



**Fabiana Dias Pinto Carreira**

**“Princesas também jogam bola!”. Brincadeiras, coisas de brincar e crianças: Possibilidades outras de Concepções de Gênero**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em educação pelo Programa de Pós Graduação do Departamento de Educação, do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof. Dra. Mylene Mizrahi.

Rio de Janeiro,  
maio de 2024.



**Fabiana Dias Pinto Carreira**

**“Princesas também jogam bola!”.  
Brincadeiras, coisas de brincar e crianças:  
Possibilidades outras de Concepções de  
Gênero”.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Profa. Mylene Mizrahi**

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Profa. Michele Escoura Bueno**

UFPA

**Profa. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho**

Departamento de Educação - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 10 de maio de 2024.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem a autorização da universidade, do autor e da orientadora.

### **Fabiana Dias Pinto Carreira**

Fabiana Dias Pinto Carreira se formou Pedagoga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pesquisa brincadeiras com as crianças desde a graduação. Durante o Mestrado em Educação na PUC-Rio, a pesquisadora do EstetiPop (Laboratório de pesquisa antropológica em estética, aprendizagens e cultura pop/popular) investigou nas relações das crianças com seus brinquedos e brincadeiras as maneiras como o Gênero é produzido, percebido e concebido. Educadora das Infâncias, atua na Educação Infantil desde 2018 e entende a educação como ato político.

#### Ficha Catalográfica

Carreira, Fabiana Dias Pinto

"Princesas também jogam bola!" : brincadeiras, coisas de brincar e crianças : possibilidades outras de concepções de gênero / Fabiana Dias Pinto Carreira ; orientadora: Mylene Mizrahi. – 2024.

161 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2024.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Gênero. 3. Materialidade. 4. Brinquedos. 5. Educação Infantil. I. Mizrahi, Mylene. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

## **Agradecimentos**

Devo este trabalho a muitos que cruzaram meu caminho e fizeram parte da trajetória que me trouxe até aqui. Não seria justo iniciar sem os devidos agradecimentos. Muito obrigada por terem feito parte de minha história, cada passo que eu dei para chegar onde eu estou hoje foram essenciais para a construção da educadora que venho me tornando.

Aos meus pais, Cristiane e Gaspar, por me proporcionarem tudo que estive ao seu alcance, por terem viabilizado muitas das experiências que vivi, me criado com a confiança de que eu poderia conquistar o que eu quisesse e por me fazerem feliz.

Aos meus irmãos, Guilherme e Luísa, com os quais divido minha história, vida, aprendizados e experiências e que sempre me trouxeram alegrias até nos momentos mais difíceis.

Ao meu companheiro Danilo, meu conforto e alicerce há tantos anos, que sempre me deu forças nos momentos que mais precisei, sempre me incentivou para meu crescimento e foi colo nos dias mais turbulentos deste processo. Agradeço também à sua família, em especial aos meus sogros Ilan e Marcela que me acolheram desde o princípio e sempre me fizeram sentir amada e capaz.

A minha madrastra Bianca, que sempre me deu bons conselhos e me acolheu como filha, participando ativamente da minha formação, nunca deixando faltar amor e colo. Ao meu padrasto Claudio, que mesmo não estando mais neste mesmo plano, sempre se mostrou presente e me aconselhou com as palavras que trago na pele, essenciais para que eu continuasse a encontrar alegrias até mesmo nos momentos mais desafiadores que passei.

À toda minha família: avós, avô, tias, tios, primos e primas, que sempre estiveram presentes em minha vida, me apoiando e dando suporte quando mais precisei. Em especial a Renata e Paula que me socorreram diversas vezes ao longo do processo. Agradeço também à Jô, que cuida de mim desde os primeiros anos de vida.

A todos meus amigos e amigas que ouviram inúmeras vezes os desafios encontrados ao longo da trajetória e deram forças para que eu acreditasse no meu

potencial. Em especial à Tassiana, Sophia, Clara, Joanna, Samanta, Marina e Cléo, que acompanharam de muito perto todo esse processo.

A todos os meus professores, da primeira infância à universidade e pós-graduação, e também aos colegas de profissão com os quais tive o prazer de aprender muito do que sei dentro de sala de aula. Todos vocês me mostraram diferentes versões da profissão docente, me encantaram pela educação e me ensinaram que educar é um ato político e que a educação é luta e resistência.

À PUC-Rio pela oportunidade e suporte ao longo de todo o processo, assim como todos os funcionários e professores da instituição. À CAPES pelo auxílio sem o qual esta pesquisa não seria possível.

Ao grupo Estetipop que me garantiu uma jornada acadêmica menos solitária, rodeada de carinho, suporte e aprendizados. Obrigada Natália, Liliane, Mariana, Aline, Anna Laura, Adriane e Gabriel pelas trocas e afeto.

Ao Espaço de Desenvolvimento Infantil que recebeu esta pesquisa, às suas crianças, às professoras e aos funcionários da instituição. Esta pesquisa foi escrita junto com todos vocês.

À banca examinadora pelo interesse e disponibilidade.

Agradeço também, em especial, a minha professora e orientadora Mylene Mizrahi que me ajudou a alcançar feitos que nem eu sabia que era capaz, me dando suporte e orientação sem os quais este trabalho não seria possível.

Por fim, agradeço a todos que cruzaram meu caminho e contribuíram para que essa pesquisa se concretizasse.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## Resumo

Carreira, Fabiana Dias Pinto. “**Princesas também jogam bola!**”. **Brincadeiras, coisas de brincar e crianças: Possibilidades outras de Concepções de Gênero**. Rio de Janeiro, 2024. 163p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho observa as relações sociais entre crianças de cinco e seis anos com seus brinquedos e brincadeiras a partir de um trabalho de campo etnográfico em um Espaço de Desenvolvimento Infantil na cidade do Rio de Janeiro. Desta forma, investiga-se como as mesmas compreendem, contribuem e constroem suas noções de masculino e feminino com base na percepção de que as crianças se constroem junto de suas coisas. Recorrendo às contribuições de Butler (2019; 2003) de que através de práticas altamente reguladas o sexo vai sendo materializado, reiterado e reforçado, abre-se possibilidades de se transcender tais normas regulatórias. As crianças, por sua vez, sendo atores sociais que se relacionam com todas essas dimensões da sociedade, também se apropriam e performatizam o gênero, oferecendo, inclusive, formas outras de ser e estar no mundo. Apoiando-se nas elaborações de Miller (2013) e Mizrahi (2007) de que, para tornar possível a constituição de nosso próprio self necessitamos lançar mão de artefatos e objetos materiais, e de que o uso dos artefatos permitem tornar o gênero performativo, busca-se demonstrar de que maneira as crianças concebem o que é “ser menino” e o que é “ser menina”, considerando que as relações das crianças com seus brinquedos auxiliam na formação de suas noções de gênero. A partir disso, o trabalho elabora a respeito de gênero com e a partir das crianças e suas relações entre si e com seus objetos.

## Palavras-Chave

Gênero; Materialidade; Brinquedos; Educação Infantil;

## **Abstract**

Carreira, Fabiana Dias Pinto. **“Princesses also play soccer!”**. **Playtime, things to play and kids: New possibilities of Gender Conceptions**. Rio de Janeiro, 2024. 163p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This work observes the social relationships among five and six year-old children with their toys and games based on an ethnographic fieldwork conducted in a Child Development Space in Rio de Janeiro city. Thus, it investigates how they understand, contribute to, and construct their notions of masculinity and femininity based on the perception that children construct themselves alongside their things. Drawing on Butler's contributions (2019; 2003) that through highly regulated practices, sex is materialized, reiterated, and reinforced, possibilities are opened to transcend such regulatory norms. Children, in turn, being social actors who relate to all these dimensions of society, also appropriate and perform gender, offering alternative ways of being and existing in the world. Building on Miller's (2013) and Mizrahi's (2007) elaborations that to make possible the constitution of our own selves we need to make use of artifacts and material objects, and that the use of artifacts allows gender to be performative, the aim is to demonstrate how children conceive what it means to "be a boy" and what it means to "be a girl", considering that children's relationships with their toys assist in the formation of their gender notions. From this perspective, the work elaborates on gender with and from the perspective of children and their relationships with each other and with their objects.

## **Keywords**

Gender; Materiality; Toys; Early Childhood Education.

## Sumário

<b>Agradecimentos</b>	<b>4</b>
<b>Resumo</b>	<b>6</b>
<b>Abstract</b>	<b>7</b>
<b>Sumário</b>	<b>8</b>
<b>Lista de Figuras</b>	<b>9</b>
<b>Introdução</b>	<b>12</b>
Questões e Procedimentos Éticos	17
<b>1- Desenhando o roteiro</b>	<b>20</b>
1.1 A chegada em campo	20
1.2 Navegando no labirinto metodológico	26
1.3 O problema de gênero	33
1.4 Brinquedos e a lógica de consumo	39
1.5 Coisas de Brincar	43
<b>2- Instituições sociais e concepções de Gênero</b>	<b>49</b>
<b>2.1 O papel da Escola</b>	<b>50</b>
2.1.1 A distinção de gênero nas materialidades escolares	52
2.1.2 Adultas em campo	59
2.1.3 As aulas de Educação Física	64
<b>2.2 Contribuições familiares na construção do mundo social das crianças</b>	<b>68</b>
2.2.1 O Mijo	70
2.2.2 A sexta-feira	74
<b>3- Crianças, ontogênese e autopoiesis</b>	<b>80</b>
3.1 Brincadeiras, ontogênese, o real e a mentirinha	81
3.2 Brincando com o mundo social: A carne, os músculos e o maternar	94
3.3 A categorização da diferença: coisas de menino e coisas de menina	103
3.4 Brincadeira: um enquadre de permeabilidade	114
<b>Considerações Finais</b>	<b>124</b>
<b>Referências</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO 1 - Parecer da Comissão da CEPq da PUC-Rio</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO 2 - Autorização da Secretaria Municipal de Educação para a Pesquisa Acadêmica</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE A - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido   Adultos Interlocutores Identificados No Trabalho De Campo</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE B – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido   Responsáveis</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE C - Termo De Assentimento Livre E Esclarecido   Crianças</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE D - Termo De Uso de Imagem e Voz   Crianças</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE E - Termo De Uso de Imagem e Voz   Responsáveis</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE F - Carta de apresentação para as Famílias</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE G - Recado para agendas das crianças</b>	<b>161</b>

## Lista de Figuras

Figura 1 - O espaço externo, por Rosa .....	20
Figura 2 - Envio de documentos .....	23
Figura 3 - Envio de documentos .....	23
Figura 4 - Adesivos das portas dos banheiros .....	55
Figura 5 - Adesivos das portas dos banheiros.....	55
Figura 6 - Livro “Minha irmã é um ET” .....	57
Figura 7 - Livro “Minha irmã é um ET” .....	57
Figura 8 - Livro “Mas papai...” .....	59
Figura 9 - Família .....	62
Figura 10 - Família .....	62
Figura 11 - Família .....	62
Figura 12 - Família .....	62
Figura 13 - Jogo “Quem sou eu?” .....	63
Figura 14 - Futebol .....	68
Figura 15 - Sandalia dourada de Rosa .....	74
Figura 16 - Blusa de cupcakes de Rosa .....	74
Figura 17 - Brinco de pata de cachorro .....	76
Figura 18 - Pulseiras .....	76
Figura 19 - Unhas .....	77
Figura 20 - Unhas .....	77
Figura 21 - Unhas postiças de tampinhas de caneta .....	77
Figura 22 - Cabelos .....	86
Figura 23 - Cabelos .....	86
Figura 24 - Cabelos .....	86
Figura 25 - Cabelos .....	86
Figura 26 - Cabelos .....	86
Figura 27 - Cabelos .....	86
Figura 28 - Carlos e sua espada .....	90
Figura 29 - Médico realizando manobra de reanimação .....	91
Figura 30 - A casinha .....	96
Figura 31 - A casinha .....	96
Figura 32 - A casinha .....	96
Figura 33 - A casinha .....	96
Figura 34 - Marina e a boneca .....	98
Figura 35 - Rosa e Marina com a boneca .....	98
Figura 36 - Danilo e a boneca .....	99
Figura 37- Haltere de magnéticos .....	100
Figura 38 - Flexões .....	100
Figura 39 - Brincadeira de queda de braço .....	102
Figura 40 - Seios de laranja .....	103
Figura 41 - Seios de laranja .....	103
Figura 42 - Casaco da Minnie Mouse .....	108

Figura 43 - Bonecas bebê .....	108
Figura 44 - Bonecas bebê .....	108
Figura 45 - Bonecas bebê .....	108
Figura 46 - Bonecas bebê .....	109
Figura 47 - Bonecas bebê .....	109
Figura 48 - Panelinhas .....	109
Figura 49 - Panelinhas .....	109
Figura 50 - Utensílios das atividades de culinária .....	110
Figura 51- Mochila da Dra Brinquedo .....	110
Figura 52 - Pecinhas de montar .....	110
Figura 53 - Pecinhas de montar .....	110
Figura 54 - Bonecos de herói .....	111
Figura 55 - Bonecos de herói .....	111
Figura 56 - Mochila de dinossauro .....	111
Figura 57 - Mochila do Hulk .....	111
Figura 58 - Bonecos de herói e automóveis de brinquedo .....	112
Figura 59 - Pista de carros .....	112
Figura 60 - Castelo de brinquedo .....	112
Figura 61 - Castelo de brinquedo .....	112
Figura 62 - Jorge e a boneca antes da conversa .....	116
Figura 63 - Jorge e a boneca antes da conversa .....	116
Figura 64 - Jorge e a boneca depois da conversa .....	117
Figura 65 - Jorge e a boneca depois da conversa .....	117
Figura 66 - Jorge e a boneca depois da conversa .....	117
Figura 67 - Jorge e a boneca depois da conversa .....	117
Figura 68 - Brincadeira do Theo e Danilo .....	119
Figura 69 - Brincadeira do Theo e Danilo .....	119
Figura 70 - Meninos e meninas brincando de “hora do chá” .....	120
Figura 71 - Meninos e meninas brincando de “hora do chá” .....	120
Figura 72 - Meninos e meninas brincando de “hora do chá” .....	121
Figura 73 - Meninos e meninas brincando de “hora do chá” .....	121
Figura 74 - Princesas também jogam bola .....	123

*“A cada novo nascimento, um novo  
começo surge para o mundo, um novo  
mundo em potencial passa a existir” .*

Hannah Arendt

## **Introdução**

Recém chegadas no mundo, as crianças têm, a florada, a sensibilidade do encantamento. Todos os dias elas têm o prazer de experimentar algo pela primeira vez e se maravilhar com novidades. Olhando com a atenção de quem deseja conhecer o novo, percebem detalhes que para muitos adultos passariam despercebidos. Podemos perceber que, em um simples passeio pelo parque, uma criança demonstra interesse de parar diversas vezes ao longo do trajeto para olhar minuciosamente para o que encontra: uma folha, uma formiga, uma flor colorida ou para o vento balançando as árvores.

O olhar adultocêntrico tende a ver a criança que se encanta com o entorno como uma mera manifestação de desatenção. De um outro ponto de vista, é possível, no entanto, enxergar a potência em se dar atenção às pequenas coisas. Se quando caminha a criança precisa parar várias vezes, podemos atribuir isso à necessidade que tem de se atentar aos pequenos detalhes que encontra pelo caminho, e não a uma falta de atenção com uma rota traçada pelo adulto que a acompanha. Sob este novo olhar, podemos conceber que, por não estarem acostumadas com o que vêem, as crianças têm a disposição não apenas de se encantar com o que encontram, mas também de criar e produzir novos significados.

