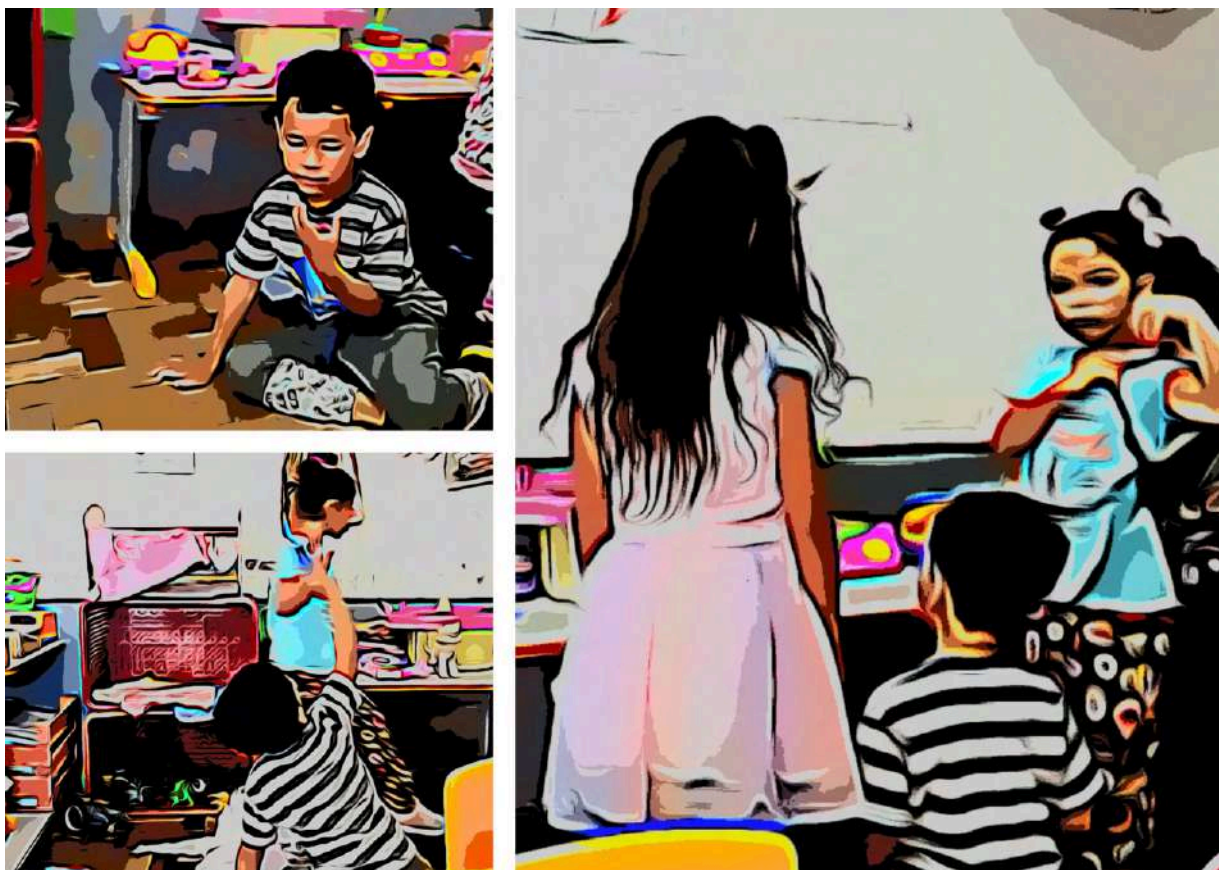
Ao observar a situação, compreendi que, naquele contexto, talvez Bruno não quisesse ser filho porque, assim, teria que ficar submisso aos comandos de Helena na brincadeira, sem poder assumir outras funções, como cozinhar e cuidar da boneca. Essa situação leva à reflexão sobre as questões das paternidades, pois essas ações das crianças demonstram que, desde cedo, as meninas aprendem a naturalizar a ideia de que tarefas de cuidado são “essencialmente femininas”. Torna-se, portanto, evidente como a escola pode ser um espaço privilegiado para promover uma educação que desafie esses entendimentos, permitindo que as crianças compreendam que o cuidado é uma responsabilidade de todas as pessoas. No entanto, as escolas frequentemente adotam estratégias que normalizam a ausência dos pais, tanto na instituição quanto na vida das crianças. Isso destaca a necessidade de um aprofundamento teórico sobre questões de gênero nas formações iniciais e continuadas dos docentes, proporcionando ferramentas para que as/os professoras/es possam abordar essas temáticas com as crianças desde a Educação Infantil (Zanette, 2024).

Assim como Bruno, as estratégias de Bernardo para ocupar o mesmo espaço e burlar alguns *scripts* de gênero foram frequentes no período da pesquisa, quando assumia o papel de gatinho durante as brincadeiras:

Bernardo novamente brinca de gatinho na cozinha com um grupo de meninas. Elas não o incluem em seu jogo simbólico. Então, ele começa a olhar para elas e a dizer ‘miau, miau!’, pedindo atenção. Elas não o olham. Então, Bernardo começa a cutucá-las, mas, mesmo assim, ele não tem sucesso. Por vezes, uma ou outra diz: ‘Sai daqui, gatinho!’. Quando Maria vira de costas e Caroline sai da cozinha, Bernardo pega um garfinho cor de rosa para brincar na cozinha. Em seguida, Maria vira para ele e ele, com uma expressão de susto, larga o garfo no chão e imediatamente começa a miar. A professora, ao notar que eu observava Bernardo, comenta: ‘quando ele brinca com as meninas dá mais certo. Com os meninos sempre dá conflito’ (Caderno de Anotações, 05 out. 2022).

Como complemento ao cenário mencionado, é importante destacar que, sempre que Bernardo participava das brincadeiras de gatinho com as meninas na cozinha, adotava uma postura dócil e submissa, fingindo ser um gatinho bebê para receber cuidados delas. É interessante observar a estratégia utilizada pelo menino para atrair a atenção e se sentir incluído na atividade, especialmente considerando que as meninas estavam mais ativas na condução da brincadeira naquele momento. A maneira como Bernardo se comportava nessa situação demonstra que muitos outros meninos podem sentir interesse em experimentar papéis

e experiências que fogem dos *scripts* convencionais de coragem, força e dominação. Conforme destacam estudos anteriores (Bello, 2006; Leguiça, 2019), os meninos estão sujeitos a uma vigilância constante por meio de rituais, discursos e comportamentos, visando inculcar neles os padrões de masculinidade considerados socialmente aceitáveis.



É importante ressaltar que as questões abordadas até agora sobre os *scripts* de gênero não se limitam apenas às performances individuais das crianças, mas também à maneira como a imposição de certos comportamentos contribui para a manutenção das desigualdades desde a mais tenra idade. O que quero enfatizar é que, por meio de suas ações, as crianças nos mostram que tentar enquadrá-las em padrões binários as limita em suas capacidades e possibilidades de ação, resultando em maus-tratos emocionais desnecessários. Dentro de suas condições, entendo que as crianças estão nos dizendo, de forma sutil e simbólica, o quanto buscam condições para viver relações mais justas e plurais.

Além disso, as vivências de Guilherme merecem destaque, diante das reiteradas e insistentes tentativas de integração às brincadeiras com os grupos de meninas e os brinquedos

utilizados por elas maior parte do tempo, como os registros fotográficos e a sequência de excertos do caderno de anotações que constam a seguir:

Hoje, novamente Guilherme pára e observa o grupo de meninas brincando, desta vez elas estavam no canto do descanso com as bonecas. Dá alguns sorrisos enquanto observa, demonstrando achar divertido o que elas fazem. É ignorado por elas e sai. Para mais ao centro da sala e as observa mais de longe, novamente sorrindo espontaneamente durante suas observações. Depois, pega um giz e vai desenhar no quadro (Caderno de Anotações, 19 out. 2022).

