

PERCEPÇÃO, INTERPRETAÇÃO E NEGOCIAÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sandro Vinicius Sales dos Santos

Universidade Federal de Minas Gerais

E-mail: sandrovssantos@gmail.com

Resumo: O artigo apresenta as percepções, interpretações e negociações das relações de gênero vividas por crianças na Educação Infantil. O estudo articula os estudos de gênero e da sociologia da infância como forma de captar a complexidade e densidade das relações de gênero vivenciadas por meninos e meninas. O trabalho, de abordagem qualitativa, apresenta um inventário das representações de gênero, que envolvem as crianças e demonstra como meninos e meninas decodificam tais representações e realizam uma apropriação das representações de gênero de modo mais interpretativo do que meramente reprodutivo, ora refutando alguns referenciais, ora se apoiando neles.

Palavras-chave: Relações de gênero; Educação Infantil; Crianças e infância.

Abstract: This paper presents the perceptions, interpretations and negotiation of gender relations experienced by children in early childhood education. The paper articulates the studies of gender and childhood sociology as a way to capture the complexity and density of gender relations experienced by children. The qualitative approach of the study presents an inventory of gender representations involving children and demonstrates how boys and girls decode these representations in order to achieve and more interpretative appropriation of gender representations than merely a reproductive one, either refuting some benchmarks, at times or leaning on them.

Keywords: Gender relations; Childhood Education; Children and childhood.

Introdução

Este texto busca analisar como as crianças de cinco anos de idade, inseridas em um contexto público de Educação Infantil, percebem, interpretam e significam as relações de gênero, evidenciando, assim, como elas atuam socialmente enquanto meninos e meninas.

Partimos do pressuposto de que, “cada vez mais, os estudos sobre a criança pequena vêm percebendo-a como um ser organizado e competente, finalmente se adaptando às exigências de cada fase da vida” (ROSEMBERG, 1996, p. 21). Tal construção teórica nos levou a considerar que, no processo de socialização de papéis sociais de gênero, as crianças não são meras receptoras das representações adultas sobre o que é ser homem ou mulher, menino ou menina. Pelo contrário, elas se mostram interativamente engajadas nesse processo, realizando uma reprodução interpretativa (CORSARO, 2009) acerca das relações sociais de gênero.

Corsaro (2009) compreende que as crianças assimilam os elementos da cultura dos adultos de modo criativo para construir suas próprias produções culturais (particulares e únicas). Segundo esse autor, as culturas de pares conformam-se como “um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32). Ele afirma que desenvolveu uma abordagem interpretativa da socialização infantil considerando-a um processo mais reprodutivo que linear, no qual meninos e meninas assumem uma posição mais interativa que passiva, o qual ele denomina de reprodução interpretativa:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social (CORSARO, 2009, p. 31).

Nessa perspectiva, as crianças são consideradas seres sociais imersos, desde cedo, em uma rede social já estabelecida e, por meio do desenvolvimento da comunicação e da linguagem, constroem seus mundos sociais (CORSARO, 2009). Assim, contrariando a perspectiva que concebe a criança como mero receptor da cultura, percebe-se, a partir do exposto, que ela é um sujeito *da e na* cultura que, “possuindo capacidade reflexiva própria, apropria-se de significados nas relações sociais, estabelecendo múltiplas relações simbólicas com seus diversos parceiros” (NEVES, 2008, p. 150).

Já para compreender os modos pelos quais as crianças se apropriam de inúmeras representações masculinas e femininas presentes em seu cotidiano social (GOBBI, 1997; 2002; SANTOS, 2010; 2012), a categoria gênero se configurou como uma lente interpretativa que possibilitou a análise das brincadeiras de meninas e meninos.

É notório, em décadas recentes, o aumento de pesquisas e estudos (GOBBI, 1997; 2002; FINCO, 2004, 2008; FERREIRA, 2002; dentre outras) que se ocupam em pesquisar espaços de educação e cuidado para crianças de zero a seis anos. Nos últimos anos, a produção científica da área tem procurado “analisar os processos vivenciados pelas crianças nas relações entre si e com os adultos, em diferentes contextos, dentre os quais se encontram as instituições de Educação Infantil” (SILVA e LUZ, 2010, p. 19). Contudo, poucos estudos se destinam a análises que busquem relacionar gênero e Educação Infantil.

Muitos dos estudos voltados para a infância, em especial aqueles dedicados à Educação Infantil, dizem respeito, principalmente, às diversas formas como o espaço, o planejamento e a rotina podem ser organizados, bem como as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo das crianças, propostas pedagógicas e curriculares, políticas públicas para a faixa etária de zero a seis anos, etc. Entretanto, apesar da relevância de tais temas para a educação de crianças pequenas, eles não chegam a tratar propriamente das questões de gênero. (FELIPE, 2009. P. 5-6).

Só recentemente – há cerca de trinta anos – com a ampliação da rede de atendimento público de Educação Infantil, aumentaram as observações sistemáticas (FELIPE, 2009) acerca do que “as crianças pequenas fazem quando estão entre elas num ambiente coletivo organizado, não por parentes, mas por profissionais adultos e/ou adultos com intencionalidade educativa” (FARIA, 2006, p. 282). Associa-se a isso o ingresso cada vez mais acentuado das mulheres/mães no mercado de trabalho (além de outras reflexões, lutas e conquistas do movimento feminista) que vão legitimar a demanda, cada vez maior, de espaços públicos de educação da pequena infância que possam dividir com elas a educação de seus filhos e filhas.

Para Rosemberg (1996), o fato de a família dividir, na contemporaneidade, com instituições públicas de cuidado e educação a responsabilidade sobre as crianças no que concerne à formação da identidade sexual contém pontos positivos, pois esse movimento vem acompanhado de um misto de riqueza e complexidade. Nas palavras da autora, “a saída do campo familiar, no caso da formação da identidade sexual [e também de gênero] traz uma complexidade (e conseqüentemente, uma riqueza) maior: é fora dele que se podem

observar, nas sociedades contemporâneas, outras combinações entre poder, gênero e idade” (ROSEMBERG, 1996, p. 21, grifos meus).