Isso é possível a partir de uma mudança na visão de construção de significados sociais. Durante muito tempo defendeu-se que as crianças chegavam a um mundo pronto e, portanto, deveriam apenas aprender com seus ancestrais como a sociedade funcionava. No entanto, entendemos os significados sociais não como fixos ou prontos, mas em constante construção, sendo possível olhar para as infâncias de uma perspectiva outra. As crianças são, desta maneira, participantes ativas deste processo de significação nunca pronto, somando suas próprias concepções aos significados que encontram durante sua trajetória. Assim também acontece com as concepções de gênero, que podem receber novos significados e formas de serem vivenciadas.

Butler (2003, 2019, 2019b) defende o gênero não apenas como uma construção social, mas também afirma que ele precisa ser reiterado constantemente a fim de manter-se vigente. Ou seja, a todo instante está sendo produzido em nossa forma de nos comportar, falar, agir. Se entendemos as crianças sob a perspectiva apresentadas e concebemos o gênero como nunca fixo, mas em constante criação e reiteração, é possível, assim sendo, colocarmos que as crianças, como sujeitos ativos no processo de significação social, estão produzindo gênero, elaborando suas próprias concepções a respeito e participando de práticas reiterativas genderizadas.

Sendo assim, o interesse desta pesquisa está em estabelecer trocas com as crianças, visando conhecer a forma como elas estão significando o mundo e criando novas perspectivas e formas de estar nele. Neste caso, optando pelo enfoque nas concepções de gênero, para que se observe de que maneira as crianças vêm elaborando sobre ser menina e ser menino.

Diversos autores como Vigotski (2008), Fortuna (2018) e Kishimoto (2010) reforçam que as brincadeiras podem ser um rico campo de observação a respeito do que as crianças estão compreendendo e criando sobre as formas de ser, estar e pensar no mundo. Brincando a criança aprende a tomar decisões e a solucionar problemas, interage com o outro, cria possibilidades, se apropria da realidade e compreende o mundo. É através da brincadeira que a criança vai experimentando “o que cada coisa faz e o que se pode fazer com cada coisa”. (Kishimoto, 2010, p. 12).

Podemos conceber, desta forma, o enquadre da brincadeira como uma possibilidade para a criança elaborar sobre o contexto em que se insere, durante um processo metacomunicativo entre real e não real. Sendo assim, as brincadeiras tornam-se essenciais para essa pesquisa pois são uma forma de conhecer como as crianças estão criando suas próprias concepções a respeito do mundo.

Esta pesquisa foi feita a partir de uma noção de pessoa *não autocontida* embasada nos argumentos de Christina Toren (2006, 2010), Marilyn Strathern (2006, 1991, 2018) e Anna Lowenhaupt Tsing (2015, 2019) de que se não existe apenas em si mesmo uma vez que precisamos de relações sociais. Buscamos, portanto, ampliar o olhar desta pesquisa não apenas para as crianças, mas também para todo o emaranhado de relações que as envolvem. Assim, além das pessoas que as cercam, os objetos adentram esta pesquisa pois consideramos que, além de serem recursos interessantes para as crianças criarem e recriarem situações cotidianas a partir de suas próprias interpretações, eles são facilitadores e constitutivos das expressões humanas.

Daniel Miller (2013) nos ajuda a elaborar essa ideia mais adiante, mas por ora é importante reforçar a importância das coisas para a constituição do *self*. Miller argumenta que a materialidade dos objetos influencia diretamente a experiência humana. Em vez de considerar apenas o que os objetos representam ou simbolizam, ele enfatiza como sua presença física e suas características tangíveis moldam nossas interações diárias e percepções do mundo. Sendo assim, os brinquedos - ou coisas de brincar, como chamaremos ao longo deste texto - são de suma importância para essa pesquisa pois participam do processo de construção de si por parte das crianças.

Além da importância desses objetos para as concepções das crianças, eles são também fundamentais do ponto de vista metodológico. Isso porque, como veremos mais adiante, ao romper com a separação entre coisa e significado, os objetos abrem caminhos para mundos conceituais. O interessante não está, deste modo, em buscar as representações sociais destes objetos, mas em entender como eles participam e modificam as relações que os envolvem.

Assim, nasce a presente pesquisa cujo objetivo é mergulhar nos momentos de brincadeira das crianças, observando de que forma as questões de gênero aparecem em suas interações, tanto entre pares, quanto entre os sujeitos e suas coisas de brincar. Busca-se, desta forma,

investigar como as crianças estão interagindo com questões tão discutidas no mundo adulto a partir da perspectiva do universo infantil, conceituando *a partir* e *com* elas o que pode representar ser mulher e ser homem no universo em que elas estão inseridas.

Esta pesquisa justifica-se, sendo assim, na possibilidade de elaborar sobre o gênero como em constante produção a partir das elaborações das crianças sobre a temática. Além disso, entendendo que as crianças possuem a potência de criar formas outras de significar e viver o mundo, a presente pesquisa conta com a possibilidade de investigar momentos onde há possibilidade de expressões de gênero para além do caminho binário pelo qual a sociedade costuma seguir.

Buscando olhar atentamente para as elaborações das crianças a respeito da temática, a metodologia escolhida foi a etnografia, na qual, a partir de dados de um trabalho de campo etnográfico, teço este texto no formato de dissertação de mestrado. Este processo se desenvolveu por meio da observação participante em uma turma de Pré Escola II em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) na Zona Sul do município do Rio de Janeiro entre os meses de maio e dezembro de 2023. Esse grupo caracteriza-se por ser o último ano da Educação Infantil, com 21 crianças de cinco e seis anos de idade.

Ao longo da pesquisa algumas questões foram importantes para norteá-la como, por exemplo: De que forma as crianças elaboram sobre gênero ao brincar? Quais performances de gênero estão presentes neste jogo metacomunicativo? Como as crianças concebem o feminino e o masculino ao brincar de ser menino, de ser menina, de ser mãe, pai, professora, cabeleireira, manicure, super-herói, ladrão, e qualquer outro personagem social que interpretam durante uma brincadeira?

Para isso, a tarefa principal foi dar atenção para as brincadeiras das crianças, para suas conversas com outras crianças e com os adultos e para os usos e sentidos que dão aos brinquedos e coisas de brincar, em uma pesquisa imersiva no contexto dos investigados. A partir disso, dedicou-se a observar as noções de gênero que permeiam as interações,

brincadeiras e coisas destas crianças. Durante este período fez-se uso de múltiplos métodos como a observação, conversas casuais e fotografias.

Foi de suma importância para a realização da pretendida pesquisa, ainda, algumas condições fundamentais. Em primeiro lugar, o contato com os sujeitos do estudo, neste caso, com as crianças, seus responsáveis e os adultos interlocutores em campo - como os educadores da escola. Durante o trabalho de campo, foi crucial desenvolver vínculo com o grupo, estabelecendo relações de afeto com as crianças e educadoras envolvidas na pesquisa. Sem esse contexto relacional, não é possível realizar uma pesquisa etnográfica em que conceitos são criados com os nativos. Além disso, foi necessária a autorização dos indivíduos para participar do estudo por meio de documentos de consentimento. Mais adiante faço um detalhamento de tais processos.

Segundo Geertz (1978), o objetivo da etnografia é “o alargamento do universo do discurso humano” (Geertz, 1978, p. 24) através de uma descrição densa dos fatos. Descrição essa que, segundo o autor, analisa o fluxo do discurso social ao salvar o que é dito fixando-o em formas pesquisáveis. Ou seja, damos sentido, junto às coisas, através da aproximação do contexto onde se pesquisa. Desta forma, não pesquisamos um local, pesquisamos em um local. Desta forma, não pesquiso *a* escola, mas sim *na* escola.

Por fim, faço uma breve descrição do que encontrarão ao longo das páginas da pesquisa, resumindo as noções gerais de cada capítulo deste texto.

No primeiro capítulo, me dedico a descrever minha chegada em campo. Trato dos primeiros momentos com o grupo, da forma como os vínculos foram se criando e esclareço algumas etapas burocráticas que precisaram acontecer antes da pesquisa de campo iniciar. Também sobre esse momento da pesquisa anterior ao pisar no chão da escola, está a discussão metodológica. Por isso, trago conceitos fundamentais de autores como Judith Butler, Marilyn Strathern, Gilles Brougère, Daniel Miller, entre outros, que dão suporte teórico à pesquisa.

No segundo capítulo busco esclarecer como as instituições sociais colaboram para a elaboração das concepções de gênero das crianças. A escola, através da organização dos espaços, do material didático, dos adultos com suas regras, dos costumes e falas, revela formas de enxergar e conceber o mundo social daqueles que a constroem. Apesar do pouco contato com os familiares das crianças ao longo da pesquisa, as crianças costumavam trazer para a sala de aula falas, gestos e costumes que diziam ter aprendido com seus entes queridos. Sendo assim, ainda neste capítulo, a partir de duas situações que aconteceram com o grupo durante o tempo que estive presente, reflito a respeito das contribuições das famílias para a produção de gênero das crianças.

No terceiro último capítulo, a partir da noção de que a brincadeira, enquanto enquadre de criação, é uma possibilidade para as crianças criarem novas formas de ser, me proponho a mergulhar nas brincadeiras das crianças e nas relações delas com suas coisas de brincar. Descrevo, portanto, de que forma as crianças deste grupo vêm produzindo o gênero, como brincam e como suas coisas participam desse processo ontogenético.

Por fim, nas considerações finais reflito sobre os dados encontrados. Percebendo as dissonâncias entre escola, famílias e crianças, e sendo assim, considerando que todos negociam suas concepções de gênero, busco demonstrar como esses processos se relacionam e se conectam. O principal achado da pesquisa foi perceber a brincadeira e os brinquedos como formas de conhecer e experimentar o que significa ser um menino e o que significa ser uma menina para essas crianças, assim como conceber as materialidades como determinantes no processo constitutivo humano.

### **Questões e Procedimentos Éticos**

Visando respeitar os aspectos éticos relacionados ao desenvolvimento da pesquisa, tudo começou a partir das normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (resoluções nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016) envolvendo pesquisas com seres humanos e de

acordo com as recomendações da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio e da Secretaria Municipal de Educação.

É notório que a pesquisa com crianças envolve uma série de especificidades e procedimentos, sendo necessário o pesquisador estar atento às ações, movimentos e desejos das crianças no decorrer da observação participante em campo. Nessa direção, se fez necessário que os responsáveis das crianças assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que tomassem conhecimento sobre a natureza da pesquisa, objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios e para que, assim, consentissem com a participação das crianças. Além disso, por meio de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), foi considerado o desejo de participação dos interlocutores (crianças) na pesquisa. A participação na pesquisa foi voluntária, não havendo remuneração para esta tarefa.

As imagens presentes na pesquisa foram registradas mediante a autorização dos sujeitos e de forma que desconfortos fossem minimizados, além de sempre preservar a identidade e privacidade das crianças e adultos em campo. Os nomes dos participantes neste texto também foram alterados a fim de garantir o sigilo de sua identidade.

,  
*O brincar é a mais alta forma de pesquisa.*

Albert Einstein

## 1- Desenhando o roteiro

### 1.1 A chegada em campo

A escola escolhida para esta pesquisa de mestrado foi a mesma em que realizei meu estágio na graduação. Isso porque, conhecendo o local, já sabia a importância dada para o brincar naquele espaço. Além disso, o vínculo com o espaço físico da escola me deu segurança para conhecê-la de novas formas.

O espaço físico desta escola em questão é bastante interessante. A maior parte da área é ocupada pelo espaço externo, que consiste nas seguintes divisões: bosque, quadra, parquinho e horta. A área interna da escola é bem pequena. Com salas apertadas, ocupadas majoritariamente por grandes mesas de 6 lugares, a brincadeira nesse espaço acontecia embaixo das mesas e nos cantos da sala. Já do lado de fora, as possibilidades eram muitas: no parquinho, três casas de plástico, uma caixa de areia, duas grandes estruturas e pistas. No bosque, os galhos de árvores que se tornavam espadas, as plantas em temperos e comidinhas e a natureza era material para a criação de novas narrativas. Havia também a presença de uma quadra, palco de jogos coletivos, esportes e aulas de educação física, costumeiramente marcada por disputas de gênero nas escolas.

**Figura 1:** O espaço externo desenhado por Rosa



Fonte: Arquivo Pessoal

Assim, definido o local onde a pesquisa aconteceria e após passar pelos procedimentos éticos e burocráticos necessários, chego em uma manhã do mês de maio ao portão da escola com uma simples folha de papel que me autorizava a realizar a pesquisa ali naquele local. Parecia que, neste momento, a pesquisa estava finalmente saindo do papel que eu segurava em minhas mãos. Toquei o interfone e aguardei o contato da diretora escolar. Naquele dia lhe contei um pouco de minha trajetória como pedagoga e pesquisadora e apresentei a proposta de pesquisa que tinha em mente: investigar como as questões de gênero apareciam no brincar das crianças e em suas coisas. Conversamos sobre dias, horários e por fim, ela me sugeriu uma turma que, em suas palavras, “estava mesmo precisando de mais um adulto em campo e sempre aparecia com essas questões de menino e menina”. Assim, o grupo que eu acompanharia foi escolhido.

Nos primeiros dias, participei das atividades da turma como forma de conhecê-la e entender suas dinâmicas, ainda aberta a experimentar outras turmas da escola. Logo percebi que o vínculo que estabeleci com as crianças do grupo já estava sendo construído e que seria ainda mais nutrido pelos próximos oito meses. Já no meu primeiro dia fui recebida pelo grupo muito bem. Duas seguraram minhas mãos e prontamente apresentaram a si mesmas e a todas as crianças da sala, incluindo suas idades e algumas informações que consideravam relevantes a respeito de cada um. Também perguntam sobre mim. Comecei me apresentando do mesmo modo: meu nome, minha idade e uma característica marcante sobre mim: uma pessoa curiosa e que adorava investigar coisas.

Depois de uma breve conversa com as educadoras da turma, me sentei para conversar novamente com as crianças que começaram a perguntar sobre mim. Devolvi os questionamentos com mais perguntas: “Eu tenho cara de quê? Qual nome vocês acham que eu tenho? Quantos anos eu pareço ter?”. Passada a animação inicial, perguntei-lhes se sabiam o motivo de eu estar ali na escola, e se sabiam quem eu era. Por ser uma escola parceira da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como etapa obrigatória no curso de pedagogia, as turmas recebiam em média

quatro estagiárias durante o ano que acompanhavam o grupo durante um período. Sendo assim, as crianças estavam muito acostumadas com a rotatividade de alunas de graduação. Por isso, quando me viram, responderam que já sabiam que eu era uma nova estagiária. Eu lhes disse que não. Logo, elas arriscaram que, então, eu deveria ser a nova professora. Eu ri dizendo que não era nenhum dos dois e questionei: “Então o que será que uma adulta deve estar fazendo nessa escola?”.

Expliquei para o grupo que eu era uma pesquisadora e brinquei ao fazer uma relação com o trabalho de uma detetive. Contei que estaria ali fazendo uma pesquisa que no futuro se tornaria um grande texto, como se fosse um livro. Perguntei, então, às crianças o que elas achavam sobre serem os personagens e também escritores dessa história. Elas consentiram com felicidade e agitação. Neste momento uma delas me perguntou: “mas o que você quer saber?”. Eu respondi: “de tudo.”