É momento de brincar na sala e Bernardo, neste dia novamente, brinca de gatinho na cozinha com as meninas. Guilherme também entra no espaço, observa, ri e interage com o gato, na tentativa de se integrar à brincadeira. Em seguida, olha para as meninas brincando e ri. Fala para a Maria que há brinquedos caídos no chão, tentando, novamente, uma possibilidade de integração. Mas, ao tentar brincar, é empurrado por Maria. Depois disso, fica indo atrás do gatinho (Bernardo), pois assim consegue entrar mais tranquilamente no espaço, sem tanto estranhamento por parte das meninas (Caderno de Anotações, 24 out. 2022)



Enquanto brincam na sala, Guilherme pára e observa um grupo de meninas brincando com bonecas *LOL*⁴⁶ e uma casinha. De vez em quando chama “Caroline”, em tom de voz baixo, mas é ignorado ou não escutado. Então, desiste e pega um jogo de montar e senta bem próximo a elas (Caderno de Anotações, 12 dez. 2022).

⁴⁶ As bonecas *LOL* são uma linha de brinquedos da fabricante de brinquedos *MGA Entertainment*. *LOL* significa *Little Outrageous Littles*. Essas bonecas são conhecidas por suas embalagens-surpresa e pelo conceito de desembulhar camadas para revelar acessórios e, finalmente, a boneca em si.

A partir das vivências das crianças, como as de Bernardo, Bruno e Guilherme, sinto a necessidade de compreender como os movimentos e até mesmo as pequenas transgressões das crianças instigam a ir além, ampliando os entendimentos sobre questões de gênero e os próprios *scripts*. Nessa linha de pensamento, sou conduzida a não apenas identificar quais são os *takes*, *cuts* e *close-ups* que as crianças tentam trazer para as cenas, mas também a explorar o que esses novos enredos demonstram, o que eles dizem sobre os interesses das crianças e quais outras narrativas podemos conceber a partir dessas performances da infância. Talvez, diante de situações como essas, possamos enxergar o ato de brincar como uma possibilidade de *resistência simbólica*, onde as crianças encontram maneiras de desafiar os *scripts* de gênero estabelecidos, pois sentem que já não podem continuar a obedecê-los. Ou, quem sabe, diante da impossibilidade de continuar a obedecer certos roteiros, elas apresentam outros modos de obediência, já que no ato de desobedecer também estaria implicado o ato de obedecer a si próprio (Grós, 2018).

Entendo, portanto, que a impossibilidade sentida durante as brincadeiras para seguir com certos roteiros pré-estabelecidos lhes forneça elementos para o improviso de novas cenas, com outros repertórios, papéis e enredos como uma forma de resistir simbolicamente ao que tenta lhes encaixar em um modo universal e hegemônico de viverem suas infâncias. Enfim, na perspectiva das análises desta pesquisa, compreendo que o brincar também pode ser defendido como uma linguagem que oportuniza o dissenso por parte das crianças, permitindo que elas criem suas próprias narrativas e desafiem alguns padrões sociais estabelecidos.

Judith Butler, em seu livro intitulado *Quem tem medo do gênero?* (2024, p. 268), propõe que deixemos que o gênero se torne parte de “uma luta mais ampla”, entendendo-o não apenas como uma “identidade individual”, mas como uma categoria que é atravessada pelas relações desiguais de poder. Deslocando as discussões da autora para o escopo desta tese, defendo a urgência de, no contexto brasileiro, sobretudo nas localidades mais afetadas pelas desigualdades, que o gênero seja parte integrante das lutas e defesas pelos direitos das crianças. “Ser menino” ou “ser menina” inscreve as crianças em diferentes lugares, lhes atribuindo diferentes performances e perspectivas sobre o mundo, colocando-as em distintas situações de violências e as limitando, em alguma medida, em suas possibilidades de existência. Portanto, quando falamos em *direitos das crianças*, *participação infantil*, *brincar* e *qualidade no atendimento à Educação Infantil*, não há como apagarmos os marcadores de gênero. Afinal, reiterando aqui a pergunta de Butler: quem tem medo do gênero nos debates que entrelaçam Educação e infância? Ou, considerando os movimentos de resistência das

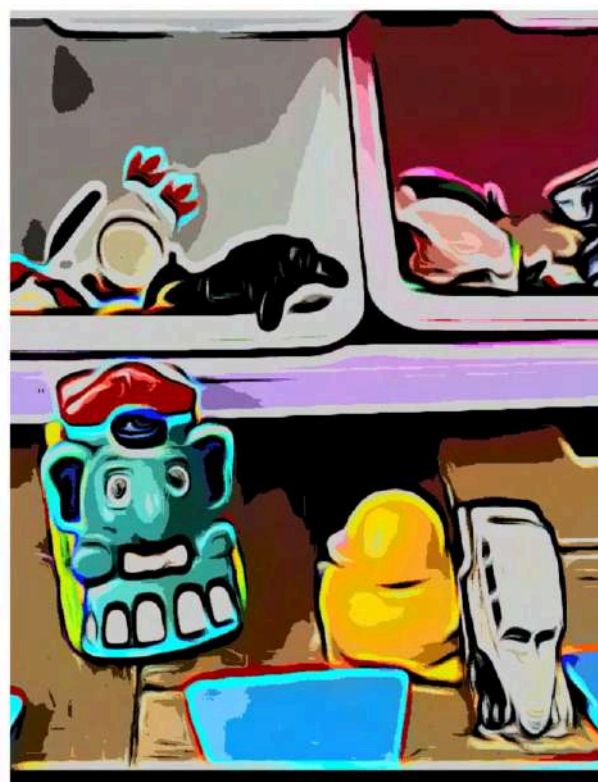
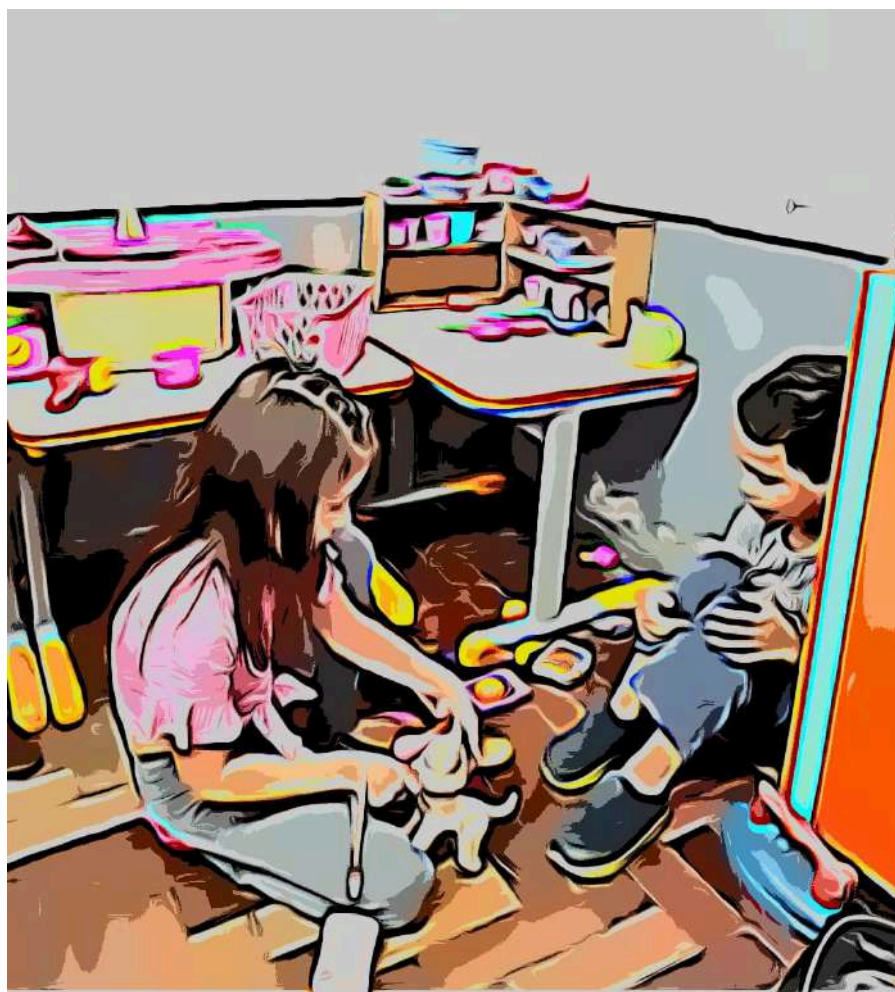
crianças: seria justo continuarmos negando, em alguma medida, os *scripts* binários de gênero como uma forma de opressão e segregação da infância?