Finco (2004; 2008) afirma que, apesar de as crianças, em ambientes de Educação Infantil, estarem cercadas de práticas educativas e de brinquedos carregados de simbologias de gênero, elas transgridem, extrapolando limites impostos para ambos os sexos, na busca de outros sentidos para o que é ser homem e ser mulher, e ressignificando a cultura na qual estão inseridas. A autora ainda enfatiza que as relações entre meninos e meninas podem – e devem – ser consideradas dados extremamente relevantes para “se construir uma relação não hierárquica” e de respeito entre os gêneros, portanto, não sexista (FINCO, 2008, p. 271-272). Entretanto, a autora aponta que ainda é constante o estranhamento dos professores em relação a demonstrações de comportamentos não apropriados e não aceitos para meninos e meninas, por parte das crianças:

É muito frequente, ainda, que meninos e meninas, ao demonstrarem comportamentos não apropriados para seu sexo, causem preocupação e sejam motivo de incômodo e dúvidas para profissionais da Educação Infantil. As crianças transgressoras, aqueles/as que transgridem, resistem aos padrões e às referências “apropriadas” para si, estão causando sentimentos como estranhamento, angústia e medo nos adultos e estão sendo oprimidas pelos modelos e padrões impostos, e privadas de determinadas formas de expressão (FINCO, 2008, p. 269).

As relações sociais entre mulheres e homens (e entre meninos e meninas, meninos e mulheres, homens e meninas) produzem representações simbólicas, isto é, formas de se reconhecer e reconhecer os outros como masculino e feminino que, por se basearem em distinções de cunho biológico e anatômico, são tidas como naturais. Tais representações simbólicas do gênero “são, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvo de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente, talvez, seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como natural” (LOURO, 1997, p. 63).

Débora Tomé Sayão (2003, p. 78) postula a ideia de que “as indicações de que o gênero precisa ser incorporado às análises sobre a infância ainda estabelecem uma outra questão bastante problemática, que está relacionada à carência de referenciais teóricos no campo das Ciências Humanas e Sociais”. Entretanto, apesar de suas preocupações e observações, a autora aponta que o conceito de gênero pode ser útil aos estudos que se proponham a superar a visibilidade das crianças como seres abstratos, pois “com o gênero é possível apreender que ‘as crianças’ não existem sequer quando colocadas no plural. Existem, sim, meninos e meninas que são negros/as, brancos/as ou outras denominações” (SAYÃO, 2003, p. 82-83).

Infância e gênero em contextos de Educação Infantil

O gênero, numa perspectiva relacional, age não somente como índice de diferenças entre meninos e meninas, mas também como dispositivo que possibilita a reflexão acerca das relações que permitem visualizar o confronto e a negociação entre as inúmeras formas de masculinidades e feminilidades presentes no ambiente social das crianças. Torna-se, portanto, uma poderosa ferramenta de análise para compreensão dos modos como as crianças atuam na cultura particular que desenvolvem com seus pares (CORSARO, 2011) e nas relações que estabelecem com os adultos (FERREIRA, 2002; BUSS-SIMÃO, 2012).

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

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

Desde o momento do nascimento, a diferença entre os sexos (marcadamente biológica) ocasiona situações distintas para a vida das crianças em que os adultos as diferenciam em dois grupos (feminino e masculino). Desse ponto de vista, “na busca por compreender como as crianças vivem esse processo [...] é preciso diferenciar dois aspectos distintos. Esse processo envolve duas etapas, uma primeira de *adoção de uma identidade de gênero* e uma segunda de *negociação de posicionamento das noções de gênero*” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 198 – grifos da autora).

Desse modo, portanto, torna-se necessário diferenciar a adoção de papéis masculinos e femininos e a construção da identidade de gênero das crianças (FERREIRA, 2002). Para Manuela Ferreira, os papéis seriam modelos padronizados ou normas arbitrárias que uma sociedade estabelece/im põe para os indivíduos, que, “ao definirem os seus modos de se relacionar e comportar, permitiriam a cada um/a conhecer/aprender o que é considerado (in)adequado para um homem ou mulher nessa sociedade e a responder a essas expectativas” (FERREIRA, 2002, p. 03). Em contrapartida, a identidade dos sujeitos, para além da mera execução dos papéis sociais, “constrói o seu sentido de pertença por referência a múltiplas dimensões sociais como

o gênero, classe social, sexo e idade, incluindo, neste caso, a sua condição institucional de pares e ‘alunos’ do JI” (FERREIRA, 2002, p.03). Ao pensar nas identidades de gênero das crianças, percebe-se que elas são construídas com base em relações sociais múltiplas e complexas e que, portanto, implicam negociações que permitem ora a distinção entre modelos de gênero das crianças, ora a sua articulação em tais construções².

Marcia Buss-Simão (2012) afirma que essa primeira etapa, de adoção de uma identidade de gênero, ocorre entre os 2 e os 3 anos de idade, ou seja, nessa faixa etária, as crianças já dão conta de se definir como pertencentes a um gênero. Não obstante, nessa idade, mesmo tendo iniciado a construção de uma identidade de gênero, as crianças ainda estão longe de ter uma noção do posicionamento social inerente ao pertencimento a determinado gênero, isto é, o fato de as crianças se reconhecerem como meninos e meninas, não quer dizer que elas possuam uma ideia clara e consolidada das normas que regulam esse seu posicionamento, nem tampouco que este seja único e equivalente para todas elas (FERREIRA, 2002). Desse modo, vale destacar que a maioria das crianças na educação infantil já se organiza socialmente em termos de gênero e isso é fundamental para elas se identificarem como meninas ou meninos, mas não significa que elas