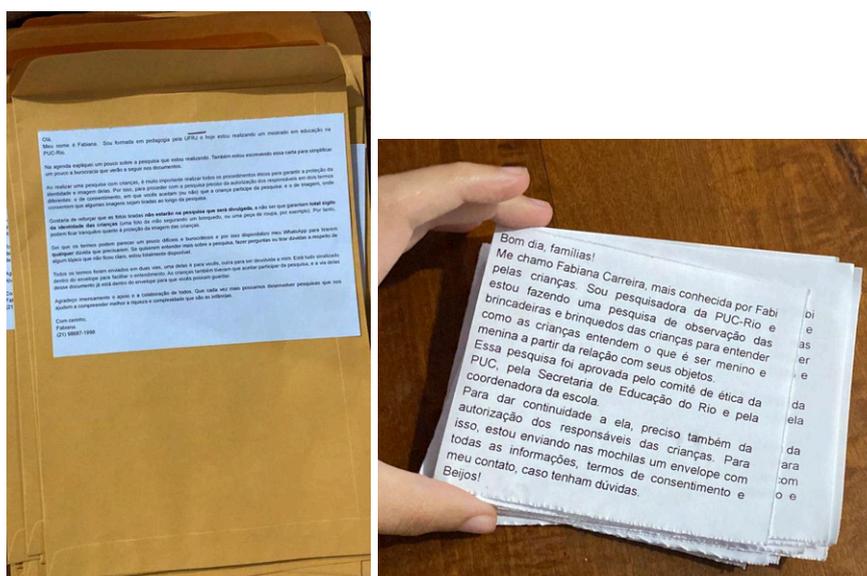
Passado um tempo conhecendo as crianças e sendo integrada à turma pelas mesmas, senti que era hora de começar a assinatura dos documentos necessários para a pesquisa acontecer dentro das normas éticas. Iniciei pelas crianças porque elas eram as peças fundamentais para a pesquisa. Conversando individualmente com cada uma, expliquei detalhadamente do que se tratava minha presença ali. Lemos os documentos juntos e, por fim, perguntei se gostariam de participar dessa investigação junto comigo. As crianças precisavam consentir através de um Termo de Assentimento e de um Termo de Uso de Imagem. Para isso, assinaram os documentos com suas próprias caligrafias.

Como a entrega dos termos de responsáveis seria meu primeiro contato direto com as famílias, decidi dedicar um tempo para uma boa apresentação. A maior parte das crianças faziam o deslocamento entre escola-casa por meio do transporte escolar. Por isso, seriam raras as famílias com quem poderia realizar esse procedimento pessoalmente. Optei, portanto, por realizar essa abordagem de forma escrita, utilizando as agendas das crianças e envelopes de papel. Nos envelopes, anexe em sua frente uma carta de apresentação. Nela, eu contava um pouco

sobre minha trajetória pessoal, explicava com uma linguagem bem simples do que se tratava a pesquisa em questão e terminava agradecendo pela generosidade e colaboração das famílias. Nas agendas também coleí um breve recado avisando a respeito do envelope que estava enviando nas mochilas e também me apresentava brevemente. Dentro do envelope havia duas vias dos termos de consentimento dos responsáveis e do termo de autorização de imagem: uma para as famílias, uma para retorno a mim, além das segundas vias dos termos assinados pelas crianças. Sinalizei cada uma com o uso de um papel colorido para facilitar a compreensão. As professoras me enviaram também o contato da representante dos pais da turma, com quem tive uma conversa virtual para me apresentar e contar um pouco mais sobre a pesquisa. Por meio dela, os pais receberam também, em um grupo virtual, mais informações a respeito da pesquisa e um canal para esclarecer dúvidas.

Nas semanas seguintes, diariamente as crianças chegavam à escola com os envelopes retornados com os documentos assinados, sempre muito empolgados em fazer parte da minha investigação. Assim, aos poucos a pesquisa que antes era apenas uma ideia registrada em um documento que eu carregava para a porta da escola foi tomando vida.

Figuras 2 e 3: Envio de documentos



Fonte: Arquivo Pessoal

Por ser uma escola parceira da Universidade Federal do Rio de Janeiro, esse EDI recebe um alto volume de estagiárias da pedagogia. Minha presença na escola, por conta disso, inicialmente pareceu passar praticamente despercebida. Digo isso já que não havia estranhamento com minha presença, pois todos assumiam que eu era mais uma das várias estagiárias que circulavam por ali, ainda que eu buscasse esclarecer, sempre que possível, o objetivo de estar ali. Inclusive, a própria diretora por vezes se referia a mim como estagiária e eu precisava lembrá-la de minha pesquisa e do motivo da minha presença em campo. Fato que, por vezes, também acontecia com as professoras de aulas extras.

De início, foi um tanto desafiador me colocar presente no espaço como pesquisadora. Isso porque, ganhar a confiança dos adultos sem o que chamariam de “mostrar serviço” não era tarefa fácil. Ou seja, o esperado seria que eu me comportasse como mais uma educadora em campo, ajudando a dar contorno nas crianças, nos procedimentos de rotina e mediando conflitos. No entanto, apesar de importante a aproximação com o corpo docente, eu também não queria e não buscava assumir um papel que me faria ser vista como uma autoridade pelas crianças, modificando a forma como elas se comportariam com a minha presença. Foi também pensando nisso que, toda vez que me chamavam de professora ou tia, eu pedia que me chamassem pelo meu nome, ou pelo meu apelido “Fabi”.

Desde o primeiro dia, percebi uma curiosidade por parte das crianças com o caderno que eu carregava sempre comigo: meu diário de campo. Elas pediam sempre para escrever seus nomes nele, fazer algum desenho e até mesmo pediam que eu anotasse algo que eles estavam fazendo. Desta forma, o caderno passou a ser explorado por mim não apenas como um instrumento de registro, mas também como um recurso de aproximação e estabelecimento de vínculo com as crianças. O fato de eu carregá-lo comigo, passou a contribuir para a construção da minha pessoa como pesquisadora. Como relatei anteriormente, devido ao alto movimento de estagiárias dentro da escola, minha presença em campo

era comumente confundida com a de uma licencianda em educação. Era importante para a pesquisa que as pessoas em campo soubessem o motivo da minha presença. Por isso, quando percebi a comoção que meu caderno gerava passei a entendê-lo também como um objeto constitutivo para mim. Isso porque, além de me diferenciar das outras estagiárias, o caderno em minhas mãos ajudava na elaboração de pessoa pesquisadora produzida pelo grupo em relação a mim.

Meu lugar em campo era curioso pois estava sempre no meio do caminho: nem adulta como as outras educadoras, nem uma criança como o grupo. Por vezes, me sentia completamente misturada às crianças. Certo dia, quando a professora da turma pedia que todos sentassem em uma cadeira e se deitassem sobre as mesas, com a cabeça abaixada no meio dos braços, pois precisava de silêncio ou que a turma se acalmasse, eu, sentada na mesa em meio ao grupo, escutei uma voz sussurrar: “Fabi, abaixa a cabeça! A professora pediu para a gente ficar de cabeça baixa”. Senti que, nesse momento, o grupo me via como mais próxima deles, que das educadoras. Em outra situação, enquanto as educadoras se sentavam em um banco de cimento próximo à entrada do parquinho, me direcionei ao centro do espaço, onde dois enormes brinquedos com escorregadores eram palco de diversas brincadeiras. Naquele momento, enquanto eu me misturava ao grupo de príncipes e princesas do castelo, ouvi de longe uma das crianças rindo dizer “Olha ali a Fabi, ela parece uma criança, né?”.

Por outro lado, as crianças por vezes também recorriam a mim quando precisavam de ajuda para mediar um conflito ou pedir ajuda. Assim como as professoras extras, que por vezes demonstravam certo incômodo por eu não estar realizando o papel de auxílio que as estagiárias costumavam assumir. Era necessário que eu conversasse com elas a respeito do motivo da minha presença em campo, sempre mesclando o limite de atuação que era importante para a pesquisa, com uma pró atividade em ajudar no contorno do grupo, essencial para a construção da minha relação com as adultas em campo. Essa mistura entre o ser e não ser uma criança, me colocava certas vezes em uma

situação de “criança de mentirinha”, quando para as crianças, durante certo momento, eu era mais uma delas, ao mesmo tempo que não era.

## 1.2 Navegando no labirinto metodológico

O ser humano, como um ser social, constrói seu *processo ontogenético* a partir de suas relações com os outros, através de significações que são sempre emergentes, nunca fixas. Christina Toren (2006) defende este ponto ao afirmar que nascemos em um mundo em constante formação, um mundo inacabado, e intersubjetivo. Portanto, podemos afirmar que no processo de desenvolvimento humano e formação do *self*, nos construímos a partir da interação com outros. Somos, assim, produtos da história de nossas relações, uma vez que é, a partir da relação com outras pessoas, que formamos nossas concepções sobre o mundo.

Marilyn Strathern (2006, 1991, 2018), a partir de seus estudos na Melanésia, se soma a este argumento pois é uma autora de suma importância para a desconstrução da noção de pessoa individual do Ocidente. Isso porque propõe o que chama de *divíduos*: pessoas pensadas nas relações nas quais elas são feitas. O *divíduo* que nos propõe Strathern é, desta forma, um nó de relações, que nos permite romper com o dualismo entre pessoa e sociedade. Ou seja, nesse emaranhado, as coisas não estão partidas, elas estão em relações. “Os componentes ou figuras diferentes são então todos partes das pessoas ou das relações fixadas uma sobre a outra. Uma pessoa ou relação existe como um recorte ou uma extensão de outra” (Strathern, 1991, p. 118).

Anna Lowenhaupt Tsing (2015), a partir de sua busca entre os emaranhados de cogumelos Matsutake, também nos ajuda a desenrolar a ideia de que os sujeitos não são *autocontidos*. Ou seja, de que precisamos da relação com o outro pois não existimos como indivíduos segregados da vida social. A partir disso, podemos pensar no conceito de *socialidade* que nos apresenta a autora: um agrupamento de sujeitos que se *perturbam* e não existem apenas em si mesmos, senão na relação com os outros. Tsing (2015, 2019) nos chama atenção, ainda, para a

*socialidade mais que humana*, superando a fronteira entre o humano e não humano e propondo “a arte de perceber o entrelaçamento das relações entre seres humanos e outras espécies” (Tsing, 2019, p.66). Nessa noção de pessoa *não autocontida*, emaranhada em relações, é onde acontece a presente pesquisa, onde as crianças aparecem em relações com outras crianças, mães, pais, professoras, coisas e brinquedos.

Nesse emaranhado de relações que compõem o meio social, as crianças envolvem-se na aprendizagem sobre o mundo, ao mesmo tempo em que o reinterpretam, trazendo suas próprias influências e contribuições. “As ideias de uma criança – por mais que sejam unicamente dela – não saem do nada; elas têm tudo a ver com o envolvimento intersubjetivo dessa mesma criança no mundo.” (Toren, 2010, p. 40). Sendo assim, podemos afirmar que as crianças não estão simplesmente reproduzindo o que herdaram, pois elas estão elaborando e significando em cima disso. Ao se depararem com um mundo de relações sociais, as crianças buscam dar sentido ao que encontram e, uma vez que construímos significados de forma compartilhada, cada ideia nas mentes das crianças está conectada à realidade que vivenciam. (Toren, 2006, 2010).

O interessante em se pesquisar com crianças, para além de compreender o universo específico destes sujeitos, está em abrir caminhos para entendermos como as pessoas constroem suas ideias sobre o mundo. Isso porque, as formulações das crianças, de acordo com Christina Toren (2010), evidenciam conceitos fundamentais adultos sobre a realidade. Desta forma, em um processo etnográfico com crianças, podemos aprender mais sobre o processo de significação e desenvolvimento humano.

Descobrir que sentido as crianças estão dando ao mundo é importante para a análise etnográfica não simplesmente porque possibilita um relato mais completo e sutil de como a vida é vivida em qualquer esfera específica e como a transformação naquela mesma esfera é um aspecto de sua continuidade, mas porque nos possibilita tornar analíticas as categorias das pessoas cujas vidas estamos tentando analisar, seja em

nossos próprios lares ou em outro lugar do mundo. (TOREN, 2010, p. 40.)

A presente pesquisa trata-se de uma pesquisa etnográfica, onde, a partir do contexto de um grupo de crianças de cinco anos de um EDI da cidade do Rio de Janeiro, investiga-se as relações entre crianças e suas coisas de brincar para compreender *a partir* delas e *com* elas o que ser mulher e ser homem representam para as mesmas. Como enfatiza Gilberto Velho (1978), em uma pesquisa de observação participante não se busca uma veracidade absoluta, uma vez que, para ele, o conhecimento da vida social sempre implica em um grau de subjetividade. O autor afirma que a realidade observada passa pelo filtro do ponto de vista do observador, que a percebe de sua maneira, e afirma a necessidade de entendê-la enquanto objetividade relativa. Ponto defendido também por Marco Antonio Gonçalves (2008), que enfatiza a importância da reflexão e interpretação por parte do pesquisador, reconhecendo a subjetividade envolvida no processo.

Gonçalves (2008) problematiza a dicotomização entre o real e o imaginário, pois para o autor, a percepção do real acontece necessariamente a partir da imaginação. Apesar do autor discorrer a respeito da relação entre Cinema e Antropologia, contribui para compreendermos um ponto-chave para este texto: o produto final de uma pesquisa etnográfica é resultado de relações, da relação do pesquisador com os outros. Sendo assim, não defendo aqui uma escrita da verdade absoluta. Esta pesquisa é produto da qualidade das relações estabelecidas em campo, a partir de uma imersão na realidade de um grupo de crianças dentro de seu ambiente escolar. Neste lugar de pesquisadora, não apenas observando, mas também participando das relações deste Espaço de Desenvolvimento Infantil, tive o estabelecimento de vínculo e afeto com as crianças e educadoras como passo fundamental para o desenrolar deste estudo. Portanto, foi a partir dessas relações que estabeleci as análises do que vivenciei durante os meses de trabalho de campo.

De forma geral, um trabalho etnográfico exige que se estabeleça relações, mapeie campos, mantenha um diário e principalmente que se desenvolva uma descrição densa dos significados e estruturas percebidos. Sendo assim, para registro dos dados do campo, foi imprescindível a manutenção de um diário onde cenas, diálogos, pensamentos, descrição de eventos, reflexões, dentre outros conteúdos importantes para o aproveitamento total do campo foram registrados. Além disso, o uso de gravadores em certas conversas, possibilitaram também uma revisitação mais precisa de conversas valiosas que acontecem ao longo da troca com os sujeitos da pesquisa.

Palavras, no entanto, nem sempre são suficientes. Por isso, o uso de fotografias faz-se necessário quando uma descrição visual seria imprecisa para o registro de um objeto, de uma peça de roupa ou da até mesmo da posição em que os corpos se acomodam. Cunha (2015) defende que produções visuais são dados tão importantes quanto aqueles expressos pela linguagem verbal. Desta forma, a linguagem visual nesta pesquisa aparece como uma linguagem outra que possibilita uma compreensão mais profunda de elementos vivenciados no campo.

São inúmeras as causas para veicular ideias, mas uma delas é o entendimento de que a forma mais adequada para expressar pensamentos e argumentações teóricas é a palavra escrita ou falada. Nota-se que há uma hierarquização entre as duas linguagens: a escrita porta o “conhecimento, o saber e a verdade”, e as imagens, muitas vezes, servem para expressar sentimentos e, quando muito, como “prova” de um acontecimento, um registro que “ilustra”, “comprova” e enaltece a veracidade do que é escrito (CUNHA, 2015, p. 70).

A respeito do segmento escolhido para o campo, o espaço escolar da Educação Infantil se caracteriza pela possibilidade de oferecer novos encontros e relações para as crianças. De acordo com as DCNEI <sup>1</sup>, a interação e a brincadeira devem ser os eixos norteadores do currículo desta etapa escolar. Portanto, o momento de brincar é, para as crianças, um enquadre de interação, diálogo, expressão e consciência, onde

---

<sup>1</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Documento nacional elaborado pelo Ministério da Educação com o objetivo de estabelecer diretrizes de orientação para políticas públicas de elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

apresentam suas concepções de mundo e de onde estão inseridas. Sendo assim, através de uma etnografia na escola, foi possível uma aproximação com as significações que estão sendo elaboradas nessas infâncias em diálogo com o mundo.