No espectro desse debate, cabe sublinhar que, além dos meninos, também foi possível observar meninas, sozinhas ou em grupo, adotando uma postura de certa *resistência* aos padrões binários de gênero durante o brincar. Assim como em cenas apresentadas na seção com análises acerca dos *takes*, trago aqui, nos *close ups*, algumas vivências de Beatriz para compor a discussão. Diferentemente das cenas anteriores, nos excertos a seguir percebe-se que houve momentos em que ela conseguiu escapar das lentes regulatórias de adultos e de outras crianças, agindo com mais naturalidade e encontrando estratégias para suspender certos binarismos:

Ao observar Beatriz, percebi que geralmente ela elege jogos ou brinca com um grupo de meninos. Quando, por alguns instantes, brincou na cozinha, assumiu o papel de gato junto ao Bernardo (Caderno de Anotações, 03 out. 2022).

Beatriz brinca sozinha no canto onde tem diversos brinquedos de plástico em miniatura. Se posiciona de costas para o resto do grupo e brinca com um carrinho de elefante, um carrinho branco e um patinho. Utiliza um papelão para fazer uma estrada e pega um carro maior cor-de-rosa. Brinca por um tempo, larga os brinquedos e se para observando um grupo de meninos brincando com carrinhos. Com a falta de convite por parte deles para fazer se integrar à brincadeira, ela se retira e vai até a mesa para desenhar (Caderno de Observações, 10 out. 2022).

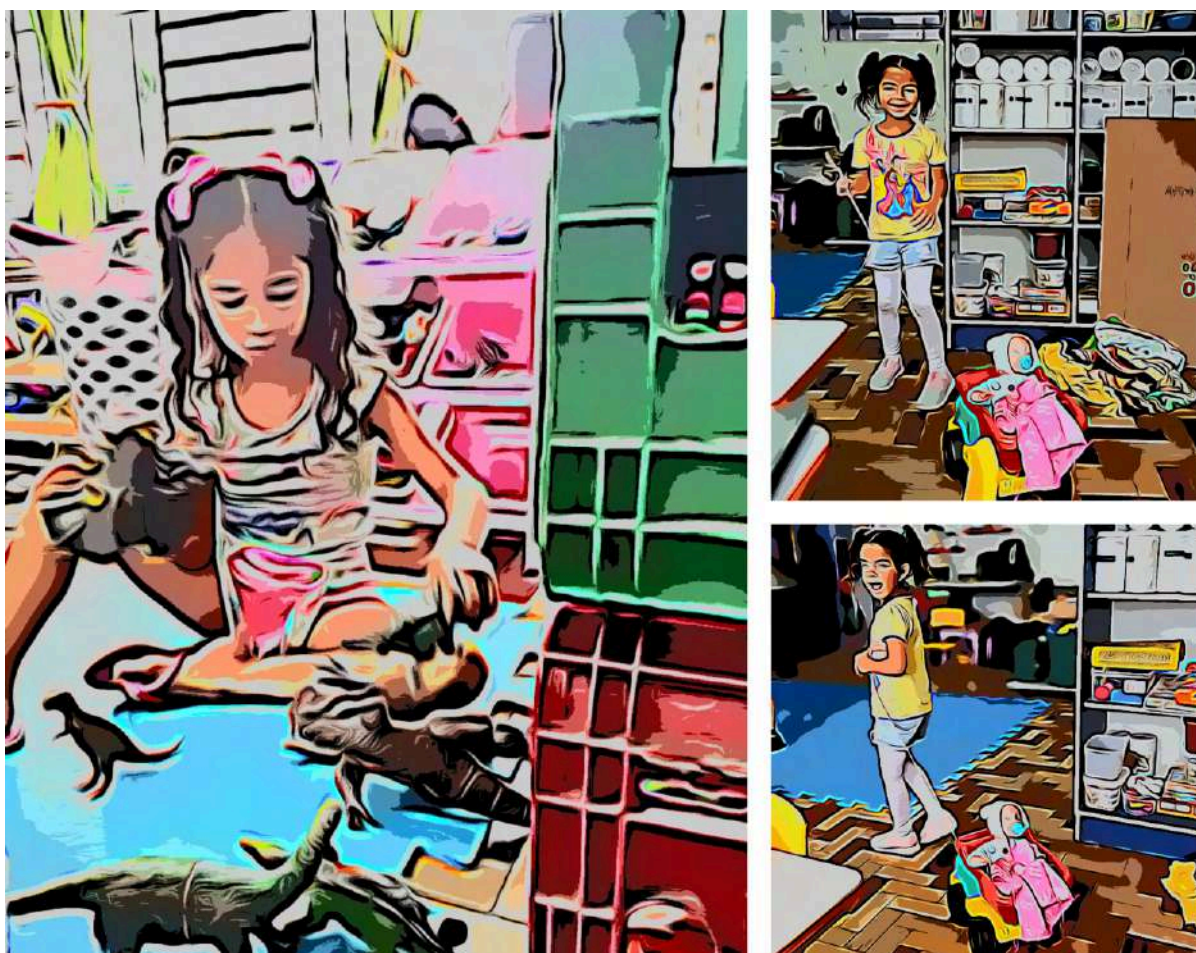
Beatriz desenha com um grupo de meninos. Interessante observar que raramente ela se integra às meninas. Geralmente opta por brincar com coisas que não tem um marcador de gênero ou, quando consegue, brinca em grupo mais com meninos e, geralmente, é bem aceita por eles (Caderno de Anotações, 24 out. 2022).





Ao analisar as cenas protagonizadas por Beatriz, entendo a *resistência simbólica* como um conceito que sugere que as crianças por vezes não se resignam à conformidade, mas, ao contrário, encontram durante as brincadeiras uma possibilidade de improvisação. Portanto, compreendo que esses movimentos ao brincar não apenas evidenciam a resistência das crianças às normas de gênero, mas também ressaltam sua capacidade de agência e autonomia na construção de suas identidades e na criação de espaços de brincadeira mais inclusivos e igualitários. Isto, em meu ponto de vista, incumbe às pessoas adultas a defesa de que as crianças tenham espaços que oportunizem suas subversões e resistências. Penso, nessa direção, que essas discussões carregam o potencial de promover reflexões e tensionamentos sobre as práticas na Educação Infantil, que priorizam as interações e brincadeiras como elementos centrais. Isso ressalta a importância desses contextos como espaços privilegiados para a discussão acerca das questões de gênero nas escolas brasileiras. Ademais, considero que ampliarmos nossas formas de compreendermos as questões de gênero na Educação Infantil consiste no movimento de desmistificar nossos olhares e expectativas sobre a própria infância e o nosso imaginário sobre o que é ser criança, menino e menina. Isso envolve, portanto, abdicarmos, em alguma medida, de exercer poder sobre as crianças para desenvolvermos relações que estejam mais pautadas na igualdade e no respeito.

Assim como Beatriz, outras meninas também se movimentaram no sentido de resistir a certos *scripts* de gênero no momento de criar suas brincadeiras e repertórios na sala referência, seja permanecendo em um canto, de costas ao restante do grupo, para explorar os dinossauros que geralmente era mais utilizado pelos meninos; seja colocando bonecas sobre carrinhos:



Ao deparar-me com essas cenas registradas enquanto estive na escola com as crianças, questiono se não estaríamos reforçando e reiterando desigualdades e opressões ao negligenciar as estratégias que elas adotam para romper com alguns desses padrões impostos a elas (Felipe; Guizzo, 2022). É importante lembrar que uma ação isolada de uma única criança pode não ser conclusiva; no entanto, um conjunto de movimentos que as crianças repetem com certa frequência no ambiente escolar carrega um significado mais profundo: talvez as formas como temos concebido a estrutura e as rotinas das instituições de educação infantil, a divisão dos grupos, o exercício da docência, os espaços físicos (ou a sua ausência) e os recursos materiais, de certa maneira, interferem nos níveis das ações, das performances e das formas de intervenção das crianças no mundo ao seu redor. Ou seja, elas sugerem pistas

para pensarmos em possibilidades de qualificação no atendimento da Educação Infantil, com vistas à igualdade de gênero e garantia de direitos no contexto brasileiro onde a pesquisa foi realizada.