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

Ou seja, as negociações de um posicionamento das noções de gênero abarcam a compreensão de que, apesar de as crianças se considerarem membros de um determinado grupo de gênero (se identificando como meninos ou meninas), elas ainda não têm clareza sobre quais os tipos de comportamentos que são apropriados para os membros desse grupo. Por este prisma, o reconhecimento das crianças acerca da “identificação de gênero se dá ao longo da vida e não é baseada em seu conhecimento das coisas físicas e biológicas [genitália], *per se*, mas é baseada no seu conhecimento da linguagem de identificação social e cultural que caracteriza a sociedade na qual nascem” (BUSS-SIMÃO, 2013. P. 944). De acordo com a autora:

1 Leia-se “instituições de educação infantil”.

2 Cabe ressaltar, neste processo, o papel do adulto, que pode ser um agente estimulador ou constrangedor das ações, situações, vivências e ou experiências de gênero das crianças. Nesse sentido, as experiências de gênero das crianças são fortemente reguladas pelo olhar e, muitas vezes, pela aprovação ou não do adulto que com ela convive nos espaços de cuidado e educação.

Nas relações sociais que as crianças estabelecem, com seus pares, no cotidiano de uma instituição de educação infantil, o conceito de *posicionamento* para descrever o gênero [...] se constitui numa noção essencial. Constitui-se uma noção essencial porque permite compreender que os modos possíveis de as crianças construírem e assumirem o gênero não decorre de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstrata, mas sim, porque se confrontam e jogam em ações situadas, as quais são múltiplas, complexas, contraditórias e dinâmicas. Por serem dicotômicas e contraditórias, algumas vezes, as crianças se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos, noutras vezes, atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos. Até porque, esses *posicionamentos* são inseparáveis das diferentes posições relativas de poder e dominância que as crianças, entre pares, ocupam nas relações sociais em que se cruzam categorias como gênero, idade, classe social, etnia, etc. (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 199)

Na compreensão de Manuela Ferreira, quando analisado nesta chave, o conceito passa a ter um poder que possibilita desconstruir a dicotomização e polarização entre os gêneros como identidades fixas, refutando a lógica simplista que concebe as relações entre o masculino e o feminino como construídas na oposição entre um polo dominante (masculino) e outro dominado (feminino). Segundo a autora:

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

O conceito de *posicionamento* se conforma, desse modo, como uma poderosa lente capaz de descrever as relações sociais de gênero entre os grupos de pares infantis que se desenvolvem e se relacionam no cotidiano da instituição de educação infantil. Possibilita a compreensão dos modos pelos quais as crianças constroem e utilizam as representações de gênero, demonstrando que elas são capazes de se posicionar, de modos variados, nas relações sociais que vivenciam entre pares. Demonstra também que elas podem estar tanto em conformidade como em oposição aos modos pelos quais os outros também as percebem (FERREIRA, 2002; SANTOS 2010, 2012; BUSS-SIMÃO, 2012).

Segundo Márcia Buss-Simão (2012), o conceito de *posicionamento* foi apresentado pela primeira vez por Walkerdine (1981) e Davies (1989), sendo

que tais autores o compreendem como possíveis formas de ser. Do ponto de vista desses autores, esclarece Buss-Simão (2012, p. 199), “essas interpretações e posicionamentos ou as formas possíveis de ser foram relacionados, principalmente, ao poder e à dominação, portanto, relacionadas ao gênero”.

O conceito de posicionamento torna-se útil para compreender as relações heterossociais (entre meninas e meninos), porém, como analisar as relações homosociais? Manuela Ferreira (2002) sugere que a disposição e oferta de brinquedos conduzem as crianças a produzirem “cartografias” de gênero, isto é, o estabelecimento de territórios onde meninos e meninas brincam de forma segregada em grupos distintos:

A cartografia genderizada do espaço-sala, que nos locais onde as crianças *brincam* ao “faz-de-conta” faz corresponder às meninas a *casa* e aos meninos os *jogos de construção* e os *carros*, faculta a construção de fronteiras bipolares de acordo com uma identificação de interesses de gênero contrastantes, extremados e exclusivos (FERREIRA, 2002, p. 128).

Para ela, a pertença específica das crianças em terrenos privativos de relações pautadas no binarismo masculino/feminino faz com que elas criem grupos “homosociais de gênero, relativamente segregados: o das meninas e o dos meninos” (FERREIRA, 2002, p. 128). Na relação entre os dois grupos homosociais (dos meninos e das meninas), portanto, nas relações *heterosociais* (entre meninos e meninas) na visão de Ferreira (2002), as crianças erguem verdadeiras “fronteiras de gênero” nas quais trabalham ativamente (p. 127) e que são determinantes das relações heterossociais, isto é, entre meninos e meninas:

Trata-se afinal do contínuo *trabalho de fronteira das relações entre gênero* (THORNE, 1993:64-88; LOURO, 1997:79; CORSARO 1997:182; DANBY, 1998:198) que marca e reforça as diferenças e separações entre grupos, pelo que a construção de *relações homosociais*, ao erguer *fronteiras de gênero exclusivas*, define também como é que as *relações heterosociais* são construídas e mantidas (FERREIRA, 2002, p. 127-128).

Partindo dessa afirmativa, as transgressões das zonas de fronteiras de gênero (FERREIRA, 2002, p. 130), por parte das crianças, são geradoras de conflitos que possibilitam ao adulto uma real possibilidade de análise dos acordos e negociações das crianças na construção de identidades de gênero, pois, conforme sugere a autora:

Ora, é quando as fronteiras de gênero são ultrapassadas pelos *outros* – *zonas de transgressão de gênero* – e se tornam áreas de conflito, que elas se oferecem como analisadores privilegiados das *negociações de identidade de gênero* que aí eclodem. Isto significa que há situações em que o modo como as crianças constroem o(s) gênero(s), sendo relacional, se efectua com base na sua definição explícita como

diferente e numa relação de exclusão ou rivalidade de indivíduos ou grupos, afirmando-se a feminilidade pela sua diferença em relação à masculinidade e vice-versa (FERREIRA, 2002, p. 130).