Ao escolher como campo uma Escola Municipal de Educação Infantil no Rio de Janeiro, busquei um canal para me aproximar de significações que dizem respeito não só às ideias das crianças ali inseridas, mas também do mundo adulto que o circunscreve. A opção pelo segmento da primeira infância deu-se justamente por este ser um momento da vida escolar onde as brincadeiras se apresentam como atividade principal no desenvolvimento da criança.

Ao longo de todo o documento das DCNEI, defende-se o protagonismo do brincar nesta etapa escolar. Nas práticas pedagógicas que devem compor as propostas curriculares das instituições de Educação Infantil, o documento apresenta, inclusive, dois eixos norteadores, sendo a brincadeira um deles, e interações o segundo. Além disso, o documento ao caracterizar criança, se aproxima da concepção de criança da qual acredito, ao apresentá-las como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia [...] brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade.” (Brasil, 2010, p. 12)

A escolha por uma escola municipal, deveu-se ao desejo de encontrar um espaço plural, onde seja possível observar concepções múltiplas de ser e estar no mundo coexistindo. Uma vez que escolas particulares costumam atrair nichos específicos, ao recorrer a uma instituição pública visou encontrar turmas mais heterogêneas, ainda que com suas singularidades devido aos contextos geográfico e social.

Desde o início da idealização desta pesquisa, sabia que gostaria de realizar uma pesquisa com crianças<sup>2</sup>. Já nos primeiros anos como educadora, percebi o enquadre da brincadeira como um rico espaço-tempo de significação, interpretação e produção. Ao chegar ao programa de Mestrado em Educação, me deparei com uma orientadora antropóloga, Prof Dra Mylene Mizrahi, que abriu meus horizontes ao me apresentar estudos da materialidade, trazendo a possibilidade de olhar para as coisas como facilitadoras do processo ontogenético das crianças.

Apresentada às ideias de Daniel Miller (2013) de que as coisas são constitutivas da pessoa, uma vez que precisamos delas para sermos nós mesmos, os objetos passaram a fazer parte desta pesquisa não apenas como representações ou simbologias. Assim como a *socialidade mais que humana* de Anna Tsing (2015, 2019) que também nos ajuda no entendimento de que coisas também produzem efeitos sociais. Desta forma, podemos incluir no emaranhado de relações que chamamos de *socialidade*, também as coisas. Assim, esta pesquisa passou a caminhar para a investigação não só das relações entre as crianças e entre crianças e adultos, mas também das relações das crianças com suas coisas.

Se o *divíduo* de Strathern se constrói a partir de uma rede de conexões, Miller (2013) apresenta a *dimensão constitutiva* dos objetos, ou seja, que pessoas se moldam, também, junto às relações com suas coisas, que, por sua vez, também agem sobre o mundo. Se as coisas são constitutivas da nossa pessoa, precisamos das coisas para sermos nós mesmos.

Desta forma, a interação das crianças com *coisas de brincar* se apresentam como importantes enquadres para meu caminho como pesquisadora. Henare, A., Holbraad, M & Wastell, S. (2007) também apresentam esse recurso ao questionarem se conceitos e coisas devem, necessariamente, ser considerados como distintos. Ou seja, ao deixarem

---

<sup>2</sup> A opção pelo uso do termo “pesquisa com crianças” em detrimento do termo “pesquisa sobre crianças” deve-se ao entendimento de que mais que participantes na pesquisa, as crianças estão fazendo parte também dessa produção.

de lado a separação entre significado e manifestações materiais, nos apresentam a possibilidade das coisas se tornarem um caminho para mundos conceituais.

Uma vez que as coisas facilitam as expressões humanas, além de serem recursos interessantes para meu caminho antropológico, são também recursos pelos quais as crianças criam e recriam situações cotidianas a partir de suas próprias interpretações. Por isso, ao pesquisar a relação das crianças com suas *coisas de brincar*, busco ampliar o olhar para além de apenas brinquedos.

A escolha pela palavra “coisas”, de acordo com Henare, A., Holbraad, M & Wastell, S. (2007), é oportuna pois o termo carregaria uma bagagem teórica pequena, quando comparado a “objetos”, “artefatos” e “materialidade”. *Coisas de brincar* são, portanto, para esta pesquisa, coisas que fazem parte da brincadeira. E, sendo assim, podem ser tanto objetos produzidos com essa finalidade, quanto elementos cotidianos que são trazidos para esse enquadre.

Durante as brincadeiras, experiências adquiridas nos diversos contextos em que circulam se misturam às criações infantis. E, enquanto brincam, as crianças encontram a possibilidade de vivenciar e interpretar essas concepções através de um universo criativo relacional a experiências típicas do mundo adulto, como as diferenças de classe social, de raça, performance de papéis sociais e concepções de gênero.

É importante ressaltar que esta pesquisa se insere em meio a uma polarização política no país, onde parece haver um retrocesso quanto ao debate de gênero principalmente nas escolas. Em contrapartida a uma série de avanços na conquista de direitos de minorias, a crescente onda conservadora esforça-se em demonizar o debate de gênero - intensificadamente no ambiente escolar, em acentuar estereótipos e em deturpar discursos que promovam discussões a respeito do tema a fim de causar medo e repulsa ao assunto. Isso reflete-se em episódios de tentativa de intimidação dos profissionais da educação, no recolhimento de livros e materiais que ampliem o conceito de família para além do

núcleo heteronormativo e em tentativas de censura e proibição do debate através de medidas legislativas.

Um exemplo disso, foi o episódio<sup>3</sup> em que o então prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella, realizou um post defendendo o recolhimento do livro em quadrinhos “Vingadores: a cruzada das crianças” da Bienal do livro sob a justificativa de que a obra trazia “conteúdo sexual para menores”. O livro trazia uma cena de dois personagens masculinos se beijando. O prefeito, por conta disso, exigiu que os organizadores do evento recolhessem os livros com conteúdos considerados impróprios para menores.

Observando como a questão de gênero marca o universo escolar - como livros que apresentam concepções de família, com cores consideradas de meninos ou de meninas, bem como também as expectativas de comportamento de acordo com gênero, os objetos e as brincadeiras ditos de menina ou de menino- passei a me interessar em desenvolver uma pesquisa que pudesse observar o processo de construção do que é ser menino e o que é ser menina pelas crianças a partir do enquadre da brincadeira. Para, desta forma, conhecer como as crianças vêm elaborando a respeito da temática de gênero e contribuindo para o entendimento dos processos humanos de significação social. A partir disso, nasce esta pesquisa atenta às noções de gênero e performatividade que permeiam as interações, brincadeiras, brinquedos e coisas das crianças.

### **1.3 O problema de gênero**

Algumas páginas atrás apresentei a noção de pessoa de Marilyn Strathern que, a partir de seus estudos na Melanésia, defende uma alternativa diferente à noção de pessoa individual do Ocidente. Para os melanésios a pessoa existe a partir de suas relações, e é, desta forma, circunstancial, uma vez que é produzida passageiramente por meio de

---

<sup>3</sup><https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/05/crivella-pede-para-recolher-livros-dos-vingadores-vendido-na-bienal.ghtml>

suas relações. Strathern (2006) elabora sobre essa noção de pessoa também a partir do gênero.

Diferente do Ocidente, onde o gênero de um *indivíduo* parece estar bem estabelecido a partir de comportamentos ditos femininos ou masculinos, Strathern (2006) percebe que na Melanésia as pessoas seriam andróginas uma vez que ser masculino ou ser feminino emergem de forma peculiar sob circunstâncias particulares. Desta forma, a pessoa singular se transforma em um *divíduo*, “composto por elementos masculinos e femininos distintos” (Strathern, 2006, p. 44).

Strathern (2006, 2018) observa que a pessoa se manifesta de acordo com a situação em que se insere e nas relações que ali se estabelecem. O mesmo ocorre quanto ao seu gênero: durante as trocas de dádivas em Mount Hagen, as relações permanecem momentaneamente masculinas ou femininas. Desta forma, as pessoas melanésias se apresentam como *divíduos* andróginos, que se transformam momentaneamente e não estão fixos.

Judith Butler defende que gênero é uma categorização culturalmente construída, não é algo biologicamente determinado, e sim uma construção de formas de distinção entre corpos, hierarquização e classificação que perpetua uma lógica binária. Logo, comportamentos ditos femininos ou masculinos são construídos por uma convenção e legitimados pela vida social, que mantém a lógica binária baseada pelo sexo biológico (Butler, 2003). Desta forma, observamos as distinções de papéis de gênero que separam o que seriam atividades próprias do masculino e atividades próprias do feminino.

Butler (2019a), no entanto, avança para além da ideia de que gênero é uma construção social, assim como o próprio sexo. A autora traz a ideia do poder performativo do gênero, que seriam as práticas reiterativas que o legitimam. Ou seja, são suas expressões e performances que possibilitam a expressão da ideia de mulher e de homem socialmente construídas. Uma vez posto que o processo do gênero não é algo dado ou natural, existe um esforço constante e

necessário para manter estes padrões. Como nota Paul Preciado, “o gênero é, antes de tudo, prostético, ou seja, não se dá senão na materialidade dos corpos. É puramente construído e ao mesmo tempo inteiramente orgânico” (Preciado, 2019, p. 433).

Judith Butler em seu livro “Corpos que Importam” (2019a) engaja em um jogo semântico com a palavra “*matter*” em inglês, a qual abrange significados que incluem “matéria”, o verbo “importar” e “o assunto do qual se trata”. Jogando com essa polissemia, a autora abraça os três principais aspectos da obra: a materialidade do corpo, sua relevância política e sua inserção no discurso.

Portanto, nos interessa dizer que “corpos importam” (Butler, 2019a) uma vez que o corpo tem papel fundamental na reiteração do sexo através de práticas performáticas em sua materialidade. O gênero é, desta forma, performativo pois está sendo produzido em nossa forma de nos comportar, falar, agir, etc. A todo momento estamos imprimindo em nosso corpo o que consideramos ser a imagem de uma mulher ou de um homem. Estamos falando, em suma, que a todo momento estamos produzindo a nós mesmos e nosso corpo.

Na medida em que a matéria aparece nesses casos para ser investida de certa capacidade de originação e de composição do que também fornece o princípio de inteligibilidade, a matéria torna-se claramente definida por certo poder de criação e racionalidade que está, em sua maior parte, afastado dos usos empíricos mais modernos do termo. Não se trata de um jogo banal de palavras falar sobre corpos que importam/corpos materiais [bodies that matter] nesses contextos clássicos, pois ser material significa materializar, se compreendemos que o princípio dessa materialização é precisamente o que “importa” [matters] sobre aquele corpo, sua própria inteligibilidade. Nesse sentido, saber o significado de alguma coisa é saber como e por que ela importa, sendo que “importar” significa ao mesmo tempo “materializar” e “significar”. (BUTLER, 2019a, p. 68)

Butler (2019a) também demonstra o uso de artefatos como uma forma de performatizar o gênero em seu argumento de que a diferença sexual pode ser invocada também como uma questão de diferenças materiais. Uma vez que o sexo precisa ser reiterado na materialidade dos corpos pelas práticas regulatórias que produzem esse gênero, os objetos, adornos e a indumentária também integram essa performance.

Mylene Mizrahi (2007) se utiliza desse argumento ao pensar na noção de pessoa feminina construída no universo funk. A autora observa que essa noção se constitui predominantemente por oposição ao masculino, através da dança sensual, dos cabelos feitos, e da indumentária no geral, como o uso das *calças de moletom stretch*, peça justa “de modo a realçar o tipo de corpo feminino valorizado e simultaneamente de modo a se opor à indumentária masculina” (Mizrahi, 2007, p. 242). Ou seja, uma vez que o gênero não está dado, para se afirmar como mulher, é necessário se reiterar constantemente, a partir de comportamentos, trejeitos, adornos e indumentária.

A partir das ideias apresentadas, reitero o argumento de que o gênero está em constante processo de construção e movimento. Desta forma, uma vez que não é fixo ou dado, o gênero precisa ser reforçado e reiterado a todo momento. Heloísa Holanda (2019) descreve isso como “a ideia de que o gênero não é algo que nós somos, mas sim algo que constantemente fazemos”. Mas como nos é ensinado o que se espera de uma mulher ou de um homem?

Kishimoto e Ono (2008) relatam certa catequização binária em diversas esferas da sociedade, e demonstram que as crianças que crescem sob essa lógica são socializadas de acordo com seu gênero, recebendo instruções, estímulos e objetos que lhe ensinam como elas devem se comportar, o que devem gostar e como devem ser. Desde os famosos “chá revelação”- onde os pais anunciam se o bebê é menino ou menina principalmente pelo uso das cores rosa ou azul-, como nos brinquedos que já são concebidos pensados se serão para meninos ou meninas, ou nos desenhos animados e fantasias que também dividem seu público alvo por sexo. Rituais esses que, para Butler (2019b), não passam de invocações performativas, onde a criança desde muito cedo entra em contato com um conjunto arbitrário de regulações e aprende a diferenciar e reconhecer o papel de gênero que a sociedade espera que ela exerça. E estas normas já foram impostas antes também àqueles que hoje as educam.

É claro que existem formas nuançadas e individuais de fazer o próprio gênero, mas esse fazer, um fazer que obedece a certas sanções e prescrições, não é um processo puramente individual. [...] Os atos que fazemos, os atos que performamos são, de certa maneira, atos que existem desde antes de nós existirmos. O gênero é um ato que tem sido ensaiado como um roteiro que existe apesar dos atores que o interpretam, mas que precisa deles para ser atualizado e reproduzido continuamente como realidade. (BUTLER, 2019b, p. 232)

Butler (2019b) denuncia a tentativa de garantir certa posição de naturalidade para a heterossexualidade, a fim de manter disfarçadamente um sistema que chama de *heterossexualidade compulsória*. Sendo assim, uma vez que a realidade dos gêneros é performática e só é real enquanto estiver sendo exercida, “performar seu gênero de maneira errada implica um conjunto de punições, tanto óbvias quanto indiretas, e performá-lo bem garante a reafirmação de que, no fim das contas, existe uma essência nas identidades de gênero.” (Butler, 2019b, p. 235).

Judith Butler (2019b) defende que a *lei do sexo* - como chama a forma da sociedade conceber os papéis de gênero, só se apresenta como lei a partir do momento em que é fortalecida e reiterada diariamente. Através de certas práticas altamente reguladas, o sexo vai sendo materializado e reiterado, impondo citações e aproximações diferenciadas chamadas de “femininas” e de “masculinas”. Desta forma, a possibilidade de transcender as normas regulatórias aparece, através de práticas, na dimensão da performatividade, que não busquem reiterar as diferenças entre os sexos, mas sim transcender essas demarcações. Oferecendo, portanto, formas outras de ser e estar no mundo das quais as crianças, como atores sociais que se relacionam com todas essas dimensões da sociedade, também se apropriam e performatizam.

Uma vez que as performances de gênero podem ser entendidas como construções, e os papéis e práticas sexuais são esse conjunto arbitrário de regulações que permitem que o gênero se dê a partir da materialidade dos corpos, existe, desta forma, a possibilidade de construirmos essas práticas de outras formas. “Essa condição de performance guarda a possibilidade de contestar seu status reificado”

(Butler, 2019b, p. 223). Ou seja, o corpo é sempre uma incorporação de possibilidades.

Preciado (2019), por sua vez, entende a instituição escolar como uma forma de difusão da transgressão da norma. Enxerga, assim, a possibilidade de uma transformação na produção e na circulação dos discursos segregadores e binários de gênero nas instituições modernas, dentre elas o ambiente escolar. Desta forma, podemos conceber a escola também como um lugar, não só de perpetuação e mera reprodução, mas também de criação, transformação e resistência. A escola tem um importante papel para a interação das crianças em relações para além da família, o que possibilita que certos padrões sejam rompidos. Por isso, o interesse em ter a escola como campo nesta pesquisa.