Nesse sentido, os questionamentos que permanecem como continuação a essa reflexão são: como podemos, no contexto de uma escola pública de periferia, localizada no Sul do Brasil, conceber a instituição que atende a Educação Infantil de forma que realmente acolha a multiplicidade de vivências das crianças, garantindo assim o pleno exercício de seus direitos de expressão e performance com maior liberdade? De que maneira essas diferentes formas de expressão poderiam promover relações e experiências mais equitativas entre meninas e meninos, especialmente no ambiente escolar? Nessa direção, ressalto a importância de considerar os interesses das crianças de maneira mais ampla, especialmente no que diz respeito às questões de gênero, já que suas escolhas muitas vezes são influenciadas por padrões binários preestabelecidos. Nesse sentido, é fundamental observar as ações cotidianas das crianças para ampliar nossos entendimentos sobre a infância e os *scripts* de gênero.

Ademais, aposto na ideia de que é crucial abordar as necessidades e interesses de meninas e meninos de forma integrada, considerando que suas necessidades básicas são universais, embora possam se transformar ao longo do tempo. Ao delinear essa discussão, reconheço que o brincar pode ser interpretado como uma necessidade básica e, portanto, um direito fundamental da infância. No entanto, por meio de suas brincadeiras, as crianças demonstram certos interesses, como: explorar o desconhecido, experimentar diferentes performances, vivenciar novas experiências, estabelecer novas relações e inventar outras formas de brincadeira. E é aí que reside a *resistência simbólica* que vai além das necessidades das crianças, pois abrange a seara dos interesses do grupo específico com quem esta pesquisa foi realizada, pertencentes ao contexto de uma escola pública da periferia do Sul do Brasil. Ressalto este ponto para retomar um dos compromissos éticos estabelecidos durante todo o processo investigativo desta tese, que é ir na contramão da ideia de que as crianças pobres estão às margens, comunicando seus movimentos, suas resistências e dissidências através, também, de uma das linguagens que elas se expressam, que é o brincar.

Ao propor essas discussões, no mesmo direcionamento de Liebel (2021), compreendo que não podemos negar que os interesses compartilhados pelas crianças frequentemente estão entrelaçados com os dos adultos. Entretanto, essa relação não se limita apenas às figuras diretamente envolvidas ou aquelas das quais as crianças dependem, mas também se manifesta nas instituições que determinam as condições de vida das crianças, como a escola. Portanto, é preciso que se pense em formas não apenas de acolhimento das crianças e seus interesses, mas

também em modos para que a escola não seja mais um espaço que reforce desigualdades e discriminações, mas que possibilite as diferentes formas de expressão, de comunicação e de vida nesse espaço.

Seria possível, ainda, pensar sobre a infância a partir da perspectiva de Kohan (2021, p. 2), quando trata da infância *majoritária* e da *minoritária*. Para o autor, a majoritária seria a infância que segue o tempo cronológico, aquela para quem se criam as políticas públicas, as escolas, os conselhos, os estatutos. Já, a minoritária, seria “[...] a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma [a majoritária] leva a consolidar, unificar, conservar; a outra [a minoritária] a irromper, diversificar e revolucionar”. Ainda nesse delineamento, é possível dizer, segundo o mesmo pesquisador, que a infância majoritária é finita, pois ela se torna adulta e aceita as imposições das instituições e da sociedade. Por outro lado, a minoritária é aquela que perpassa os tempos, que habita em todas as pessoas, independentemente da idade, e que se sobressai nos momentos de espontaneidade e de resistência aos agenciamentos. Nesse sentido, talvez seja possível considerar que a *resistência simbólica*, nomeado por mim através da *zoom* dado nos momentos de interações e brincadeiras das crianças (*close ups*), possa ser encarada justamente como algo que compõe essa infância *minoritária*, espontânea, diferente, e que se nega, em alguma medida, a obedecer às normas binárias estabelecidas pelos *scripts* de gênero.

Além dos grupos de meninos e meninas que transgrediram, também notou-se que, geralmente, as crianças que adotavam essas posturas dissidentes ao brincar, em certos momentos, se uniam durante as brincadeiras na sala referência, conforme excertos de anotações realizadas durante as observações e que podem ser conferidos na sequência:

Depois da roda, as crianças brincam na sala. Inicialmente, um grupo de meninos brinca no tatame com jogos de montar. Maria e Caroline brincam em outro canto do tatame com outros jogos de montar, com peças nas cores lilás, rosa, laranja, amarelo e verde. Logo Bernardo se aproxima e tenta se integrar à brincadeira delas (Caderno de Anotações, 26 out. 2022).

Bernardo, Maria e Guilherme brincam juntos com os blocos e o martelo. Constroem grandes torres, martelam até elas cair e riem juntos. Ao observar esses momentos corriqueiros, percebo que as crianças que geralmente burlam, ou simplesmente não se encaixam em certos binarismos nos momentos livres tendem a se unir para brincar (Caderno de Anotações, 07 nov. 2022).



Ao presenciar cenas como estas, compreendo que o motivo pelo qual essas crianças se reuniam em alguns momentos de brincadeiras pode ser atribuído à busca por afinidade e identificação mútua. Diante dessas situações, percebe-se que as crianças que desafiam os *scripts* de gênero ou não se encaixam facilmente em determinados padrões sociais encontram

conforto e apoio umas nas outras durante as brincadeiras. Penso que esses outros enredos elaborados pelas crianças podem representar uma forma de resistência ou de caminhos possíveis para pensarmos em uma educação mais equitativa e plural na Educação Infantil. Trazer esses movimentos sutis e simbólicos do grupo de crianças para compor a discussão trata-se, também, de uma escolha minha, enquanto pesquisadora, de reafirmar que ouvir as crianças está além do que por elas é dito verbalmente, mas também daquilo que é comunicado por gestos, escolhas, renúncias e silêncios. Ou seja, quando reiteradamente um ou um grupo de meninos e meninas opta por não brincar com determinados objetos e brinquedos marcados pelo gênero, escolhendo em vez disso assumir diferentes papéis e explorar novos espaços e relações, estão potencialmente comunicando a impossibilidade de continuar seguindo ideias e padrões que promovem segregação, exclusão e violência. E penso que é justamente nesses momentos que a resistência das crianças pequenas se manifesta de forma mais autêntica: através da linguagem do brincar.

Ademais, ao ajustar as lentes para enxergar com mais proximidade e detalhes os movimentos das crianças, percebeu-se que aquelas que não seguiam determinados roteiros também resistiam de alguma forma, como é o caso de Matheus. Durante os dias de observação, pude presenciar vários momentos como os descritos nos excertos que seguem:

Percebi que Matheus geralmente brinca sozinho, não se envolvendo em grupos de meninos e nem de meninas. Geralmente opta por brincar com jogos de madeira (Caderno de Anotações, 03 out. 2022).

Matheus brinca com uma bolsa rosa na hora de guardar os brinquedos. No momento que percebe que me aproximo, larga ela e sai para outro canto (Caderno de Anotações, 07 nov. 2022).

Matheus geralmente brinca sozinho. Hoje, brinca com um boneco que é um pica-pau e outro que é um personagem da animação Sonic (Caderno de Anotações, 07 nov. 2022).

Matheus geralmente escolhe brinquedos sem marcas de gênero para brincar, como bichinhos de plástico (pica-pau e gato). Também brinca sozinho na maioria das vezes (Caderno de Anotações, 09 nov. 2022).

Matheus brinca sozinho com um quebra-cabeça de pato (Caderno de Anotações, 21 nov. 2022)



Conforme os registros e narrativas acima, é possível notar que Matheus foi uma criança que, durante o período da realização da pesquisa, tendia a se isolar e a escolher brinquedos que não tivessem um profundo marcador de gênero. Apesar de demonstrar

preferência por estar sozinho na sala em muitos momentos, mostrava-se receptivo ao diálogo com as professoras e sensibilidade nas relações que por vezes estabelecia com seus pares.