Corsaro (2009) postula que as crianças começam a brincar de papéis sociais já por volta de dois anos de idade. Para ele, na maioria das brincadeiras de representação sociodramáticas, entre os dois e cinco anos, *as crianças desfrutam a assunção e a expressão de poder* (CORSARO, 2009, p. 36). O autor ainda aponta que as crianças, quando participam de brincadeiras sóciodramáticas, expressam nitidamente poder ao exercerem papéis *hierarquicamente superiores*, mau comportamento e ou obediência em papéis *subordinados*, cooperação quando atuam em papéis de equivalência e que muitas vezes se confundem a *respeito do arranjo e das expectativas de gênero em outros papéis* (p. 36).

Depreende-se que questões de gênero atravessam as brincadeiras de meninos e meninas e são situações sociais importantes para a construção, desconstrução, legitimação e negociação das representações de gênero, pois, no âmbito da socialização e, conseqüentemente, da formação da identidade das crianças, estabelecem-se práticas de escolha de brinquedos e de brincadeiras por gênero.

Construindo itinerários metodológicos para compreender as interseções entre gênero e infância

A presente investigação adotou uma abordagem qualitativa (MINAYO, 1994), fundamentando-se na metodologia do estudo de caso, devido à natureza singular e delimitada do referido objeto de estudo (SARMENTO, 2003). Além disso, serviram como instrumentos para a produção de dados: observação de momentos de brincadeiras das crianças e o desenho, articulado com a oralidade (GOBBI, 1997).

A conjugação do desenho infantil com a fala permite uma maior aproximação com o ambiente social em que as crianças estão inseridas, pois, segundo Márcia Gobbi (2002, p. 71), “o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados”. Neste sentido, a criança não desenha propriamente aquilo que vê, mas desenha aquilo que sabe sobre o que vê. Gobbi (2002) salienta que os desenhos, quando conjugados com a fala das crianças, para além de uma possível metodologia de pesquisa com as crianças, podem ser considerados verdadeiros documentos de registro histórico:

Perseguindo o objetivo de contribuir com a construção de metodologias de pesquisas que privilegiem os pequenos, afirmo os desenhos infantis em conjugação à oralidade como formas privilegiadas de expressão da criança. Quando aproximadas, podem resultar em documentos históricos aos quais podemos recorrer ao necessitarmos saber mais e melhor acerca de seu mundo vivido, imaginado, construído, numa atitude investigativa que procure contemplar a necessidade de conhecer parte da História e de suas histórias segundo seus próprios olhares (GOBBI, 2002, p. 73).

A autora ainda infere que o uso do desenho em conjugação com a oralidade possibilita um novo referencial de análise que refuta o adultocentrismo típico das ciências sociais, pois “aquilo que é dito enquanto se produz tem grande importância, contribuindo para a educação do olhar adulto tantas vezes desavisado, insensível, distante dos pequenos e pequenas com os quais pesquisa e trabalha” (GOBBI, 2002, p. 74).

A pesquisa objetivou compreender como as crianças se apropriam das representações de masculinidade e feminilidade presentes em seu cotidiano social e, mais especificamente: perceber quais representações de masculino e feminino estão presentes no cotidiano das crianças; descrever como as crianças se reconhecem enquanto sujeitos de gênero e; analisar como as crianças, em suas interações de pares, vivenciam as relações de gênero.

A pesquisa foi desenvolvida em Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) situada em Belo Horizonte. Os sujeitos participantes do estudo foram vinte e duas crianças de idades entre quatro e cinco anos, (doze meninas e dez meninos). Na grande maioria dos casos, as crianças pertenciam a famílias com estrutura familiar composta de pai, mãe e irmãos, ocorrendo alguns poucos casos de pais separados e poucas crianças convivendo com outros parentes em casa. Por questões de ordem ética, os nomes das crianças foram substituídos por nomes fictícios.

○ que as crianças dizem sobre as relações de gênero em seus desenhos?

A partir da articulação entre o desenho e a oralidade, tornou-se possível traçar um perfil de alguns – dos muitos – modelos de gênero presentes no cotidiano social das crianças coautoras deste estudo. A discussão com os pequenos e pequenas sobre questões referentes àquilo que se estava desenhando (no ato de realização/produção dos desenhos) possibilitou a coleta de desenhos que apontam os modelos de masculinidade e feminilidade que circundam o ambiente social das crianças. Uma constante na representação gráfica tanto dos meninos quanto das meninas é a da figura paterna, portanto, do homem, como o gestor financeiro das famílias – o que remete também

a uma ideia, em termos relacionais, de uma sujeição financeira feminina. No desenho de Maycon, fica expressa uma dupla sujeição feminina (da mãe e da filha) em relação aos sujeitos masculinos (pai e os filhos):



Maycon: – Esta é minha casa!
Pesquisador: – Quem são?
Maycon: – Minha família! Eu e meu irmão “tava” brincando! O outro irmão também! A mãe “ta” fazendo comida! Meu pai “ta” trabalhando! Minha Irmã “ta” lavando “os pratos”!
Maycon (5 anos)