Nigel Rapport e Joanna Overing (2000) nos alertam, no entanto, para um problema comum nas etnografias: os antropólogos costumam olhar para o problema de gênero sob uma perspectiva ocidental, onde a diferença é vista como desigualdade e se presume, desde o princípio, um jogo de predominância de homens sobre mulheres. Para escapar do determinismo, os autores afirmam que é “apenas buscando entender ambas as perspectivas, masculina e feminina (comumente complementares), que relações de gênero entre outras pessoas podem ser compreendidas” (Rapport & Overing, 2000, p. 152, tradução nossa).

É importante para este trabalho a investigação das diferenças entre meninos e meninas fora da chave da desigualdade, buscando entender como as partes concebem a respeito do que significa ser uma menina ou um menino. Daniela Finco (2003) também nos alerta para esse perigoso pressuposto que se apresenta em estudos onde busca-se confirmar desigualdades de gênero do mundo dos adultos entre as crianças.

Preciado (2019) pode ser interessante para tal, pois nos convida a pensar sob a chave da contrassexualidade, que busca pôr fim em uma Natureza como a “ordem que legitima a sujeição de certos corpos a outros.” (Preciado, 2019, p. 427). Uma teoria do corpo, portanto, que foge do dualismo entre masculino e feminino, homem e mulher,

homossexualidade e heteressexualidade. Assim como Donna Haraway (2019), que também nos convida a mudar a chave ao pensar no ciborgue: criatura de um mundo pós-gênero. Propiciando, assim, um contexto onde não há compromisso com ser alguma coisa ou deixar de ser outra, onde há realidades sociais e corporais vivas e as pessoas não temem “identidades permanentemente parciais e posições contraditórias” (Haraway, 2019, p.170).

No âmbito do contrato contrassexual, os corpos se reconhecem a si mesmos não como homens ou mulheres, e sim como corpos falantes, e reconhecem os outros corpos como falantes. Reconhecem em si mesmos a possibilidade de aceder a todas as práticas significantes, assim como a todas as posições de enunciação, enquanto sujeitos, que a história determinou como masculinas, femininas ou perversas. Por conseguinte, renunciam não só a uma identidade sexual fechada e determinada naturalmente, como também aos benefícios que poderiam obter da naturalização dos efeitos sociais, econômicos e jurídicos de suas práticas significantes. (PRECIADO, 2019, p. 427)

#### 1.4 Brinquedos e a lógica de consumo

Os brinquedos são objetos que dão suporte a brincadeira. Podem ser tanto aqueles produzidos com essa finalidade, quanto objetos cotidianos que são trazidos para a brincadeira e ali se transformam em brinquedos. Gilles Brougère (1997) chama esses brinquedos não estruturados de *objetos manufaturados* - ou seja, fabricados por aquele que brinca. Alguns exemplos seriam pedaços de madeira, pedras ou sucata que, a partir da imaginação da criança, ganham significados distintos e passam a representar outros objetos, auxiliando a criação do mundo da fantasia em relação com o mundo real.

“Cabos de vassoura tornam-se cavalos e com eles as crianças cavalgam para outros tempos e lugares; pedaços de pano transformam-se em capas e vestimentas de príncipes e princesas; pedrinhas em comidinhas; cadeiras em trens; crianças em pais, professores, motoristas, monstros, super-heróis.” (KRAMER, 2007, p. 36)

A história dos brinquedos é uma história milenar que acompanhou a história da humanidade. Sandra Pavone (2006), que resgata a história dos brinquedos, apresenta a presença deles em diversos locais ao longo da história e relata que alguns dos brinquedos que conhecemos hoje já

existiam em diferentes países há muitos e muitos anos. O jogo da velha e as bolinhas são herança do Egito antigo, por exemplo; o dominó, cataventos e pipas da China; e pernas-de-pau e marionetes de Roma (Pavone, 2006, p. 25). Walter Benjamin (2004) demonstra, por sua vez, que ao longo da história os brinquedos foram objetos que carregavam costumes, tradições e poderiam nos ajudar a elaborar ideias e valores de sociedades em que estavam inseridos.

Podemos dizer que Gilles Brougère (1997) reforça a importância da brincadeira e do brinquedo na construção e interação das crianças com o universo simbólico, uma vez que ao interagir com esses objetos nas brincadeiras, a criança declara o que ela entende sobre seus usos, contextos, valores, etc.

A criança, como o homem adulto, não se contenta em se relacionar com o mundo real, com os objetos; ela deve dominar os mediadores indispensáveis que são as representações, as imagens, os símbolos ou os significados. [...] O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados. (BROUGÈRE, 1997, p. 41)

O autor também afirma que os objetos têm uma função. Automóveis, por exemplo, servem para a locomoção; uma faca para cortar; uma panela, para cozinhar alimentos. Brougère (1997) defende que os brinquedos têm o valor simbólico como função. Ou seja, um carro de brinquedo não tem a função de locomoção, e sim de representar um carro, e o carro que por sua vez teria a função de locomover-se .

Brougère pode nos ajudar, desta maneira, a entender o brinquedo como objetos que agregam na concepção da função simbólica das crianças. Os brinquedos auxiliariam a criança na criação de suas interpretações e concepções de mundo e vida social do contexto em que a criança se insere, pois segundo o autor, quando a criança manuseia um brinquedo ela decodifica aquela imagem, interpretando de sua maneira e se relacionando com os conteúdos simbólicos ali presentes.

Com seu valor expressivo, o brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação: pelo fato de representar um bebê, uma

boneca-bebê desperta atos de carinho, de troca de roupa, de dar banho e o conjunto de atos ligados à maternagem. Porém, não existe no brinquedo uma função de maternagem. (BROUGÈRE, 1997, p. 16)

Brougère afirma que diversos elementos de um brinquedo podem estar ligados a sua função social, até mesmo nas cores que podem ser culturalmente associadas às meninas ou aos meninos.

O brinquedo pode ser uma reprodução da realidade, mas trata-se de uma realidade selecionada, isolada e, na maior parte das vezes, adaptada e modificada nem que seja pelo seu tamanho. Certos universos de objetos e de seres são desse modo privilegiados como o universo doméstico (em particular para os brinquedos destinados às meninas), o universo do automóvel, do transporte (para os meninos), certos aspectos do mundo natural (animais), certas épocas do passado etc... Assim, à infância, são associadas, por tradição cultural, representações privilegiadas do masculino e do feminino. (BROUGÈRE, 1997, p. 44)

Marshal Sahlins (2003) também identifica códigos simbólicos nos objetos. Ou seja, que os objetos se alinham a certas lógicas sociais, como por exemplo as de gênero. Sahlins demonstra, no entanto, que para além de satisfazer as necessidades, o consumo é pensado para suprir essas demandas de maneira específica, a partir do sistema simbólico que busca se enquadrar. Michele Escoura (2012), em diálogo com o autor, esclarece:

Se o consumo se dá para a satisfação das necessidades humanas, tais necessidades são, a princípio, perpassadas pela forma como essa humanidade simbolicamente constrói-as: não apenas procuramos abrigos, mas nos abrigamos em casebres ou castelos. Por meio dos traços culturalmente contornados, o consumo assenta-se, deste modo, nos sistemas classificatórios culturais, orientado por contextos, sujeitos e usos sócio-historicamente específicos e definidos. (ESCOURA, 2012, p.123)

Pensando na ideia de que os brinquedos seriam fabricados visando seguir lógicas de sistemas simbólicos específicos, visitei algumas redes grandes de lojas de brinquedo na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Ao entrar nas lojas uma pergunta me era feita com recorrência quase unânime: “é para um menino ou uma menina?”. Nas prateleiras, sessões visualmente divididas entre os brinquedos de menina e brinquedos de menino. Em muitas das lojas essa separação visual era feita por meio das cores azul - para os meninos, e rosa - para as meninas. Nem sempre essa separação de gênero era feita de forma explícita pela

loja, utilizando letreiros com as palavras menino e menina ou cores nas paredes e prateleiras das lojas. No entanto, a partir da organização espacial das próprias embalagens, a distinção visual era nítida. O agrupamento de caixas rosas deixava claro para os clientes a área de brinquedos pensados para as meninas. E as caixas azul, verde e preto delimitam visualmente a área dos brinquedos de menino.

Encontrei, no entanto, algumas lojas que diziam seguir outra lógica. Brinquedos de madeira com poucas cores, bonecos de pano que fogem do perfil branco de cabelos loiros, inexistência de brinquedos feitos de plástico e nenhuma ou rara distinção de gênero nas prateleiras, no atendimento ou nas embalagens dos brinquedos. Alguns dos funcionários apresentavam suas lojas como locais que buscavam “fugir da lógica de mercado”. Não estariam, todavia, essas lojas seguindo uma lógica de consumo, ainda que outra?

Sahlins (2003) nos ajuda nessa análise pois rompe com a ideia de que o mercado estaria impondo regras e sistemas simbólicos para a sociedade e nos abre os olhos para o fato de que, na realidade, o produto atende às necessidades de consumo, de acordo com um sistema simbólico específico. O autor aponta que esses significados não estão dados ou fixos, e são constantemente reavaliados quando em prática.

O que determina que as calças são de uso masculino e as saias de uso feminino não tem necessariamente conexão com as características físicas ou com as relações que advêm dessas características. É por sua correlação em um sistema simbólico que as calças são produzidas para homens e as saias para mulheres, e não pela natureza do objeto em si nem por sua capacidade de satisfazer uma necessidade material - assim como é pelos valores culturais de homens e mulheres que os primeiros normalmente se incubem dessa produção e as mulheres não. (SAHLINS 2003, p. 169-170)

Kishimoto e Ono (2008) pesquisaram a relação dos brinquedos e questões de gênero em uma brinquedoteca e sugerem que a dicotomização entre feminino e masculino define a forma como os brinquedos são usados pelas crianças. A pesquisa das autoras na brinquedoteca apontou, desta forma, a predominância dos estereótipos de

gênero no uso de brinquedos e nas brincadeiras. As autoras observaram em sua pesquisa que nas brincadeiras:

Os meninos manifestam maior interesse pelo poder, pelo prestígio e pelo controle das situações. As meninas valorizam a imagem do corpo, as vestimentas, a beleza dos seres e das coisas e interessam-se pelas atividades domésticas, pelo papel da mãe (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 211).

Finco (2003), por outro lado, defende que através de práticas pedagógicas pedagógicas inclusivas é possível que as crianças não reproduzam a dicotomização de gênero em seu universo de brincadeiras. A pesquisadora observou que por diversas vezes as crianças desejavam ultrapassar ou recusar fronteiras da divisão dos gêneros que apareciam nas brincadeiras, brinquedos, entre outros elementos da vida escolar. Ela afirma que as crianças brincavam com o que lhes dava prazer, mas aponta, também, para uma interferência do adulto a respeito do que seria ideal para os meninos ou para as meninas.

### **1.5 Coisas de Brincar**

Um galho da árvore vira espada. Um prato se torna um volante de carro. Uma bola de futebol cria um universo de jogadores famosos que disputam uma importante partida. O músculo da fantasia, permite uma super força. A casinha cria uma família com pai, mãe, filhos e um cachorro. Meus fios grisalhos me tornam a vovó da brincadeira. As coisas estão presentes o tempo todo na brincadeira das crianças. Elas dão vida ao brincar e facilitam a brincadeira.

Como vimos, autores como Brougère(1997), Benjamin (2004) e Pavone (2006) argumentam que os brinquedos são objetos materiais que comunicam às crianças determinados significados simbólicos, imagens e representações criadas pela sociedade em seu entorno. Os brinquedos transmitiriam, por exemplo, conteúdos simbólicos das concepções e elaborações de gênero da sociedade em que estão inseridos. Sahlins (2003), por sua vez, rompe com a ideia de que o mercado impõe regras sociais e demonstra que, na realidade, é o produto que atende as demandas de consumo.

Como vimos, a participação das coisas em nossa vida social é um tema que aparece constantemente nos estudos sociais. No entanto, para além de uma mera ilustração de significados sociais, é possível, ainda, ultrapassar a dicotomia entre objeto e significado. Desta forma, as coisas não apenas carregam os significados, pois as materialidades são, por si só, conceituais. (Henare, A., Holbraad, M & Wastell, S., 2007, p. 4). Assim, torna-se possível pensar nas coisas não apenas comunicando um significado ou como uma mera ilustração de intenções.

Bruno Latour (2012) é de suma importância a discussão da agência dos elementos materiais. Sua teoria ator-rede nos permite pensar na agência dos objetos nas relações entre humanos e não humanos. Latour afirma que “nenhuma ciência do social pode existir se a questão de o quê e quem participa da ação não for logo de início plenamente explorada” (Latour, 2012, p. 109). Desta forma, o autor rompe com o fundamento que concentra os estudos sociais apenas no caráter humano, e passa a ampliar o mundo conceitual para uma rede onde há humanos e não humanos como agentes, uma vez que “qualquer coisa que modifique uma situação fazendo diferença é um ator” (Latour, 2012, p. 109).

Daniel Miller (2013) também é um autor que mobiliza essa nova forma de estudar o social ao afirmar que “a melhor maneira de entender, transmitir e apreciar nossa humanidade é dar atenção à nossa materialidade fundamental” (Miller, 2013, p. 10). Isso porque, para Miller, os objetos podem ser entendidos como parte do processo ontogenético onde os sujeitos constituem quem eles são. As coisas, portanto, se apresentam como facilitadores das nossas expressões de ser e existir.

Miller (2013) também nos convida a entender o valor do objeto, para além de procurar um significado simbólico para ele. As coisas não precisam ser meramente representacionais ou parte de simbologias. Ao elaborar a respeito do que chama de “humildade dos objetos”, Miller argumenta ainda que, diferente do que pensamos, as coisas silenciosamente nos ordenam, e não o contrário. Colocando, assim, o objeto em posição de destaque nas análises sociais.

O interesse aqui está, portanto, em entender a participação das coisas na vida social. Podemos somar a isso, ainda, o argumento de Alfred Gell (2018) de que as pessoas se relacionam socialmente com as coisas. Um exemplo disso, segundo Gell, seria a relação entre uma criança e sua boneca. Para o autor as coisas afetam seu dono de modo pessoal, ainda que não possuam intenções. No entanto, é importante ter em mente que:

Miller se aproxima de autores como Alfred Gell em suas propostas de formular abordagens não “linguágicas” para os objetos. Ao mesmo tempo, ele se afasta de tais abordagens ao defender que o rendimento analítico dos objetos reside precisamente em sua diferença ontológica dos seres humanos. (MIZRAHI, 2020, p. 1046)

No lugar de enfatizar tal comunicação simbólica dos objetos de arte, Gell (2018) busca, também, discorrer a respeito das ideias de agência, intenção, causalidade, resultado e transformação. Portanto, descarta a ideia de que objetos de arte seriam objetos transmissores de significados e provocadores de reações estéticas. Para, assim, definir o que seriam os critérios de identificação dos objetos de arte, Alfred Gell recorre a uma definição teórica, deixando de lado as definições simbólica, semiótica, estética ou institucional.

Tim Ingold (2012) se diferencia destes autores ao apresentar o argumento de que a agência dos objetos não é suficiente para entendermos tais relações. Isso porque, para ele “as coisas se movem e crescem porque estão vivas, não porque elas têm agência” (Ingold, 2012, p. 34). Para defender seu argumento, Ingold elucida a diferença entre coisas e objetos ao definir os objetos como “um fato consumado” e coisas como “um lugar onde vários acontecimentos se entrelaçam”. (Ingold, 2012, p. 29).