Pelo tempo convivido com Matheus, compreendo que, talvez, manter-se mais isolado durante as brincadeiras na sala referência fosse um modo de lidar com as pressões do próprio grupo de crianças que tendiam, em certos momentos, a lembrar quais *scripts* elas poderiam desempenhar, salvo algumas subversões, conforme mencionadas anteriormente.

Provavelmente, esses movimentos das crianças acerca das questões de gênero não seja um processo consciente, entretanto, ao observarmos com atenção suas ações, podemos compreender o quanto as normas binárias atuam de modo a segregar, invisibilizar e, até mesmo, a violentar os sujeitos, desde muito cedo, não acolhendo a multiplicidade de ser, performar, viver. Desse modo, compreendo que ações de silêncio e de não assumir um roteiro pré-estabelecido, como as de Matheus, escapam de um modo único e hegemônico de ser criança e desafiam os *scripts* binários de masculinidade estabelecidos desde a infância, nos convidando a repensar as expectativas impostas sobre as crianças com base em normas de gênero predefinidas.

Dessa forma, as ações de silêncio e a recusa em seguir roteiros pré-estabelecidos, como as observadas em Matheus, demonstram como as crianças podem escapar dos modos hegemônicos de ser e desafiar os *scripts* binários de masculinidade e feminilidade impostos desde a infância. Esses comportamentos nos convidam a repensar as expectativas de gênero e a acolher a multiplicidade de formas de ser, performar e viver. Ao observar atentamente, é possível perceber que, embora talvez não intencionais, os movimentos das crianças em relação às questões de gênero evidenciam como tais *scripts* têm o potencial de segregar, invisibilizar e, até mesmo, violentar os sujeitos desde muito cedo.



**7 SCRIPTS DE GÊNERO NO
SUL GLOBAL: IMPLICAÇÕES
PARA OS DIREITOS DE
PROTEÇÃO E PARTICIPAÇÃO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

7 SCRIPTS DE GÊNERO NO SUL GLOBAL: IMPLICAÇÕES PARA OS DIREITOS DE PROTEÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao concluir esta tese, embora o debate continue, considerei importante abordar as especificidades das discussões acerca dos *scripts* de gênero no Sul Global, especialmente no contexto brasileiro. Retomando pontos discutidos ao longo do texto, sublinho a importância desse debate para a garantia dos direitos de proteção e participação das crianças na Educação Infantil. Tal movimento também se pauta, além do processo de pesquisa com um grupo de crianças brasileiras, na experiência que tive em um país europeu durante o doutorado e meu contato com a infância, as crianças e a escola de Educação Infantil a partir de uma cidade do Norte Global (Oviedo / Espanha).

As análises sobre a infância, em seus aspectos históricos, sociais e culturais têm demonstrado o quanto ela ainda é, em alguma medida, um grupo social marginalizado e subordinado. Se queremos avançar nas discussões e teorizações sobre a(s) infância(s), considero um ponto importante de discussão reconhecermos essa condição e as disparidades entre diversos grupos de crianças. Isso inclui compreender os marcadores sociais da diferença que atravessam a vida das pessoas desde a infância, como as questões de gênero e também as de raça, etnia e classe social.

O processo de pesquisa, desenvolvido com crianças brasileiras, mas que também se aproximou dos modos de viver de crianças de uma cidade espanhola, possibilitou compreender a necessidade de ampliação dos entendimentos acerca das diferenças entre aquelas que vivem em situações de diversos tipos de privações, desigualdades e violências e as que crescem em ambientes mais justos para com seus direitos, compreendendo que essas disparidades não são inatas, mas sim decorrentes de questões estruturais de cada contexto. Frente a isso, foi possível perceber que é crucial, enquanto pesquisadores/as e docentes, termos em mente que as concepções de infância variam significativamente em diferentes partes do mundo, resultando em entendimentos distintos sobre o que é benéfico para as crianças e até que ponto é possibilitada sua participação na sociedade (Liebel, 2021).

Retomando o problema de pesquisa desta tese, lançado no primeiro capítulo, que perguntava de que modo as crianças, no cotidiano da Educação Infantil, estabelecem estratégias para lidar com os *scripts* de gênero socialmente impostos, assim como o objetivo geral, em que me propunha a investigar como as crianças da Educação Infantil, em seu

cotidiano, mobilizam-se e criam estratégias mediante os scripts de gênero, apontando para modos mais plurais de viverem a infância, trago considerações, a partir dos resultados da pesquisa, que demonstram as especificidades da discussão do tema para a garantia dos direitos de proteção e participação das crianças na Educação Infantil.

Nessa direção, o processo de construção deste estudo demonstrou que é urgente que encontremos estratégias para a ampliação dos modos de escuta das crianças no contexto da Educação Infantil. A partir das lentes dos *scripts* de gênero para analisar suas ações, brincadeiras e performances, foi possível perceber que é necessário que olhemos para além do que elas comunicam de modo mais explícito. Precisamos encontrar outras direções de mirada para ultrapassar as cenas convencionais e os roteiros pré-estabelecidos nas suas (inter)ações. Para tanto, a ampliação dos modos de escuta das crianças foi um exercício constante também durante o contato com elas no campo da pesquisa realizado no Brasil. Foi necessário um esforço para se envolver, criar vínculos de confiança e desenvolver estratégias éticas que as considerassem como sujeitos participantes e ativos em todo o processo. Por essa razão, os percursos metodológicos tiveram que ser reavaliados em alguns momentos. Além disso, descrever detalhadamente esse movimento no capítulo 4 também fez parte do compromisso ético da pesquisa, com o objetivo de fornecer elementos que possam contribuir para outros/as pesquisadores/as que desejem realizar estudos com crianças, especialmente sobre temáticas consideradas sensíveis, como as questões de gênero.

A partir desse movimento, foi possível compreender a emergente necessidade do reconhecimento da diversidade sobre os modos de meninas e meninos viverem suas infâncias, entendendo como as questões de gênero afetam suas experiências no contexto da escola. Para essa compreensão, foi necessário considerar as intersecções entre gênero, sexualidade, raça, etnia e classe social. Durante o desenvolvimento da investigação, pôde-se perceber que as crianças brasileiras com as quais realizei a pesquisa vivenciavam suas infâncias em contextos marcados por opressões interseccionais de forma mais intensa, em comparação com aquelas que tive contato no Norte Global. Lá, conforme abordado no capítulo 5, percebi que as discussões sobre questões de gênero não eram tão urgentes na primeira infância nem na escola de Educação Infantil, pois a realidade espanhola, tanto a observada na escola, quanto nas ruas de Oviedo e nos dados estatísticos, demonstraram um investimento mais expressivo em uma educação equitativa acerca das questões de gênero. Assim, ficou evidente que tais discussões afetam diretamente a vida das crianças, bem como seu nível de proteção e participação, tanto na escola quanto fora dela.

Nesse sentido, encerro esta tese defendendo que as discussões sobre os *scripts* de gênero, lentes as quais utilizei para capturar e me aproximar das infâncias, oferecem ferramentas importantes para compreendermos os diferentes modos como meninas e meninos podem viver, relacionar-se e participar do contexto em que habitam. Ao considerar esse debate em espaços institucionais como a escola, o processo de pesquisa com as crianças mostrou que é possível e emergente suspender nossas lógicas universalistas e eurocêtricas acerca da infância, especialmente ao pensar em estratégias para garantir os direitos de proteção e participação das crianças na Educação Infantil.