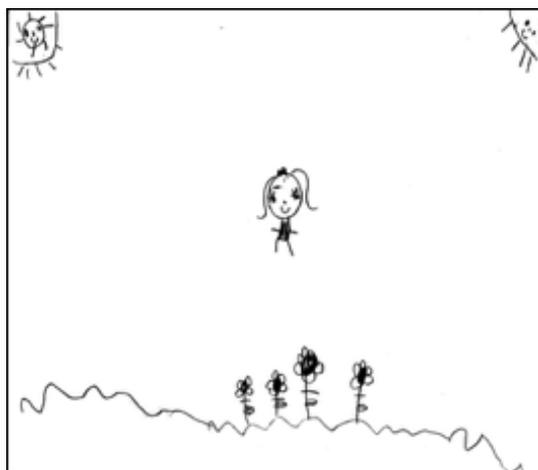
Desenho1: Maycon desenha sua casa

Maycon (assim como a maioria das crianças), ao desenhar sua casa, relata os afazeres que os membros de sua família estão realizando. Descreve que a mãe está fazendo comida e, logo em seguida, aponta que sua irmã está lavando os pratos, atribuindo à presença feminina (da mãe e da irmã) ao ambiente da cozinha. Ele retrata o pai no desenho, mas relata que este está trabalhando e se retrata – e aos irmãos (também homens) – em momento de brincadeiras, diferentemente da irmã que ajuda a mãe. Maycon desenha a fachada de sua casa e os que ali residem junto com ele, atribuindo-lhes funções na família. Sobre isso, vale lembrar que, Gobbi (1997) sugere que “a casa, mais do que uma construção de cimento, tijolos ou blocos, é também um domínio social, econômico e ideológico. [...] a casa mapeia a organização familiar e revela como ela é. Desenhá-la, de certa forma, passa a ser também desenhar a família, quem nela vive e quem a constitui” (GOBBI, 1997, p. 99).

Desse modo, para além da simples reprodução de sua casa, Maycon aponta também a divisão social do trabalho entre seus entes – o que sugere não só uma dupla sujeição e inferiorização das relações sociais das mulheres, relegadas ao espaço privado, em relação aos homens que, desde crianças, se afastam dos afazeres do lar (GOBBI, 1997), mas também a supervalorização da figura masculina, enquanto principal responsável pela provisão das finanças da família, embora, na contemporaneidade, inúmeras famílias monoparentais sejam administradas por mulheres sozinhas, que são responsáveis pela provisão de recursos financeiros. Em termos relacionais, se os desenhos dos me-

niños e meninas da turma de cinco anos apresentam uma forte presença do masculino no espaço público, como gestor financeiro das famílias e responsável pelas decisões familiares, as mulheres ficam relegadas ao espaço privado, ou seja, ao lar.

Conforme dito anteriormente, tanto meninos quanto as meninas, na grande maioria, desenharam as mães/mulheres sempre em casa e, geralmente, atarefadas com os fazeres da cozinha. Com Bruna não foi diferente. O que chama atenção em seu desenho é que ela retrata a professora de sua turma alegando que esta também se encontra em casa e fazendo comida.



*Pesquisador: – Quem é?
Bruna: – A minha professora!
Ela está em casa; fazendo comida!
Bruna (5 anos)*

Desenho 2: Bruna desenha a pessoa que ela mais gosta da instituição.

O registro de Bruna aponta que, para as mulheres, o espaço socialmente aceito é o espaço do lar, portanto, privado. Mesmo a professora sendo uma profissional da educação, a menina a representa no ambiente familiar e cozinhando. Gobbi (1997) postula que

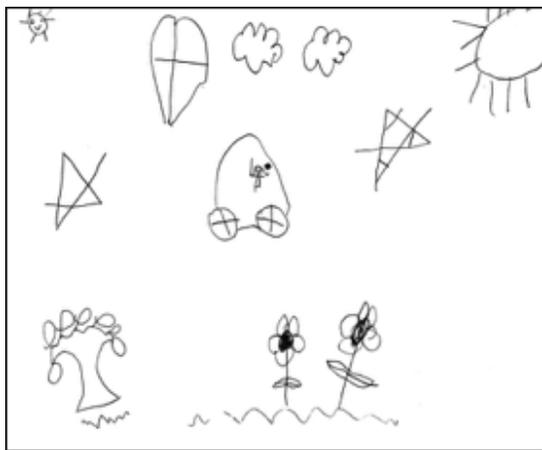
Mais do que o aspecto econômico da função feminina em casa que, especificamente na cozinha teria o domínio sobre este espaço, há um outro componente: a ideologia que define para a mulher a cozinha como espaço onde se constrói a chamada rainha do lar, advindo daí todo um comportamento pertinente ao desempenho de sua função que a torna uma “autoridade” nesse local, o que é, sem dúvida, passível de inúmeros questionamentos (GOBBI, 1997, p. 103 grifos da autora).

Se associarmos o desenho de Bruna ao desenho de Maycon (figura: 1) que relata que a mãe cozinha e a irmã a ajuda lavando os pratos, pode-se inferir que a cozinha é o espaço socialmente aceito para a mulher, desde a mais tenra idade. Há também, nesses desenhos (de modo implícito), um atravessamento da categoria classe. Certamente, crianças de classes sociais mais abastadas não associariam a tarefa do cuidado da casa (em especial os afazeres da co-

zinha) e dos filhos às mães, mas certamente, às empregadas domésticas que, no caso, também são mulheres.

A grande maioria dos desenhos produzidos pelas crianças aponta para modelos de masculinidade e feminilidade, presentes no imaginário coletivo, referentes ao que se espera de meninas e meninos, enquanto sujeitos de gênero. Por este ponto de vista, o processo de socialização das crianças (lembrando que aprender modos de ser e estar no mundo pautado nas relações sociais de gênero, enquadra-se neste processo) aponta para uma participação meramente passiva das crianças, pois, nossa sociedade, baseada no senso comum, espera que meninos venham a ser mais objetivos e meninas mais subjetivas.

Algumas poucas crianças apresentam outras formas de masculinidade e feminilidade também possíveis e que refutam estas máximas sociais acerca das relações de gênero, assim como Bruna, que ao desenhar o que quer ser quando crescer, afirma querer ser motorista, refutando as representações femininas de gênero comumente presentes nos desenhos dos demais:



*Bruna: – Eu não vou cuidar do bebê; nem vou fazer comida! Eu vou trabalhar de carro!
Pesquisador: – E quem vai te ensinar a andar de carro?
Bruna: – Meu pai me ensina!
Bruna (5 anos)*

Desenho 2: Bruna desenha o que quer ser quando crescer

Quando Bruna desenha o que gostaria de ser quando crescer, afirma de imediato que não gostaria de cuidar de bebês e tampouco fazer comida. Aliás, antes da realização dos desenhos, quando conversávamos, “na rodinha”, sobre as profissões dos pais e das mães, sobre quais profissões gostariam de exercer quando crescessem Bruna imediatamente refuta tal ideia, reafirmando seu posicionamento enquanto desenhava. O desenho de Bruna nos faz refletir sobre o quanto as crianças são ativas dentro do processo de socialização de gênero.