Dadas as divergências, os autores contribuem para uma questão de suma importância: o melhor caminho para a compreensão da materialidade encontra-se naquilo que as pessoas fazem com os objetos, não neles em si próprios. “ As coisas, mais do que simbolizar ou

representar uma instância outrem, fazem, causam, agem, participam, facilitam relações sociais.” (Mizrahi et al, 2019, p. 154) Se as coisas são facilitadores de quem somos, sendo assim, facilitadores inclusive das nossas performances de gênero, neste contexto, brinquedos, adornos e coisas estariam colaborando para as práticas performativas de gênero das crianças.

Posto anteriormente o argumento de Butler (2019a, 2019b) de que o gênero é constitutivo e, portanto, precisa ser reiterado a todo momento, pois não se dá senão na materialidade dos corpos, esses corpos estariam constantemente exercendo práticas que reforcem essa posição. Pensemos no argumento de Mylene Mizrahi (2007) que demonstra o reforço da feminilidade com o uso de roupas justas, cabelos e danças sensuais na construção da pessoa feminina funk, como relatei no início do capítulo. Podemos, assim, entender a dimensão performativa que Butler (2019a) em comunhão com o uso dos artefatos como mais uma das práticas de reiteração do gênero.

Ao pensarmos, ainda, na palavra agência pela ambiguidade de seu significado - tanto o ato de exercer poder sobre algo, quanto o de algo ou alguém pelo qual esse poder é exercido, podemos pensar em uma dimensão dupla dos objetos a que nos convida Joanna Overing (1992). Ao tratar da agência dos objetos no contexto dos Piaroa, Overing explora a ideia da dimensão dupla dos objetos e argumenta que a forma como nos relacionamos com eles revela se eles estarão, ou não, submetidos à intenção de quem os criou.

Um fato a respeito das crianças e suas coisas de brincar merece sua devida atenção: as crianças não utilizam essas coisas sempre sob a lógica convencional que lhe foi proposta. Elas criam suas próprias lógicas simbólicas, dando outros sentidos às coisas e, portanto, possibilitando relações e a constituição de novos caracteres performativos. Se uma vassoura pode se transformar em um cavalo e não servir apenas para limpar o chão, as crianças também podem se relacionar com as coisas para além da norma regulatória de gênero. O interesse aqui está na

relação das crianças com suas coisas de brincar e os diferentes usos que fazem delas. Ao buscar compreender esse processo onde as crianças ultrapassam as intenções primeiras para qual as coisas foram concebidas, é possível acessar, assim, as novas criações e concepções feitas por elas e, por conseguinte, aprender mais sobre o processo de significação e desenvolvimento humano.

*Você nasceu em um conjunto de relações  
com outros e as ideias mantidas por  
esses outros.*

Christina Toren

## **2- Instituições sociais e concepções de Gênero**

Michel Foucault (2014) afirma que um corpo se torna uma peça essencial para o funcionamento da sociedade quando pode ser dominado, aperfeiçoado e melhorado, ou seja, quando torna-se um corpo dócil. Quando a norma se torna, portanto, um padrão a ser alcançado. Sendo assim, o autor discursa a respeito da maneira como as instituições disciplinam e moldam os comportamentos e corpos dos sujeitos de acordo com as expectativas sociais.

Apesar da visão questionável de uma sociedade unificada onde um único padrão é submetido às pessoas, os escritos de Foucault são interessantes para pensarmos a respeito do impacto das instituições na formação de concepções das crianças a respeito do mundo social. Quando pensamos no gênero, ainda que haja disputas em torno do tema, pode-se afirmar que os espaços escolares e familiares serão importantes contribuidores e formadores de opiniões, principalmente no caso das crianças que estão sendo apresentadas a uma série de novas ideias e visões de mundo pela primeira vez.

Sendo assim, entendemos que os primeiros contatos das crianças com o mundo serão ofertados pelas pessoas de convívio mais próximo: seus familiares. Eles apresentam aos seus descendentes por vias diretas e indiretas suas maneiras de pensar e agir e suas concepções de mundo. Depois, com o passar dos anos, as crianças chegam ao espaço escolar, onde passam a receber novas formas de ser e existir tanto das pessoas com quem passam a conviver, como também de forma institucionalizada pela própria escola.

Uma vez que acreditamos que é a partir do contato com os significados sociais que encontram ao longo de sua vida que as crianças irão criar seus próprios significados e ideias de mundo, torna-se de suma importância para essa pesquisa investigar como esse processo acontece com o grupo de crianças com as quais a pesquisa se desenvolve. Sendo

assim, buscou-se perceber o papel da escola e da família na formação das concepções e de gênero e nas elaborações das crianças a respeito dos significados de ser um homem e uma mulher, entendendo que a partir disso, acontecem os processos de reiteração de gênero e formação de *self* por parte das crianças.

## **2.1 O papel da Escola**

A escola é marcadamente conhecida por seu papel de manutenção e propagação de interesses de grupos hegemônicos, que enxergam na instituição uma forma de impor seus interesses políticos e econômicos. Portanto, se as experiências educacionais são moldadas por sistemas de opressão, as minorias serão afetadas desproporcionalmente aos demais (Hooks, 2013). Silvio de Almeida (2019) também afirma que os conflitos e antagonismos da vida social que marcam as sociedades são absorvidos e mantidos sob controle por meios institucionais. O autor ao retratar o racismo estrutural, demonstra o papel da escola para a institucionalização da segregação racial. Pensando analogamente ao que propõe o autor, quanto à discussão de gênero podemos afirmar que, em uma sociedade altamente reguladora, a escola tende a se apresentar como uma instituição onde a necessidade de performatizar o gênero será inculcada nos corpos.

Desta forma, desde os primeiros anos de escolarização, já na Educação Infantil, podemos observar a distinção de gênero se manifestando dentro do ambiente escolar uma vez que em muitos espaços escolares acontece uma segregação institucional de meninos e meninas. Não raro, observamos nesta etapa escolar listas de nomes ou a chamada no mural separadas entre meninos e meninas, o uso de cores diferentes entre os grupos, brinquedos que seguem a lógica de consumo de uma sociedade binarizante e, até mesmo, um intenso controle dos corpos. Estes são, desta forma, mecanismos que demarcam as diferenças entre os gêneros dentro da escola.

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. (LOURO, 2000, p. 21)

Guacira Lopes Louro (2000) nos atenta também para o trabalho de vigilância que ocorre dentro da instituição escolar com o objetivo de garantir o cumprimento das normas sociais que dizem respeito à conduta desejável para cada sexo. Desta forma, as crianças desde muito cedo têm as normas regulatórias de gênero marcadas em seus corpos, a fim de manter disfarçadamente o sistema heteronormativo, ou a *heterossexualidade compulsória*, com chama Butler (2019b).

Segundo Louro (2000), o corpo é construído socialmente e vai adquirindo marcas do contexto em que está inserido. As instâncias pedagógicas, por sua vez, possuem, desta forma, o papel de, constantemente, intervir neste processo de incorporação. Vigilância esta que é exercida, não somente a partir de uma força exterior, da obediência às regras, aos preceitos e aos códigos, mas também pelo próprio indivíduo que, precocemente, aprende a se examinar, controlar, governar (Louro, 2000).

Apesar dos esforços ou da pretensão de alguns, a sexualidade de meninos e de meninas, de jovens e de adultos não consegue ser mantida fora da escola, destinada apenas ao uso externo. Preocupada em disciplinar e normalizar os indivíduos, a escola, ao longo da história, ao mesmo tempo que negou o seu interesse na sexualidade, dela se ocupou. (LOURO, 2000, p. 47).

Louro (2000) tece seu argumento em diálogo com Michel Foucault (2014), que também elabora a respeito do processo de disciplinamento dos corpos no ambiente escolar. Assim, a autora afirma que “todos os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres.” (Louro, 2000, p. 60)

Como vimos anteriormente, Butler (2019b) afirma que a sociedade ocidental busca emplacar a heterossexualidade compulsória. Através de normas reguladoras de gênero, busca-se garantir que certo padrão seja seguido. Podemos pensar, assim, na escola como uma instituição na qual os corpos podem ser treinados (ou docilizados) para performatizar o feminino ou o masculino, adequando-se a certas normas sociais. Desde cedo as crianças entram em contato com as expectativas sociais a

respeito de seu gênero e aprendem práticas performativas a fim de reiterar e produzir o gênero na materialidade de seus corpos.

### **2.1.1 A distinção de gênero nas materialidades escolares**

Há alguns anos critica-se a Escola como parte de um sistema de manutenção de jogos de poderes e desigualdades sociais. Neste caminho, vem-se fazendo um esforço para romper com os conhecidos elementos que visam distinguir os corpos e alimentar o sistema heteronormativo no ambiente escolar. Há um incentivo para acabar, portanto, com a separação entre filas de meninos e filas de meninas, com o uso das cores rosa para meninas e azul para meninos e até mesmo busca-se evitar danças nas festividades escolares com a formação de pares entre meninos e meninas.

Na escola em que conduzi o trabalho de campo, percebo que muitos destes padrões, de fato, já não se apresentaram mais de forma tão explícita. Existia uma consciência destes estereótipos e certa tentativa em fazer da escola um espaço de interrupção de padrões e criação de novas possibilidades de ser e existir. No entanto, sutilmente, mecanismos de regulação do gênero apareciam em nuances da rotina, como por exemplo marcado nas coisas e objetos do espaço, como também no trabalho de incorporação do gênero realizado por algumas profissionais.

A respeito dos elementos materiais que fazem parte deste processo, destaco três que apresentam esse padrão. O primeiro deles seriam os brinquedos que, como vimos também no capítulo anterior, seguem uma lógica de consumo a fim de atender às expectativas do contexto onde estão inseridos. O segundo, seriam as instalações sanitárias que marcam a divisão entre o feminino e o masculino. Por fim, reflito a respeito de alguns livros presentes na sala de aula que apresentam indícios de uma organização social heteronormativa e geraram questionamentos e elucubrações por parte das crianças.

Como vimos anteriormente com Sahlins (2003), a produção é pensada para suprir demandas específicas a partir da concretização de

um sistema simbólico que, por sua vez, ocorre pelo consumo. Desta forma, em uma sociedade que precisa distinguir a todo custo o feminino do masculino, os brinquedos criados vão responder e alimentar a expectativa de apresentar às crianças, desde cedo, o que se espera de cada uma de acordo com seu gênero. A Educação Infantil, como vimos, tem o brincar como atividade principal e, portanto, os brinquedos são elementos de suma importância nesta etapa escolar.

A escolha dos brinquedos pode, contudo, estar atrelada a estereótipos de gênero, que participam deste processo de regulação do gênero e manutenção de expectativas de comportamentos das crianças. Na sala do grupo que acompanhei, percebi os elementos de cozinha sempre nas cores que costumam ser atreladas ao universo feminino: o fogão e as panelinhas eram nas cores rosa e roxo. Por outro lado, os brinquedos que costumam ser direcionados aos meninos estavam predominantemente nas cores atreladas ao universo masculino: o volante de carro, os automóveis e os bonecos de herói costumavam aparecer nas cores preto, verde e azul.

Ainda que a escola não estivesse setorizando os brinquedos em coisas de menino e coisas de menina, a escolha por ítems que seguem uma lógica de consumo binarizante, reforçava a distinção de gênero. Como vimos no capítulo anterior, Brougère (1997) sinaliza que os brinquedos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das interpretações e concepções de mundo das crianças. De acordo com o autor, ao manipular um brinquedo, a criança joga com significados sociais que se relacionam com o objeto. Desta forma, ao oferecerem brinquedos que reforçam estereótipos de gênero e que participam do processo de diferenciação entre o masculino e o feminino, a escola está contribuindo para a apresentação de um conjunto arbitrário de regulações de gênero para as crianças. Estes objetos aparecerão com mais detalhes mais a frente, apresentados pelas próprias crianças.

Sobre o segundo ponto, aponto que a presença de banheiros separados para meninos e meninas também faz parte de um processo de

distinção institucionalizada, já que a presença do banheiro de menina e do banheiro de menino reforçam noções de separação de gênero. Na porta de cada um deles, um adesivo que ajudava na diferenciação. O adesivo que marcava o banheiro masculino era de um menino que usava short, camiseta e boné. Com uma das pernas levantadas, o desenho parecia ilustrar uma criança brincante. Ao longo de seus braços, da perna levantada e em cima de sua cabeça, esferas coloridas pareciam quase cair, como em uma brincadeira de equilíbrio. No banheiro feminino, o adesivo era de uma menina de vestido florido e laço de fita nos cabelos. Sorrindo e de olhos fechados, a imagem transmitia o semblante de uma criança meiga.

Marjorie Murray (2015) investiga a materialidade nos espaços educativos, analisando a disposição de materiais visuais e a relação de crianças e professores com este ambiente no qual passam um número considerável de horas diariamente. A autora se pergunta quais seriam as intenções e motivos que levaram os educadores a prender tais cartazes pelas paredes da escola e quais os efeitos disso nas pessoas que frequentam este espaço. Esta reflexão é provocativa para pensarmos que ao escolherem, neste caso, os adesivos para ilustrar a quem se direciona cada banheiro, existiu uma intencionalidade daqueles que organizaram este espaço.

Há, além disso, nas materialidades da escola um “(f)ator invisível” - como nos revela o nome do livro de Luis Hernán Errázuriz que recebe este artigo de Murray. Errázuriz (2015), ao denunciar o sucateamento de instituições escolares públicas do Chile, evidencia a agência das materialidades escolares. O autor aponta que a estética do cotidiano educa, afeta e/ou determina a imagem que construímos e projetamos da instituição escolar. Podemos pensar, portanto, na agência destes elementos visuais de que fala Errázuriz para pensarmos também na forma como o gênero está sendo posto pela instituição escolar.

Observando a “estética cotidiana” dos espaços educativos podemos compreender a maneira como estes elementos agem em seu

entorno, gerando efeitos e aprendizagens naqueles que o cercam. A menina meiga com as vestimentas na cor rosa e o menino travesso que brinca são representações do que é ser uma menina e o que é ser um menino. Os riscos e inovações são comumente atribuídos na vida social aos meninos, enquanto às meninas, atribui-se a imagem de delicadas e educadas. Ao escolher essas ilustrações, a instituição escolar está, desta forma, perpetuando essa imagem e nos revela suas próprias concepções. Visualizando diariamente os adesivos, as pessoas que frequentam a escola recebem a influência desta concepção de gênero que colaborará para a produção de suas próprias ideias do que é ser um menino e uma menina. É importante considerarmos, portanto, a agência destes elementos na elaboração de significados das crianças.

**Figuras 4 e 5:** Adesivos das portas dos banheiros



Fonte: Arquivo Pessoal

Ainda a respeito do processo de distinção institucionalizada dos banheiros da escola, quando precisavam utilizá-los as crianças deveriam pedir à professora. Em caso afirmativo, elas pegavam um crachá: para as meninas, o crachá possuía o mesmo desenho da porta do banheiro feminino; para os meninos, o crachá possuía o mesmo desenho da porta do banheiro masculino. Com o crachá no pescoço, todos da escola que vissem as crianças circulando, saberiam o motivo de estarem fora de sala. Além disso, desta forma a professora faria melhor controle do uso do

banheiro, mantendo a regra de que duas crianças do mesmo gênero não poderiam sair juntas. O objetivo, segundo a professora me relatou, era manter o local limpo e organizado e evitar bagunça dentro das cabines.

Agentes da escola estavam sempre vigilantes para que a divisão das instalações sanitárias fossem cumpridas. Desta forma, estava garantida a operação deste sistema. Uma profissional ficava próxima aos banheiros para que apenas meninas entrassem no banheiro feminino e apenas meninos utilizassem o masculino. Além disso, existia a necessidade de monitorar quando duas crianças chegavam juntas para usar o mesmo banheiro, evitando que ali se tornasse um local para brincadeiras sem supervisão.