Ao analisar os registros das ações das crianças a partir da ótica dos *scripts* de gênero sobre a infância, foi possível ver além dos *takes*, convidando-nos a enxergar também o que geralmente não é visto no cotidiano da escola de Educação Infantil. Convocou a considerar justamente esses cortes (*cuts*) e a perceber melhor os detalhes através dos movimentos de *zoom (close ups)* aos modos e às linguagens com as quais a infância se comunica e, até mesmo, resiste na escola pública brasileira. Foi possível compreender, ainda, que as discussões propostas a partir do conceito de *scripts* de gênero possibilitam que entremos em contato com facetas de uma infância que, em certo ponto, não se permite ser colonizada por ideais hegemônicos sobre o que é ser menina e menino em um país do Sul Global. Essa perspectiva de análise permitiu entender as interações das crianças de maneira mais profunda e complexa, percebendo que por vezes elas denunciavam, através do brincar, padrões e significados que poderiam ser facilmente ignorados em uma visão superficial. Ao utilizar os *scripts* de gênero como ferramenta analítica, a partir dos *takes*, *cuts* e *close ups*, como sugere Guacira Louro (2017), tornou-se possível me aproximar da infância para compreender como as crianças (re)criavam suas próprias narrativas, desafiando as categorias tradicionais de gênero e instigando a repensar os entendimentos sobre elas.

Em realidades como a do Brasil, é crucial reconhecer que as crianças ainda são incentivadas desde muito cedo a ocupar lugares distintos na sociedade, mesmo antes de nascerem, devido às expectativas impostas que as limitam a um mundo “azul” ou “rosa”, restringindo suas possibilidades de escolha e ação. Reflexos dessa situação foram observadas nos movimentos entre grupos de meninas e meninos na escola durante as brincadeiras autônomas na sala referência. Enquanto eles precisavam encontrar estratégias para conseguir se integrar ao canto da cozinha e da casinha, onde havia muitos utensílios plásticos na cor rosa, ou, até mesmo, pegar esses brinquedos no momento de guardá-los para não sofrerem sanções, as meninas procuravam cantos no espaço para brincarem sozinhas com brinquedos considerados do universo masculino, como super-heróis. Ou seja, muitas das ações para

enfrentar, subverter e recriar alguns *scripts* de gênero pré-estabelecidos socialmente ocorriam de maneira “clandestina”, ficando quase que invisibilizadas no cotidiano da Educação Infantil.

Esses resultados demonstraram a urgência de substituir as lentes universais que capturam nossos entendimentos sobre o que significa ser menina ou ser menino no Sul Global, trazendo para o foco as crianças que transitam justamente em espaços diaspóricos e se afastam das expectativas tradicionais de gênero, explorando novas maneiras de expressão e interação. Entendo, nessa direção, que esse debate pode nos fornecer elementos importantes para reavaliarmos nossa noção de infância e repensarmos os processos constitutivos da Educação Infantil brasileira, que muitas vezes impedem, mesmo que de modo não intencional, que meninas e meninos tenham seus direitos de proteção e participação garantidos de maneira justa e igualitária.

Tais discussões sublinham a emergência de um currículo inclusivo na Educação Infantil. Frente a isso, o processo de pesquisa demonstrou que, para tanto, é necessário que criemos espaços para a participação das crianças nessas instituições. Entretanto, o período vivido com elas na escola tornou evidente que tal movimento vai muito além de proporcionar situações para que elas expressem suas vozes. Foi possível compreender, nessa perspectiva, que um ambiente potencialmente inclusivo é aquele em que todas as crianças se sentem representadas e valorizadas, independentemente de seu gênero, raça, etnia, condição ou classe social. Assim, defendo a ideia de que, no contexto brasileiro, torna-se emergente a discussão e a criação de possibilidades e práticas que garantam os direitos de participação de todas as crianças na escola, com vistas a um processo reflexivo que considere a promoção de uma infância descolonizada no Sul Global. Portanto, as discussões acerca dos *scripts* de gênero, especificamente nesse contexto, proporcionam um ponto de partida para essas reflexões no campo da Educação Infantil, desfocalizando nosso olhar à infância que, muitas vezes, é marcado pela ótica de um ideal eurocêntrico, cisheteronormativo e branco. Para tanto, os movimentos de meninas negras, especialmente de crianças como Ana (participante da pesquisa), foram considerados como uma parte importante desta tese, para sublinhar a reivindicação pelo protagonismo por parte de crianças que, muitas vezes, são vistas pelas lentes da marginalização ou da invisibilidade.

No delineamento desse debate e a partir dos resultados da pesquisa, defendo, portanto, que não podemos mais conceber práticas, discursos, olhares, espaços e materialidades que compõem o currículo de uma escola de maneira excludente, segregando e não representando as necessidades, vozes, interesses e manifestações de todas as crianças de maneira justa e inclusiva. Considero que um currículo de fato inclusivo começa a partir do nosso próprio

lugar, das nossas especificidades e das nossas manifestações sociais e culturais. Entendo, ainda, que um currículo inclusivo na Educação Infantil deve incorporar princípios de interdependência e solidariedade, refletindo seu compromisso com uma sociedade mais justa e equitativa. Com relação a isso, as ações das crianças mostraram a urgência de, no contexto da escola pública brasileira, (re)pensarmos em espaços, materialidades e relações que favoreçam a promoção de vivências mais livres e igualitárias entre as crianças. Através das observações, foi possível perceber a necessidade de criarmos condições para que meninas e meninos possam participar do cotidiano da escola por meio da ocupação dos espaços, criando *palcos* para os improvisos, as brincadeiras e a reinvenção de *roteiros* de maneira mais espontânea.

A partir das vivências de pesquisa que tive na Espanha, também foi possível notar que, no contexto brasileiro, é principalmente na escola, especialmente durante a primeira infância, que as crianças usufruem de seus direitos com maior qualidade. Percebi, durante o período de observações na instituição, o quanto elas tendem a agir de modo mais espontâneo e a estabelecer territórios-lugares quando os espaços são abertos e a regulação dos corpos e condutas é menos presente. Isso nos mostra a necessidade de pensarmos em outra estrutura de sociedade e, até mesmo, em uma outra estrutura política, que leve em conta a ampliação dos espaços para meninas e meninos exercerem seus direitos de proteção e participação para além dos institucionais. Desse modo, entendo que o debate acerca dos *scripts* de gênero, em uma realidade vivida por crianças brasileiras na escola pública, convida-nos a pensar em espaços complementares às instituições, para que elas tenham a possibilidade de viver experiências mais justas e plurais também na sociedade.

Ao retomar os principais pontos de discussão da tese para refletir sobre as especificidades da discussão sobre os *scripts* de gênero no Sul Global para a garantia dos direitos de proteção e participação das crianças na Educação Infantil, destaco, por fim, a necessidade de investimento em formação docente e em políticas públicas. No contexto em que esta pesquisa foi realizada, entendo que os processos de formação de professoras e professores vão além de ações pontuais para debater acerca de temas considerados sensíveis na Educação. Sou levada a compreender, a partir dos resultados apresentados, que o investimento em formação docente deve ser contínuo, sistemático e viabilizado pelas redes públicas de ensino, para promover a ampliação dos entendimentos por parte dos/as docentes acerca das relações de poder que sustentam as desigualdades, dentre elas as de gênero. Ademais, os resultados apontam para a importância de políticas públicas e educacionais que possibilitem a criação de ambientes, escolares ou não, menos rígidos e mais abertos, onde

meninas e meninos possam explorar e interagir com o mundo de maneira mais livre e autêntica, tendo garantidos seus direitos de proteção e participação. Desse modo, entendo que essas discussões nos apresentam a necessidade de pensarmos em estratégias que possam garantir a proteção das crianças a partir da igualdade de oportunidades de participação.

Em relação aos direitos que abarcam a proteção das crianças, foi possível perceber que, em países como o Brasil, as discussões acerca dos *scripts* de gênero devem ser interseccionais às que tematizam a qualificação do atendimento à Educação Infantil. Isso porque as representações sociais e culturais que definem o gênero podem ser usadas para justificar a violência e a discriminação contra as crianças que não se enquadram nos padrões hegemônicos pré-estabelecidos. Desse modo, ao analisar as performances das crianças a partir dos *scripts* de gênero, percebi os modos como elas são capazes de criar espaços de resistência e contestação, desafiando algumas expectativas sociais e culturais. Isso permitiu entender melhor como as crianças forjam suas próprias identidades e como estas são influenciadas pelas culturas e sociedades em que vivem.