Percebemos que os desenhos expressam, de certa forma, muitos mo-

delos de comportamentos que socialmente se esperam de homens e mulheres, meninos e meninas, de forma estereotipada. Estereótipos estes que circundam estas crianças e que geralmente emanam das relações sociais dos membros de suas famílias de pertença. Percebe-se, portanto, que existem ações e discursos que circulam por entre as crianças que qualificam e indicam “meninos ao espaço público e restringem a atuação das meninas ao espaço privado”, tendo como base as dicotomias construídas a partir do “binarismo público/privado; masculino/feminino” (SANTOS, 2010, p. 76).

Apropriações de gênero nas relações sociais das crianças

Através de observações dos momentos de brincadeiras que realizamos juntamente com as crianças, pudemos identificar que, muitas vezes, elas brincam de modo a experimentar (de modo interpretativo) as relações de gênero. Tais experimentações ocorrem a partir de um processo dialógico no qual cada criança expõe sua compreensão sobre as relações de gênero, baseando-se, para tanto, nos referenciais que possuem em suas famílias. Isso faz com que as crianças ora se apoiem em tais referenciais ora os refutem, em função das interações em que estão inseridas. Desse modo, percebe-se que elas desobedecem, de forma consciente, estereótipos masculinos e femininos, caracterizando uma transgressão de papéis de gênero. O episódio apresentado a seguir corrobora nossas observações:

Ao sair para brincar no parquinho, um grupo formado tanto por meninas quanto por meninos imediatamente corre para alcançar os velocípedes, mas definem suas escolhas a partir da cor: meninos de velocípedes azuis e ou vermelhos; e meninas com os velocípedes rosa e ou lilás. Decidem juntos brincar de corrida e partem rapidamente a percorrer o passeio que circunda toda a instituição. Correm de um lado para o outro, depois mudam de direção e, em seguida, tornam a correr no sentido inicial. As mudanças de direção provocam algumas colisões durante todo o desenrolar da brincadeira. O pesquisador se aproxima das crianças que vêm correndo e percebe que só as meninas param seus velocípedes, ao contrário dos meninos que continuam a correr. O pesquisador então pergunta às meninas:

- vocês estão brincando de que, agora?
- De carrinho! – responde Bruna cabisbaixa;
- De carrinho? Ah tá podem ir – diz o pesquisador em seguida;
- Até me machuquei aqui! – aponta Bruna para o tornozelo se justificando para o pesquisador;
- E você quer parar? – pergunta novamente o pesquisador;
- Não! – Responde Bruna ainda de cabeça baixa;
- Então podem ir brincar! – afirma o pesquisador às meninas. As meninas então

continuam a correr juntamente com os meninos e a colidir com eles (Notas do caderno de campo).

No episódio acima, após a negociação da brincadeira, existe uma separação/divisão de crianças e velocípedes por cores: meninos de azul e ou vermelho e meninas de rosa e ou lilás. O simples fato de as meninas resolverem brincar de corrida – brincadeira geralmente realizada pelos meninos – se configura como uma transgressão de fronteiras de gênero, conforme aponta Manuela Ferreira, para quem a transgressão é entendida como o atravessar de um terreno fortemente demarcado por brinquedos e brincadeiras gendradas e direcionadas ao gênero oposto. Segundo a autora, as crianças percebem estas fronteiras.

De alguma forma, elas/eles têm a noção de que há espaços, objectos e actividades “próprias” para meninas e para meninos, cuja definição do permitido e do interdito, *as fronteiras*, em grande parte, reforçadas ou constituídas através do *brincar* entre si e com os/as *outros/as*, lhes/nos permitem compreender como elas se tornam, pertencem e vêem como membros um grupo de gênero particular através de duas categorias relacionais (FERREIRA, 2002, p. 128).

Quando percebi que as meninas estavam participando de um tipo de brincadeira que cotidianamente era realizada única e exclusivamente pelos meninos, parti com a filmadora em direção do grupo de crianças (meninos e meninas) que ali brincam. No momento da aproximação, as meninas pararam e os meninos continuaram a correr e colidir com os velocípedes. Bruna – a menina que vai à frente do grupo, ao perceber a aproximação de um adulto e com receio de ser chamada atenção, assim como as outras meninas envolvidas na brincadeira, para imediatamente. Quando pergunto ao grupo acerca do que estavam brincando, nenhuma das meninas esboça desejo em responder. Bruna, como porta-voz das demais, responde-me de cabeça baixa, com receio de ser sancionada, que brincavam de carrinho – no caso corrida – (linha: 2). Quando aconselhada por mim a voltar a brincar com as demais amigas junto aos meninos (linha: 3), Bruna ainda se justifica alegando que se machucou na brincadeira (linha: 4). Somente a partir do segundo aconselhamento (linha 7) é que as meninas retornam à brincadeira.

Bruna e as demais meninas parecem transgredir as fronteiras de gênero, assim como sugere Ferreira (2002), de forma intencional. As meninas experimentam a brincadeira, que, conforme já dito, é comumente praticada pelos meninos, mas sabendo que estão participando de uma brincadeira que demarca o território masculino de atuação, pois, brincar de corrida comumente é entendido como adequado para meninos. Para além do brincar transgressor, a intencionalidade das meninas em fazê-lo fica evidente no ato de minha

aproximação (quando somente as meninas param de correr com os velocípedes), e julgam que o que estão realizando não é socialmente adequado para elas, uma vez que são meninas.