Existia, também, uma expectativa de que o cuidado com o ambiente fosse diferente entre meninos e meninas. Certo dia, a profissional da limpeza foi até a sala do grupo que eu acompanhava para dar um recado às meninas. Muito chateada, relatou que alguém havia entrado no banheiro feminino e espalhado todo o rolo de papel higiênico no chão. Relatou que o banheiro estava todo sujo e bagunçado e que ela não estava acreditando que isso havia acontecido justamente no banheiro das meninas. Segundo ela, as meninas sabem manter o espaço limpo e organizado e não seriam como os meninos que deixavam o local sujo e desorganizado. Deixando claro, assim, que as expectativas de comportamento entre meninos e meninas, apesar de mesma faixa etária, eram distintas por conta do gênero.

O terceiro elemento no qual percebi alguns estereótipos de gênero e representações de atividades associadas a meninos ou meninas, foram os livros. Nas estantes da escola, encontrei ilustrações e frases curiosas, que levantaram falas e debates provocadores a respeito das questões de gênero entre o grupo.

Brígida Pastor (2014) argumenta que a literatura infantil participa do processo de introdução da criança não apenas ao mundo da leitura, mas também ao mundo social, uma vez que é também um meio de imprimir normas e ideais da sociedade. A autora aponta ainda que, desta

forma, os livros infantis participam na construção e na percepção das crianças a respeito dos papéis sociais de homens e mulheres já que os personagens da literatura infantil tendem a ser vistos pelas crianças de forma modélica, ao permitirem que as crianças conheçam de que modo meninos e meninas se comportam além de seu ambiente imediato.

Encontrei nesta sala de aula alguns livros que chamaram minha atenção como, por exemplo, o livro “Minha irmã é um ET” de Rachel Bright. Nele o personagem principal, o menino Alfie, lida com a chegada da irmã mais nova. Interessado em alienígenas, foguetes e na lua, o menino passa a relacionar sua irmã a esses elementos, aproximando-a de seu universo cativo. Nesta jornada, Alfie aprende a dividir a atenção de seus pais com a caçula. Em uma das páginas, no entanto, o pai do menino organiza o quarto para melhor acomodar a bebê. Nesta parte da história, há uma ilustração onde vemos uma caixa de ferramenta com os dizeres “ferramentas de homens e coisas de pai”.

**Figuras 6 e 7:** Livro “Minha irmã é um ET”



Fonte: Arquivo Pessoal

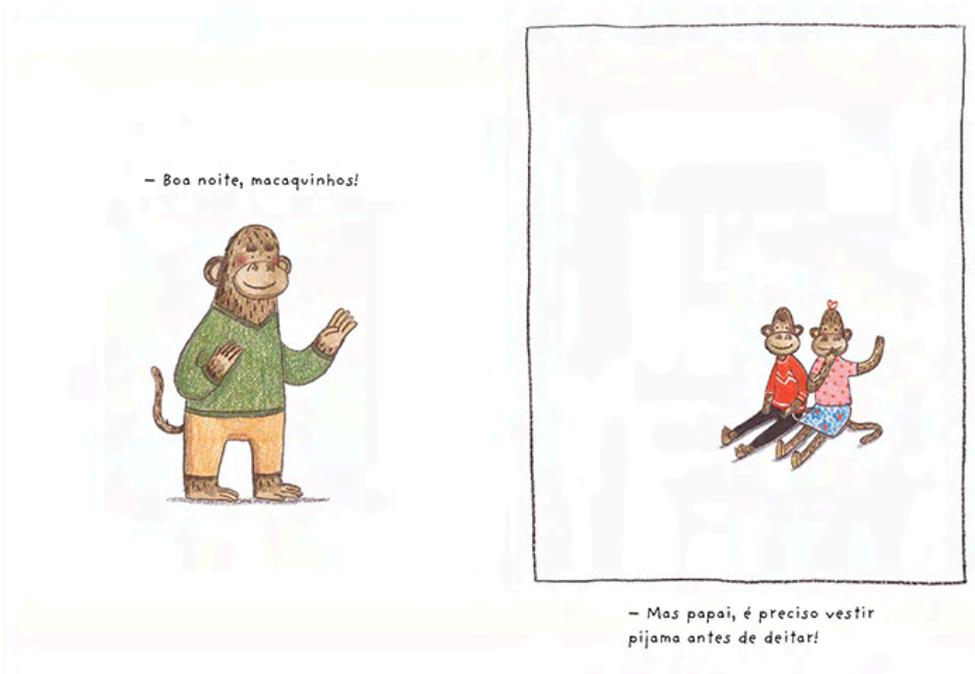
Quando fiz a leitura do livro pela primeira vez para as crianças, não pude conter a expressão de surpresa ao ver essas palavras impressas na página do livro. Reli em voz alta a frase escrita na caixa de ferramentas e perguntei a elas por qual motivo achavam que o ilustrador havia escrito isso ali. Lucas me disse que em sua casa, apenas seu pai consertava as

coisas. Questionei se, então, as ferramentas eram coisas de homem. Simone respondeu assertivamente que não, que as mulheres também sabiam consertar coisas. As crianças passaram, então, a me contar como os reparos de suas casas eram feitos. No fim, o grupo chegou à conclusão de que, de fato, a maioria observa que este tipo de serviço é feito por figuras masculinas, no entanto, ferramentas também podiam ser coisa de mulher, pois já observaram por algumas vezes elas sendo utilizadas por figuras femininas.

Este não foi, contudo, o único livro a gerar discussões a respeito das questões de gênero. O livro “Mas papai...” de Mathieu Lavoie e Marianne Dubuc também me chamou a atenção neste sentido. Na história, um papai macaco tenta colocar seus filhos para dormir. Atrapalhado, sempre é lembrado por seus filhos de passos importantes da rotina que havia esquecido. Primeiro, o papai macaco esquece que deveria vestir o pijama de seus filhos. Depois, esquece de pegar o copo de água para os macaquinhos. Estes episódios vão acontecendo em cada página e o personagem esquece, até mesmo, da própria cama e dos cobertores. No final da história, quando as crianças finalmente estão prontas para dormir, já é dia e o sol já brilha na janela.

Essa história era um sucesso entre as crianças. Eles me pediam para ler o livro várias e várias vezes. Em uma dessas contações, questionei por qual motivo achavam que o papai macaco sempre se esquecia de algum elemento tão importante na rotina dos filhos. Uma das crianças me respondeu que, provavelmente, quem colocava os macaquinhos para dormir era a mãe e, por isso, na vez do pai realizar esta atividade, ele não sabia o que tinha que ser feito.

**Figura 8:** Livro “Mas papai...”



Fonte: Arquivo Pessoal

A maior parte das crianças da turma, como me relatou a educadora referência do grupo, tinha figuras femininas na função de cuidado. Mães, avós, tias e madrinhas eram quem, majoritariamente, participavam da rotina das crianças, davam comida e banho e passavam a maior parte do tempo com elas fora da escola. Portanto, ao ouvir a interpretação da história, observei que o livro estabelecia um diálogo com uma realidade bastante comum entre essas crianças.

### **2.1.2 Adultas em campo**

Tanto nas falas quanto também ao adotar abordagens pedagógicas que limitam as expressões de gênero a categorias binárias estritas, tais como promover atividades segregadas por gênero ou reforçar expectativas específicas de comportamento com base no sexo, as educadoras podem também contribuir para a consolidação de uma visão de dicotomização entre o masculino e feminino.

O desenrolar do livro “Mas, Papai...” possibilitou o debate entre as crianças a respeito da diferença entre cuidados de mães e pais. Essa discussão não estava, no entanto, restrita ao grupo de crianças. Pude

perceber que essa noção de cuidado atrelado ao feminino costumava aparecer em diálogos e parecia ser uma noção enraizada nas profissionais da escola.

Na ocasião em que a turma enfrentava uma epidemia de piolhos, a educadora da turma explicou para as crianças sobre a importância do uso do pente fino para retirar os parasitas e seus ovos dos cabelos. A estagiária de mediação incluiu, ainda, a importância do uso de um pente fino que fosse de metal e não o de plástico, pois, segundo ela, este funciona melhor para a retirada das lêndeas. Reforçou, então, que as crianças avisassem suas mães sobre o aviso para que comprassem o pente de metal e realizassem a limpeza.

Magda, ao ouvir o recado, disse que não poderia falar disso para a mãe, já que naquele dia estaria indo para a casa de seu pai. No entanto, relatou que poderia pedir para seu pai passar o pente fino nela. A mediadora logo respondeu que era melhor esperar o dia que ela fosse para casa da mãe e refazer o comunicado. Disse que os pais não entendem pequenos detalhes e, como mal entendem de pente, não teriam como diferenciar entre os tipos e materiais existentes. Terminou dizendo “melhor esperar então, quem sabe cuidar dessas coisas é sempre a mãe, mesmo.”

Podemos observar comumente as mulheres como sendo as principais figuras e referências de cuidado de seus grupos, dedicando tempo, energia e amor para garantir o bem-estar e o crescimento saudável daqueles que as cercam. Como também observaram as educadoras, são frequentemente as mães, avós, professoras e outras cuidadoras que se dedicam de maneira incansável para atender às necessidades físicas, emocionais e educacionais das crianças. As educadoras relataram, inclusive, diferenças no comportamento das crianças de acordo com a casa de onde vinham. Quando estavam mais cansadas, desatentas ou sensíveis, era comum escutar alguma delas dizer que, provavelmente, a criança deveria ter vindo dos cuidados paternos, pois era um sinal de que estava fora de sua rotina.

Sobre este aspecto do cuidado, podemos pensar, ainda, a respeito dos arranjos de família. As educadoras da turma tinha uma imagem de família bastante diferente da família padrão heteronormativa. Era comum incluírem famílias diferentes como avós, tias, famílias fora do núcleo homem e mulher, etc. No entanto, quando o trabalho com a temática seria exposto mais diretamente aos pais, era comum que buscassem enquadrar um modelo de família normativo, com a figura de um pai e uma mãe.

Evitando, justamente, os estereótipos de dia das mães e dia dos pais, a escola costumava celebrar o dia da família. Para essa celebração, a turma teve a ideia de confeccionar cartazes com personagens de uma família inventada. Para escolher quem seriam os integrantes da família, a professora fez um levantamento com o grupo. Cada um tinha sua vez de dizer um integrante da família, a educadora guiava a dinâmica e registrava no quadro branco o que as crianças falavam. No final, formou-se uma lista com os seguintes integrantes: mãe, pai, filha, filho, bebê, cachorro, gato, tio, tia, madrinha, avó e avô.

No momento seguinte, as crianças deveriam votar em três integrantes para fazerem parte da família. Os quatro mais votados tomariam forma em grandes cartolinas que receberiam desenhos coletivos. As educadoras da turma foram surpreendidas, no entanto, quando o cachorro, a mãe, a filha e a avó foram os mais votados. Resolveram, então, ampliar para os seis primeiros para que, empatados em quinto lugar, se contemplasse também o pai e o tio. Elas comentaram o espanto com o resultado que esperavam que fosse totalmente diferente. Esperavam que os mais votados seriam a mãe, o pai, um filho ou filha e a avó.

Como era uma produção para as famílias, a preocupação estava na forma que elas veriam a atividade caso não houvesse a presença de um pai. Por isso, resolveram interceder para que uma família mais normativa pudesse ganhar forma, gerando menos espanto e incômodo às

famílias. Ampliando os integrantes da família, manteriam a escolha das crianças e incluiriam a figura paterna na atividade.

Figuras 9, 10, 11 e 12: Família



Fonte: Arquivo Pessoal

Como relatei anteriormente, percebi que existia um movimento por parte das profissionais da escola de buscar fugir das norma regulatórias do gênero. No entanto, nas nuances era possível perceber que a distinção de gênero seguia ainda acontecendo no grupo, mesmo que de forma mais sutil.

Certo dia, uma das meninas da sala trouxe consigo uma cartela de adesivos. Eles eram todos redondos e possuíam no centro um desenho.

Em alguns deles, princesas, heróis e personagens, em outros, elementos de suas histórias, como conchas, estrelas, corações e animais. Começaram, então, uma brincadeira utilizando-os: uma das crianças escolhia um adesivo e colava na testa de outra, que por sua vez deveria fazer perguntas para tentar adivinhar qual era o adesivo de sua testa.

A professora da turma, vendo a mobilização causada pela brincadeira, resolveu organizá-la para que todas as crianças fossem contempladas. Pediu que todos se sentassem nas três grandes mesas disponíveis na sala e colocou uma cadeira em destaque, na frente da sala. Nela, uma criança se sentava e a professora escolhia um adesivo para sua testa. As outras, sentadas em volta das mesas, ajudavam respondendo às perguntas feitas por quem tentava adivinhar o desenho em seu adesivo. A primeira menina recebeu o adesivo de uma princesa, o segundo foi um menino, que recebeu o super homem. A terceira criança foi uma menina, que recebeu o adesivo onde uma figura masculina estava desenhada. Era um personagem secundário da trama de uma princesa que era muito conhecido pelas crianças.

**Figura 13:** Jogo “Quem sou eu?”



Fonte: Arquivo Pessoal

Depois de adivinhar, a menina verbalizou: “ah, ele é homem mas pelo menos é do mundo das princesas, né”. Perguntei o que ela queria dizer com essa frase e as crianças explicaram que perceberam que escolha dos adesivos não estava sendo feita de forma totalmente

aleatória. Existia um padrão na escolha da professora da turma que separava os adesivos em dois grandes grupos: universo das princesas, para as meninas e elementos naturais que fugissem do contexto de feminilidade, para os meninos.

### **2.1.3 As aulas de Educação Física**

Marcel Mauss (2003) nos ajuda a pensar no corpo como um instrumento de significações sociais. Segundo o autor, no corpo são inculcados valores, padrões e práticas das estruturas sociais em um processo de internalização que forjam o *habitus*, acarretando práticas não intencionais. Em interdependência, no corpo é inculcada a técnica ao passo que a técnica produz o corpo. Desta forma, “o corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. Ou, mais exatamente, sem falar de instrumento: o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem, é seu corpo” (Mauss, 2003, p. 407). O corpo, em vista disto, é construído em relação com os hábitos próprios de cada sociedade, incorporando suas tradições e formas e agir.

Percebi que era no momento em que os corpos estavam mais expostos que se intensificavam as regulações de gênero. Durante os meses em campo, pude perceber algumas situações onde esse cenário de meninos versus meninas se repetia com certa recorrência. As aulas de Educação Física eram campo de boa parte delas. Mauss (2003) destaca que a inculcação de hábitos, gestos e comportamentos específicos relacionados ao gênero é um processo de internalização que ocorre nos corpos dos indivíduos. Influenciando, neste caso, a maneira como os papéis de gênero são desempenhados e percebidos. Podemos pensar, portanto, nas aulas de Educação Física como um momento de aprendizagem pelo corpo de práticas reiterativas de gênero.

Na escola em questão, as aulas de Educação Física aconteciam duas vezes na semana. Quando chegavam até a quadra, a professora pedia que o grupo se sentasse na linha que demarcava no chão os limites do campo. Após uma conversa a respeito do que trabalhariam no dia, a professora se levantava e demonstrava o que deveria ser feito. Depois,

chegava a vez das crianças realizarem os mesmos movimentos que haviam observado serem feitos pela professora. Era comum que nesse momento, ocorresse uma divisão entre meninos e meninas, facilitando a separação das crianças em quantidades menores.