Assim, compreendo que, embora os limites desta tese não permitam entender completamente como as vivências relacionadas aos *scripts* de gênero são reinventadas, transgredidas ou reiteradas, se considerarmos também os outros espaços nos quais as crianças transitam, os resultados apontam possíveis caminhos para explorarmos esse debate a partir das especificidades locais. Isso nos convida a descolonizar nosso olhar sobre os modos como meninas e meninos de contextos do Sul Global vivem suas infâncias e têm seus direitos de proteção e participação garantidos desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando a pesquisa com crianças e três obstáculos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014.

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 2016.

ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri (Org.). **Infância e Pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

ALANEN, Leena. Estudos feministas / Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lúcia Rabello de (org). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001. p. 69 - 92.

ALDERSON, Priscila. **Listening to children: children, ethics, and social research**. Essex: Barnardos, 1995.

ALDERSON, Priscila; MORROW, Virginia. **The ethics of research with children and young people: a practical handbook**. London: Sage, 2011.

ALLEN, Gary. Research ethics in a culture of risk. In: FARREL, Ann (org). **Ethical research with children**. 8ª ed. Londres: Open University Press, 2005. pp. 15 - 26.

ALVARADO, S. V.; LLOBET, V. Introducción. In: LLOBET, V. (org.). **Pensar la infância desde América Latina: un estado de la cuestión**. Buenos Aires: CLACSO, 2013.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

AUGÉ, Marc. **Não-Lugares: Introdução a uma Antropologia da Supermodernidade**. Campinas: Papyrus, 1994.

BENTO, Berenice. Gênero: uma categoria útil de análise?. **Rev. hist. comp.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, 2022. p. 15-50.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 99.710**, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

BUTLER, Judith. Gênero em tradução: além do monolinguismo. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, v. 39, n.º 2, 2021.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** São Paulo: Boitempo, 2024.

CASTRO, Lucia Rabello de. Os universalismos no estudo da infância; a criança em desenvolvimento e a criança global. *In: CASTRO, Lucia Rabello de (org.). Infâncias do sul global: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil*. Salvador : EDUFBA, 2021. 547 p.

CHISTÉ, Bianca Santos. *Devir - criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas*. 2015. 106 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.

COCITO, Renata Pavesi; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes. Espaço e Ambiente Escolar e o Conceito de Lugar: O que Disseram as Pesquisas?. *Colloquium Humanarum*, v. 14, n. Especial, Jul–Dez, 2017, p. 346-352.

CUSSIÁNOVICH, A. Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. *In: CUSIÁNOVICH . Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, 2010. pp. 86-102.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

FELIPE, Jane. Estudos Culturais, gênero e infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. *Textura*, Canoas, n. 19-20, p. 4-13, 2009.

FELIPE, Jane. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. *In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). Para Pensar a Docência na Educação Infantil*. Porto Alegre: Evanfrag, 2019. p. 238-250.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*. v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.

FERNANDES, Natália. CAPUTO, Stella G. Quem tem medo das imagens das crianças na pesquisa? – Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças. *Sociedad e Infancias*. V. 5, 2020. pp . 5 – 19.

FERNANDES, Natália. MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação** v. 25 e250024, 2020.

FERNANDES, Natália. SOUZA, Luciana França. Afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 15, p. 970-986, set./dez. 2020.

FOUCAULT, Michel.. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

GARCÍA, Maria Lindsay Martinez. Socialización diferenciada por razón de género en Educación Infantil: un estudio etnográfico. **Revista Complutense de Educación**. v. 29, n 3, 2018. pp. 919-934.

GARCÍA, Maria Lindsay Martinez. **Construcción de la identidad de género en la etapa de educación infantil**. Dissertação (Mestrado em Género y Diversidad) - Universidad de Oviedo, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, 2015.

GARCÍA, Maria Lindsay Martinez. **La construcción de las identidades masculinas y femeninas en educación infantil**: etnografía sobre el aprendizaje del género de tres a seis años. Tese (Doutorado em Género y Diversidad) - Universidad de Oviedo, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, 2020.

GOMES, Nilma Lino; TEORODO, Cristina. Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada. **childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, 2021.

GRÓS, Frederic. **Desobedecer**. São Paulo: Ubu, 2018.

GUIZZO, Bianca Salazar. **“Aquele negrão me chamou de leitão”**: representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

HARAWAY, Donna. 'Gênero' para um dicionário marxista. **Cadernos Pagu**, v. 22, pp. 201-246, 2011.

HART, Jason. Empowerment or frustration? Participatory programming with Young Palestinians. **Children, Youth and Environments**, v. 17, n 2, 2007, pp. 1-23.

HART, Roger A. **Children's Participation**: from tokenism to citizenship. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre, 1992.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea, 2024.

KAERCHER, Gladis. **Educação para as Relações Étnico-Raciais**: Teorias e Práticas. 2. ed. São Paulo: Editora ABC, 2020.

- KELLET, Mary. **Rethinking children and research**. London: Continuum, 2020.
- KOHAN, Walter. **Infancia: Entre Educación y Filosofía**. Barcelona, España: Laertes, 2004.
- LANSDOWN, Gerison. "Participation and young children". In: **Early Childhood Matters**. n. 103, pp. 4-14, 2004.
- LAY-LISBOA, Siu. *Et al.* Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas em la construcción de ciudadanía. **Soc. Infanc.**, 2, 2018, p. 147-170.
- LEGUIÇA, Michele Lopes. "**Atira no coração dela**": corpos e *scripts* de gênero na Educação Infantil. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2019.
- LIEBEL, Manfred; MUÑOZ, Marta Martínez. Investigación participativa com niños y niñas. In: LIEBEL, Manfred; MUÑOZ, Marta Martínez. (orgs.) **Infância y derechos humanos: Hacia una ciudadanía participativa y protagónica**. Peru: IFEJANT, 2008.
- LIEBEL, Manfred. Paternalismo, participación y protagonismo infantil. In: CORONA, Y.; LINARES, M. **Participación Infantil y Juvenil en América Latina**. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2007. p.113-146.
- LIEBEL, Manfred. Children's Rights from Below. **Cross-Cultural Perspectives**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.
- LIEBEL, Manfred. Infancias dignas o cómo descolonizarse. Editorial El Colectivo. 2019.
- LIMA, P. de M.; NAZÁRIO, R. Sobre a luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças. *Revista Educativa - Revista de Educação*, Goiânia, Brasil, v. 17, n. 2, p. 491–509, 2015.
- LISTER, Ruth. Children and Citizenship. **Childright – a journal of law and policy affecting children and young people**, 2006, p. 22-25.
- LOPES, Jader Janer M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, n. 29, p. 64-75, 2005.
- LOPES, Jader Janer M.; VASCONCELLOS, Tânia. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.
- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª Edição. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.
- MACHADO, Marina, Marcondes. A criança é performer. **Educação & Realidade**, v.35, n.2., 2010. p. 115-137

MARTÍN, Irene Martínez. Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. **Foro de Educación**, v.14, n. 20, 2016, pp. 129-151.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. Da complexidade da infância aos direitos das crianças: pesquisas com crianças e a produção das culturas infantis. **Revista Humanidades e Inovação**. v.5, n. 6, 2018.

MAZZEI Lisa A. An impossibly full voice. In: JACKSON, A; L. MAZZEI, L. (Orgs.). **Voice in Qualitative Inquiry: Challenging Conventional, Interpretive, and Critical Conceptions in Qualitative Research**. Londres and Nueva York: Routledge, 2009. pp. 45–62.

MEDEIROS, Amanda Silva de; SCHERER, Suely. Performances Infantes: um convite ao desver com crianças. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2023.

MOORE-GILBERT, B. Spivak and Bhabha. In: SCHWARZ, H.; RAY, S. (ed.). **A Companion to Postcolonial Studies**. Oxford, U. K: Blackwell, 2008. p. 451-466.

MORAES, Jéssica Tairâne de. “**Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo**”: violências de gênero a partir do olhar das crianças. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2019.

MORAES, Jéssica Tairâne de. FELIPE, Jane. “Eu não gosto dessa história de mentiras!”: sigilo, anonimato e ética na pesquisa com crianças. **Revista Portuguesa De Educação**. v. 35, n. 1, 2022. P. 226–241.