Em contrapartida, percebemos também que as crianças (ao brincarem entre si) conflitam seus referências de gênero no momento das interações por elas vivenciadas. O episódio abaixo diz respeito a um menino que brincava sozinho, de fazer bolo para sua professora:

Neste momento, encontram-se no parquinho as turmas de três, quatro e cinco anos. As crianças brincam livremente e os professores observam à distância, a vigiar. No castelinho, outra situação despertou-nos interesse: um menino da turma de quatro anos – Benício – pega um prato contendo uma rodinha azul de plástico que ele colocou em uma das janelas do castelinho, desce o escorregador com tais objetos na mão, e parte ao encontro das professoras. Volta, segundos depois, agora acrescido de um copinho de brinquedo. Entra no espaço, recoloca os objetos (o copinho, a roda e o pratinho) na mesma janela. Finge espantar as crianças que estão do lado de fora do castelinho, mas que já estão se distanciando do espaço. Nesse momento, o pesquisador lhe pergunta:

- O que é isso na janela? – Benício olha para os brinquedos, pensa e responde:
- É bolo! Afirma sorrindo, demonstrando para o pesquisador gostar do que estava brincando;
- E para onde você foi com o bolo? – pergunta o pesquisador sobre a ausência do menino;
- Fui levar para dar para minha professora! – responde Benício apontando para onde estão sentadas: sua professora e as duas professoras das turmas de três e cinco anos.
- E ela gostou? – questiona o pesquisador novamente ao menino;
- Aham! – responde Benício balançando a cabeça positivamente sem demonstrar nenhum sinal de dúvidas;
- E quando você voltava, trazia este copinho na mão; para quê? – pergunta o pesquisador tentando entender a inserção do copo na brincadeira de Benício;
- Para fazer suco de acerola! – Explica a criança ao pesquisador;
- Para quem? – interpela novamente o pesquisador;
- Para minha professora! – responde o menino sem titubear;
- E você sabe fazer suco e bolo? – questiona o pesquisador tentando entender quais as situações que a criança buscava interpretar em sua brincadeira;
- Sei! – responde novamente Benício sem esboçar nenhuma dúvida;
- E como é então que se faz bolo? – pergunta novamente o pesquisador;
- Tem que misturar! Mistura tudo ué, e põe no forno! – a criança não descreve os ingredientes utilizados para fazer o bolo, mas, descreve algumas partes – mais

visíveis – do processo.

– E quem te ensinou a fazer? – debate o pesquisador no intuito de perceber alguma representação de gênero acerca da brincadeira do menino;

– Hã? – a criança responde esboçando uma expressão facial de que não entendeu a pergunta;

– Quem foi que te ensinou a fazer bolo e suco? – Reformula a pergunta o pesquisador;

– Minha mãe! – rebate Benício em tom afirmativo, dando a entender que, em seu modo de ver, é facilmente aceitável que mulheres façam bolo;

– E seu papai; o pai sabe fazer bolo? – pergunta o pesquisador ao menino. Neste momento, uma menina de cinco anos que estava no castelinho – Ellen – que também brincava ali, entra no diálogo, respondendo antes de Benício:

– Meu pai não faz bolo... Nem sabe fazer comida! – questiona a menina interferindo na conversa entre o pesquisador e Benício, com tom de reprovação à atitude do menino. O menino olha para ela, com ar de dúvida e começa a refletir sobre o que estava brincando. Então, outro menino também da turma de cinco anos – Josué – que acompanhava a conversa entre o pesquisador e as duas crianças, mas que não está no castelinho, se aproxima e fala:

– Meu pai sabe fazer bolo! Ele faz bolo, torta e doce! – expõe Josué depois da intervenção de Ellen baseando-se na experiência do pai em fazer bolos, uma vez que ele – o pai – trabalha como padeiro. Benício reflete mais uma vez, olha para o bolo de faz-de-conta, para o copo de suco e desce o escorregador. Percebendo ser possível, a partir do relato de Josué, homem cozinhar, dirigindo-se novamente em direção às professoras.

– Aonde você vai Benício? – pergunta o pesquisador buscando entender a reação de Benício;

– Vou levar mais bolo e suco para a minha professora! – e parte Benício dando um sorriso para o pesquisador, indicando não ter mais dúvidas sobre se sua brincadeira estava ou não contrariando sua posição social de menino (Notas do caderno de campo).

Logo que me posicionei para iniciar a gravação, coincidentemente Benício adentra o castelinho e começa a desenrolar o enredo da brincadeira. Embora outras crianças estivessem no espaço em questão, o menino começa a brincar sozinho. Nesse sentido, o fato de Benício brincar de cozinhar (fazer bolo) – atividade geralmente presente na brincadeira das meninas – se configura como uma transgressão de fronteiras de gênero conforme aponta Manuela Ferreira (2002).

Benício, ao ser interrogado pelo pesquisador sobre quem lhe ensinara a fazer bolo, responde prontamente e em tom afirmativo que fora sua mãe (linhas: 17 e 18) dando a entender que fazer bolo é, para ele, uma atividade

caracteristicamente feminina e, portanto, aceitável de sua mãe realizar. No momento em que Ellen entra na discussão (linha 20) e relata, em tom de reprovação, que seu pai não sabe fazer comida, Benício se vê confuso: percebe-se enquanto menino que brinca de representar uma atividade que, do ponto de vista das relações de gênero, é atribuída às mulheres. De acordo com Ferreira: “a definição de categorias de gênero e a sua manutenção por identidades de gênero estáveis, fundada na dicotomia de gênero, é um processo social no qual elas são activamente construídas, acomodadas, resistidas e manipuladas” (FERREIRA, 2002, p. 130).