MORAES, Jéssica Tairâne de; FELIPE, Jane. Scripts de gênero e as performances das crianças que reverberam no contexto da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. e132192, 2024.

MUÑOZ, Lourdes Gaitán. Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps”. **Soc. Infanc.** 2, 2018, p. 17-37

NIEUWENHUYS, Olga. Keep asking: Why children? Why global? **Childhood**, [London], v. 17, n. 3, p. 291-296, 2010.

OHLWEILER, Mariane Inês. Linguagem e alteridade: modos de perceber e narrar o outro. *In*: HATTGE, Morgana Domênica; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Diferença e inclusão na escola**. Curitiba/Paraná: CRV, 2015, p. 39-56.

PAGNI, Pedro Angelo. **Retratos foucaultianos da deficiência e da ingovernabilidade na escola: do governo das diferenças a outro paradigma de inclusão**. 1. ed. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2023.

PAGNI, Pedro Angelo. **Ética, transversalidade e deficiência: desafios da arte de viver à educação**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2018.

PEREIRA, Artur Oriel. Amizade e Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 33, e20200075, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0075>. Acesso em: 06 jun. 2024.

PEREIRA, Rita Ribes *et al.* A infância no fio da navalha. **Educação Temática Digital**. Campinas, SP v.20 n.3 p.761-780 jul./set. 2018.

PLAN INTERNACIONAL BRASIL. **Por ser menina no Brasil**: crescendo entre direitos e violências. São Paulo: Plan Brasil, 2021.

POCAHY, Fernando Altair. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. *Textura*, n.23, jan./jun.2011. p. 18- 30.

PRECIADO, Paul B. Quem defende a criança queer? In: PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 68-73.

QVORTRUP, Jeans. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

ROCHA, Tião. **Quilombos do saber**: da comunidade à escola, da escola à comunidade. São Paulo: Peirópolis, 2010.

ROSA, Cristiano; FELIPE, Jane. Mulheres estudantes da EJA e o retorno aos estudos: uma história de maus-tratos emocionais. In: RIBEIRO, Joyce; BRÍCIO, Vilma; CARRERA-FERNÁNDEZ, Maria Vitória (org.). **Identidades**: Sujeitos e espaços outros. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. p. 31-48.

ROSA, Cristiano Eduardo da; FELIPE, Jane. Uma Diva Dentro de Mim: descobertas femininas sobre scripts de gênero no processo de montagem drag queen. In: RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas; VILAÇA, Teresa; BRÍCIO, Vilma Nonato; MENDES, Sandra Karina Barbosa 137 (orgs.). **Gênero, Sexualidade e Educação**: problemas contemporâneos. Curitiba, CRV, 2019. p. 65-80.

ROSA, Cristiano. **Violência/abuso sexual contra meninos**: a pedofilização na educação das masculinidades dissidentes na infância. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2024.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. Escutar a criança é um ato político-pedagógico. In: LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; CAMPOS, Kátia Patrício Benevides **O que as pesquisas com e sobre crianças podem nos dizer em tempos de crise?** Campina Grande: EDUEPB, 2022, p. 73-94.

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

SANTOS, B. S. MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. In PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(orgs) **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel. Os ofícios da criança. Congresso Internacional “Os Mundos Sociais e Culturais da Infância”. **Anais**. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. v. II., 2000. p. 125-145.

SCHECHNER, Richard. **Between Theater and Anthropology**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1985.

SILVA, João Paulo de Lorena. **Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo** : a invenção de modos de vida transviados / João Paulo de Lorena Silva. - Belo Horizonte, 2018. 144 f.

SKANFORS, Lovisa. Ethics in child research: children’s agency and researchers’ ‘ethical radar’. **Childhoods Today**. v. 3, n 1, p. 1-22, 2009.

SOUZA, Ellen de Lima; CARVALHO, Alexandre Filordi de. “Cadê a criança negra que estava aqui?”: da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC. **Debates em Educação**, v. 14, n. esp., p. 1-25, 2022.

TIRIBA, Lea. **Infâncias desemparedadas**: a natureza como espaço de aprendizagens. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2019.

TAYLOR, Diana. **The Archive and the Repertoire**: performing cultural memory in the Americas. 1. ed. Durham: Duke University Press, 2003.

VELOSO, Sainy. Entre Tablados e Arenas: performances culturais. **Urdimento**, v. 2, n. 23, p. 188-205, dez. 2014.

WALLERSTEIN, Immanuel. **European Universalism**: The Rhetoric of Power. Nueva York/ Londres: The New Press, 2006.

ZAGO, Luis Felipe; GUIZZO, Bianca Salazar; SANTOS, Luís Henrique Sacchi. Problematizações éticas: inquietudes para a pesquisa em educação com gênero e sexualidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 189-212, jan./abr. 2016.

ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. Dos enigmas da infância: quando a transexualidade tensiona os scripts de gênero. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (orgs.). **Para se pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 17-35.

ZANETTE, Jaime Eduardo. **“E pai pra quê?”**: quando as crianças abrem o verbo acerca das paternidades. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2024.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de concordância da Instituição



FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar como as crianças da Educação Infantil se mobilizam diante dos *scripts* de gênero na escola, apontando para modos mais plurais de meninos e meninas viverem suas infâncias. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as famílias e um Termo de Assentimento para cada criança participante.

A coleta de dados envolverá observações participantes na turma, duas vezes por semana, da segunda quinzena do mês de setembro até a primeira quinzena do mês de dezembro do ano de 2022. A coleta das falas e impressões das crianças será realizada pela pesquisadora principal, por meio de fotos e anotações em um caderno..

As crianças participantes do estudo, assim como seus/suas responsáveis serão informados de que sua contribuição é voluntária, não envolve remuneração e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes, suas famílias, quanto os/as responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes, bem como da instituição envolvida. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora coordenadora do estudo, Prof^a Jéssica Moraes, sob a supervisão da prof^a. Dr^a. Jane Felipe e após 5 anos será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se for assim solicitado.

Por meio deste trabalho, esperamos contribuir com o processo de discussão e construção de uma sociedade mais justa e que respeite as diferenças.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito por meio dos e-mails:

jetairane@gmail.com

janefelipe.souza@gmail.com

Coordenadora da pesquisa

Prof^a responsável pela supervisão da pesquisa

Local e data:

Concordamos que a pesquisa seja realizada nesta instituição.

Escola ... : _____

Responsável: _____

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) às famílias**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****FACULDADE DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISA: Como as crianças nos mostram modos mais plurais de viverem suas infâncias

RESPONSÁVEL: Professora Ma. Jéssica Tairâne de Moraes

ORIENTAÇÃO: Prof^a Dr^a Jane Felipe

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar como as crianças nos mostram modos mais plurais de viverem suas infâncias, através de suas brincadeiras, diálogos e interações. Participarão desta pesquisa em torno de 20 crianças da EMEF “X” (Nome da escola aqui preservado).

Ao participar deste estudo seu/sua filho/a – ou a criança sob sua responsabilidade – participará de aproximadamente 24 encontros comigo, em que acompanharei a turma dele/a, junto à professora regente, durante a jornada na escola. Você tem a liberdade de se recusar a autorizar a participação da criança sob sua responsabilidade; e a criança também tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento da atividade proposta, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade das crianças.

Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Ao participar desta pesquisa, a criança não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras crianças.

Você e seu/sua filho/a não terão nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberão nenhum tipo de pagamento para participar da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu/sua filho/a – ou criança sob sua responsabilidade – participe desta pesquisa.

Solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que o/a Sr./Sra. e/ou a criança queiram mais informações sobre este estudo podem entrar em contato diretamente com a professora Jéssica Moraes, pelo e-mail: jetairane@gmail.com

Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu/minha filho/a – ou criança sob minha responsabilidade – a participar desta pesquisa.

Nome da criança

Nome do responsável

Coordenadora da pesquisa

Profª orientadora da pesquisa

Local e data:

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profª Jéssica Moraes, sob a supervisão da Profª Drª Jane Felipe, do Departamento de Estudos Especializados da UFRGS.

Caso queiram contatar a equipe, podem entrar em contato pelos seguintes e-mails:

jetairane@gmail.com

janefelipe.souza@gmail.com