Josué, que não brincava no castelinho, mas, acompanhava a discussão, percebe que Ellen, de forma nada inconsciente, impõe seu ponto de vista a Benício. Assim, Josué interfere alegando que seu pai – que é padeiro – para além de fazer comida, faz também bolos, tortas e doces (linha: 21). Benício percebe, a partir da intervenção do outro menino, que, do ponto de vista das relações sociais entre os gêneros, é possível que homens cozinhem. A fala de Josué torna legítima a brincadeira sociodramática de Benício a ponto de ele retornar à professora, levando mais bolo e agora acrescido de suco de acerola. Finco (2004) postula que o fato de as crianças se apropriarem, no ato da brincadeira, de brinquedos adequados ao gênero oposto, possibilita um fazer diferente do que lhes é imposto. Segundo ela:

Assim as crianças estão conhecendo, nas relações com as outras crianças, a possibilidade de “fazer diferente”, de usar os brinquedos de formas diferentes das que a sociedade lhes impõe. As escolhas e utilização dos brinquedos pelas crianças foram pontos importantes de análise para refletir sobre as relações entre meninos e meninas (FINCO, 2004, p. 69).

Para além do aprendizado proporcionado pela transgressão no uso de brinquedos destinados ao outro sexo, o episódio nos mostra que brincar com o outro é tão importante quanto brincar com os brinquedos, o que pode também, de certo modo, possibilitar a construção de aprendizagens significativas do ponto de vista das relações de gênero entre meninos e meninas.

Percebe-se, em suma, que existem momentos em que, por meio das relações intergeracionais, isto é, das interações entre as crianças, o feminino e o masculino se miscigenam ao brincar; e, em outros momentos, há uma padronização da feminilidade e da masculinidade – como no caso dos brinquedos e brincadeiras atravessados pelas relações de gênero – socialmente (re)produzidos por meninos e meninas (NEVES, 2008).

Considerações Finais

Por entre as crianças circulam representações de masculinidades e feminilidades estereotipadas. Tais representações são provenientes das relações com os membros de suas respectivas famílias. A articulação entre desenho e oralidade (GOBBI, 1997) possibilitou o mapeamento destas representações que, do ponto de vista das relações de gênero, supervalorizam o masculino em detrimento do feminino.

Do ponto de vista das relações de gênero, as interações ocorridas no interior do grupo das crianças observadas apontam para o fato de meninas e meninos não serem passivos no processo de socialização de papéis e ou identidades de gênero, pelo contrário, são extremamente questionadores(as), subversivos(as) e transgressores(as) das culturas diferenciadas que lhes são impostas (como sendo masculina e/ou feminina) (FINCO, 2004).

Neste sentido, tão importante quanto entender o que as crianças conhecem/apreendem em relação ao gênero, por meio do brincar, são os modos como apresentam esse conhecimento, no âmbito das relações sociais de poder e de resistência em que se envolvem no grupo de pares (FERREIRA, 2002).

A instituição de Educação Infantil, enquanto espaço de relações sociais intra e intergeracionais e de relações heterossociais e homossociais, é um espaço dotado de extrema potência para a construção, não só do debate e da reflexão acerca da infância em si ou das relações que se desenvolvem dentro dela (como as de gênero, étnicas e socioeconômicas), mas também de produção e (re)produção de novas subjetividades, a partir da alteridade que se propõe à infância. Entretanto, para tal, é fundamental uma tomada de consciência por parte do coletivo institucional, o que certamente contribuirá para a construção de masculinidades e feminilidades outras, diferentes daquelas presentes no discurso hegemônico.

Referências

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

BUSS-SIMÃO, Marcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. 312f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal

de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2012.

CORSARO, Willian A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com willian corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009; (n.p. 31-50).

CORSARO, Willian A. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com willian corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009; (p.p. 31-50).

FARIA, Ana Lúcia G. de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, 2006.

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

FERREIRA, Manuela. O Trabalho de Fronteira nas relações entre gêneros em espaços de “brincar ao faz-de-conta”. **Revista ex aequo** n° 7. Oeiras: Celta, 2002; p-p:113-128. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/pubonline.htm>. acesso em: julho de 2010.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninas e meninos na Educação Infantil**. Campinas: Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004. 158 p.

FINCO, Daniela. **Socialização de Gênero na Educação Infantil**. Disponível em: www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo18.pdf. Acesso em: abril de 2010.

GOBBI, Márcia Aparecida. DESENHO INFANTIL E ORALIDADE: Instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Editores Associados, 2002. (p.p. 69-92)

GOBBI, Márcia Aparecida. **Lápis Vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação Unicamp, 1997. 145 p.

- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 8ª ed. – Petrópolis: Vozes, 1997. 159p.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** – Petrópolis: Vozes, 1994.
- NEVES, Vanessa Ferraz de A. Gênero, sexualidade e Educação Infantil: conversando com mulheres, meninas e meninos. **Paidéia**, nº 4, Belo Horizonte, jan./jun. 2008, pp.147-163.
- ROSEMBERG, Fúlvia. TEORIAS DE GÊNERO E SUBORDINAÇÃO DE IDADE: um ensaio. **Proposições**. Vol. 7, n.º 3 (21), novembro de 1996, p. 17-23.
- SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. **Eu falei que ele não sabia brincar: relações de gênero nas interações de pares de crianças inseridas em um contexto de educação infantil** – UFMG/FaE, 2010.
- SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. Eu falei que ele não sabia brincar: relações de gênero nas interações de pares de crianças inseridas em um contexto de educação infantil – UFMG/FaE, 2012. In: BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Formação continuada de docentes na educação básica (LASEB): impactos dos planos de ação nas escolas. Belo Horizonte**: Autêntica, 2012. p.p. 226 – 271.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nair. *et al.* **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.
- SAYÃO, Deborah Tomé. Pequenos homens, Pequenas mulheres? Meninos e Meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Proposições**. Vol. 14, n.º 3 (42), dezembro de 2003, p. 67-88.
- SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu** 2010, n.34, pp. 17-39.

Recebido em 30 de abril de 2014

Aprovado em 8 de agosto de 2014