Certo dia, a professora havia pensado em uma atividade onde as crianças teriam que atravessar a quadra em um circuito. Na quadra, estavam cones, bambolês e bolas. A professora demonstrou o caminho que teria que ser feito no percurso, avisando que eles teriam que mimetizar o que seu corpo fazia em cada etapa que deveria ser cumprida. Começavam em posição de largada, com um pé e as duas mãos encostadas em cima da faixa pintada no chão. Depois, passavam em zigue e zague pelos cones, sem encostá-los. Com uma bola, deveriam acertar um cesto. Depois, retornar saltando em um só pé até a posição inicial.

O tempo dedicado às aulas específicas era curto. Assim sendo, para garantir que todos da turma pudessem experienciar a atividade, seria necessário dividi-la em dois grupos para viabilizar a proposta. A educadora da turma presente no momento se propôs a ajudar a professora de Educação Física na divisão. Como estavam em 12 crianças, sugeriu a formação de dois grupos de seis. A professora da aula específica respondeu, no entanto, que faria “do jeito convencional”: meninos x meninas. O grupo estava naquele dia com 7 meninos e 5 meninas. Desta forma, para que a divisão ocorresse desta forma, os grupos ficariam desiguais.

Imediatamente, as crianças se organizaram nos dois blocos, um em cada extremidade da quadra. Todos, com exceção de Hugo, que permaneceu próximo ao grupo das meninas. A professora o questionou e pediu para ele respeitar a divisão e se direcionar ao seu grupo. Ele, em resposta, com uma voz bem fininha disse: “Eu sou menina, sou desse grupo”. Ela, com mais firmeza, pediu novamente para ele se juntar aos meninos e que a divisão já estava feita. Ele tentou argumentar sobre a quantidade de pessoas em cada time, dizendo que se ele ficasse no

grupo das meninas, estaria mais equilibrado. A resposta, em tom seco, foi: “meninos contra meninas. Pode ir para seu grupo”. E assim aconteceu. A proposta já estava em andamento quando Hugo se juntou ao grupo dos meninos. A aula, então, prosseguiu da maneira que a professora chamara de “convencional”.

Além disso, o uso do termo “convencional” dito pela professora, demonstra que essa é uma prática naturalizada não apenas nas escolas, mas em outras esferas da vida social. Está tão introjetada no *modus operandi* da maioria que uma pequena modificação da lógica inicialmente pensada não foi permitida.

Durante este episódio, foi possível, ainda, perceber alguns recursos que as crianças encontram para distinguir nos corpos o feminino e o masculino. Próximo a mim, perguntei a Hugo o que estava lhe chateando. Ele disse que não entendia porque os grupos sempre precisavam ser divididos daquela forma. E reforçou, mudando sua voz para um tom mais agudo “se é sempre assim, então eu sou uma menina”. As meninas em volta de mim, caíram na gargalhada. Rosa, no entanto, retrucou “você não é menina, você tem o cabelo curto”. Eu perguntei se ela não conhecia meninas que tivessem o cabelo curto. Rindo, ela respondeu: “É verdade, tem meninas com o cabelo bem cortadinho”. O corte de cabelo e a voz fina eram, portanto, elementos que para eles parecem definir em um primeiro momento a qual grupo cada um deles deveria pertencer. A própria tentativa de Hugo de modificar a voz para performar certa feminilidade também demonstra que o gênero é reiterado na materialidade do corpo. Corpo este que não é natural, uma vez que não está dado e é necessário um esforço para produzir nele o gênero, como no caso do corte de cabelo e no tom de voz usado.

Nos momentos de uso livre da quadra o grupo estava, quase sempre, jogando futebol. Hugo, em outra ocasião, pediu que a professora de Educação Física deixasse eles jogarem futebol durante sua aula. “Futebol é só em agosto, quando vamos ter escolinha de futebol para vocês aprenderem a jogar”, foi a resposta dada ao Hugo, que

prontamente replicou: “Eu já sei jogar, menina que não sabe jogar!”. Eu observava a alguns passos de distância quando a professora respondeu “tudo bem, então elas vão aprender em agosto”.

Susan Bordo (1997, p. 20), afirma que “por meio da organização e da regulamentação de nossas vidas, nossos corpos são treinados, moldados e marcados pelo cunho das formas históricas predominantes de individualidade, desejo, masculinidade e feminilidade”. Ou seja, muito do que acreditamos ser características inatas a determinado gênero, são decorrentes de estímulos distintos.

Os meninos são incentivados e cobrados a jogarem futebol, a admirarem seus times e a serem os melhores possíveis nesta modalidade. As aulinhas de futebol começam desde cedo e esses meninos são treinados desde a infância para serem bons jogadores. Quando chegam à adolescência, boa parte deles tem alguma afinidade com o esporte. As meninas, por outro lado, não costumam receber a mesma influência, sendo algumas vezes até mesmo desestimuladas a jogarem o esporte devido a ideia de que seria um jogo masculino. Quando crescem são poucas as meninas que possuem costume de praticar o esporte. As exceções, por sua vez, são muitas vezes estigmatizadas como masculinizadas ou como homossexuais.

As consequências dessa ideia socialmente construída, acabam se tornando o argumento usado para comprovar a teoria sexista de que cada sexo tem suas devidas aspirações. Assim, cria-se um ciclo vicioso onde a própria crença de que meninos são melhores que meninas em alguns esportes faz com que meninas tenham menos interesse neles e, assim, menos afinidade. “Os sistemas escolares modernos não apenas refletem a ideologia sexual dominante da sociedade, mas produzem ativamente uma cadeia de masculinidades e feminilidades heterossexuais diferenciadas e hierarquicamente ordenadas” (Mac An Gahill, 1996).

Desta forma, pensando sob a ótica de Judith Butler, podemos enxergar concepções de masculinidade e feminilidade na escola a partir da constante distinção que é feita de diversas formas na instituição.

Comportamentos ditos femininos ou masculinos são moldados pela lógica heteronormativa e precisam a todo tempo serem reiterados para se manterem vigentes. A escola reforça e perpetua essa lógica em seu funcionamento e, desta forma, as crianças entram em contato com esse sistema desde muito pequenas aprendendo como devem se comportar.

**Figura 14:** Futebol



Fonte: Arquivo Pessoal

## **2.2 Contribuições familiares na construção do mundo social das crianças**

Nos processos de produção do gênero das crianças podemos perceber uma série de práticas que participam do processo de binarização e de construção de estereótipos. Já trouxemos anteriormente a instituição escolar como uma das formas pelas quais as crianças vão conhecendo significados sociais que ajudam em suas próprias elaborações a respeito do gênero. A família, por sua vez, também é uma das principais instituições sociais que desempenham papel fundamental na produção do gênero das crianças.

Os estereótipos provêm dos pais e das pessoas que cercam a criança. Os pais constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas. No nascimento, o quarto das meninas é rosa, com bonecas, e o dos meninos é azul, com carros em miniatura. As meninas costumam brincar de “casinha” e representam o papel da mãe;

os meninos, de “motorista”, que dirige o carro. É o contexto em que a criança vive, especialmente o meio familiar, que dirige inicialmente tais escolhas.

(BROUGÈRE (2004), apud KISHIMOTO, ONO (2008), p 210) .

Bourdieu (1998) é um autor conhecido por suas contribuições a respeito do papel da instituição familiar na produção de significados pelas crianças. O autor defende que cada família transmite a seus/suas filhos/as, por vias diretas e indiretas, certo *capital cultural*, que condicionam ações e práticas diárias de indivíduos, famílias e grupos. “Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, certo capital cultural e certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados”. (Bourdieu, 1998, p. 41)

Hoje associamos também a esses aspectos de herança cultural, fatores estruturais que diferenciam os sujeitos e os separam em subgrupos, como por exemplo as questões raciais. Uma vez que existem diversas estruturas identitárias de opressão e de exclusão, elas vão se cruzar e inter-seccionar, colocando indivíduos em situação de múltipla vulnerabilidade social.

O que é interessante, contudo, nas elaborações de Bourdieu (1998) é termos com clareza o papel da família no processo de produção de significados das crianças. Podemos somar à discussão as contribuições de Christina Toren (2010) que argumenta que é a partir da forma como os adultos próximos à criança vivem que ela aprende a significar o mundo social onde se encontra.

Desta forma, podemos afirmar que as concepções e ideias das famílias fazem parte do universo de criação e de leitura de mundo de seus descendentes. As crianças, como seres sociais, crescem em um emaranhado de relações com seus familiares, atores da escola, outras crianças, etc. Desta forma, elas vão construindo suas noções de feminino e masculino a partir do seu entorno.

Toren (2021) afirma: “Você nasceu em um conjunto de relações com outros e as ideias mantidas por esses outros, e as práticas com as quais eles estão associados informaram, e continuam a informar, o

processo de seu devir.” (Toren, 2021, p. 189). Ou seja, para a autora, é nas relações com os outros que compõe-se nossas ideias sobre o mundo, sobre os objetos e sobre outras pessoas. Essas significações em conjunto também acontecem quanto às concepções de feminilidade e masculinidade das crianças.

Ainda que meu contato com as famílias tenha sido bastante restrito durante o processo da pesquisa, foi possível perceber em algumas práticas das crianças como os significados sociais das famílias participavam na produção dos significados pelas crianças.

O núcleo familiar serve de modelo para as crianças que observam a forma como se portam, se vestem, agem, falam e gesticulam. Além disso, as famílias transmitem valores e crenças para as crianças a partir de histórias que contam, da forma como permitem ou proíbem certas práticas e também das expectativas que constroem e esperam serem supridas pelas crianças. Além disso, a categorização feita por eles das materialidades como brinquedos, acessórios e roupas são também contribuições para o processo de produção de gênero pelas crianças.

### **2.2.1 O Mijo**

Já havia passado o primeiro semestre do ano, quando a turma recebeu uma criança nova para integrar a turma. Era João, um menino de 6 anos que havia se mudado e, por conta disso, os pais optaram por uma escola mais próxima à nova residência. Certo dia, ainda em sua primeira semana, João se levantou e, em alto e bom som, anunciou de forma que todos da sala escutassem: “Professora, vou mijar!”. As crianças da turma caíram na gargalhada. Aparentemente a palavra usada pelo menino gerou estranhamento no grupo. Eles estavam habituados a pedir para “usar o banheiro” ou, até mesmo falavam que precisavam “fazer xixi”. O termo “mijar” não costumava ser utilizado naquele ambiente.

Ao retornar do banheiro, João foi chamado pela professora que carinhosamente lhe disse que ele poderia apenas dizer que precisava ir ao banheiro, sem anunciar o que faria por lá. Além disso, algumas

crianças em volta se direcionaram a ele lhe dizendo que o modo certo de falar seria “fazer xixi”. O menino respondeu, então, que seu pai havia lhe ensinado que homens “mijavam” e mulheres que “faziam xixi”. Como ele era um homem, ele deveria usar, portanto, o termo “mijar”. As crianças no entorno caíram na gargalhada novamente.

Depois desse episódio, o “mijo” ficou. O grupo passou a fazer uso do termo e adorava a ideia de que “homens mijavam”. Sempre que precisavam usar o banheiro, os meninos passaram semanas dizendo que precisavam “mijar”. As meninas cochichavam umas com as outras sobre algum menino que estava “mijando” no banheiro. E, assim, a palavra passou a ser utilizada pelo grupo. Sempre seguindo a tal lógica do “meninas fazem xixi e meninos mijam”.

Certo dia, a diretora da escola, presente no momento em que um dos meninos avisou que iria “mijar”, corrigiu: “você vai fazer xixi”. De prontidão, ela foi avisada pelo grupo de crianças que estava por perto de que “menino mijava e menina faz xixi”. A diretora fez uma careta como se estivesse assustada e rindo ao mesmo tempo e não respondeu. Alguns minutos depois, sentada com a professora, me chamou para a conversa onde relatava que o assunto do “mijo” não era novo por ali. Já havia acontecido, inclusive, conflitos anteriores com famílias por conta do termo. “Alguns pais acham que o ‘mijo’ faz parte do pacote de masculinidade. Já vivenciei até desentendimentos com famílias que realmente faziam questão que os meninos falassem desse jeito”. Ela contou que o mesmo acontecia com o uso de palavrões, que para muitas famílias fazem parte de um “movimento natural do processo de tornar-se homem”, me contou. Em sua fala, me chamou a atenção a expressão “pacote de masculinidade” usada por ela.

Neste pacote estão as performances necessárias para reiterar o gênero: ações, gestos, comportamentos e até mesmo a escolha das palavras. Como aponta Butler, uma vez que o gênero não está fixo, é necessário que se faça um esforço constante para reiterá-lo. Junior e Brito (2018) discorrem a respeito deste conceito de performatividade de

Judith Butler (2019a) defendendo o discurso como uma prática também reiterativa de gênero. Portanto, aponto que o gênero pode também ser produzido na discursividade da palavra que busca reforçar concepções de masculinidade ou feminilidade. Desta forma, para produzir a imagem do que é ser homem que o grupo idealiza, é necessário reforçar uma série de padrões.

A imagem do homem masculino como aquele que utiliza palavras escrachadas, nega a delicadeza e que reforça uma ideia falocêntrica é bastante comum. Junior e Brito (2018) perceberam esse padrão ao pesquisar junto de adolescentes em contexto escolar. No entanto, apesar de parecer existir uma ideia do que seria o padrão de masculinidade, os autores percebem diferentes formas de ser homem coexistindo.

Raewyn Connell (2000) em seu trabalho a respeito do tema também defende este tópico, demonstrando que existem formas diferentes de conceber o que significa ser homem e ser mulher. A autora identifica as instituições como escola, família e comunidade como produtoras dessas formas de performatizar o gênero feminino. Sendo assim, podemos observar que quando as crianças utilizam o mijo como forma de reiterar sua masculinidade, elas estão refletindo e produzindo suas concepções a respeito do que significa “ser homem”, assim como também do que “ser mulher” representa.

Connell (2000) aponta que o processo de produção da masculinidade é realizado ao longo do crescimento e desenvolvimento do homem em suas múltiplas relações sociais. A autora reconhece que as famílias são uma das principais instituições responsáveis pela socialização de gênero na infância, pois desempenham um papel fundamental ao modelar comportamentos e papéis de gênero específicos. Os meninos, segundo a autora, aprendem sobre masculinidade através da observação dos comportamentos dos membros masculinos de suas famílias, como pais, irmãos e avôs.

Sendo assim, ao pensarmos no processo de construção de masculinidade dos meninos envolvidos na presente pesquisa, é preciso

termos em mente as contribuições das famílias neste processo. Como João que relata a figura de seu pai como quem lhe apresentou a diferença entre o mijar e o fazer xixi. O mijo, contudo, não vem isolado. Ele se junta a uma série de outros elementos que participam do tal “pacote de masculinidade” dessa família. O menino vai aprendendo, desta forma, a dar significado ao gênero masculino e, a partir disso, ele coloca em prática os gestos, atos e falas que reiteram e produzem seu gênero a todo momento.

Ao conversar com a diretora foi possível também entrar em contato com o que ela observa ser influência das famílias neste processo de tornar-se homem dos meninos. Durante seus anos trabalhando na escola, ela relata ter percebido a necessidade por parte dos pais das crianças em manter uma série de práticas reiterativas de masculinidade e feminilidade. Normas de gênero que limitam a expressão emocional dos meninos e reforçam estereótipos de masculinidade que valorizam a racionalidade e a contenção emocional são comumente percebidas por ela. Por isso, muitos meninos são ensinados por suas famílias que não devem chorar, pois homens não deveriam demonstrar fraqueza.

Encorajar as crianças, especialmente os meninos, a revidarem quando envolvidos em conflitos na escola é também um sinal de reforço de estereótipos de gênero associados à masculinidade segundo a profissional. Muitas famílias acabam instruindo seus filhos nesta direção, pois muitas vezes a agressividade, a dominação e a competição podem ser vistas características desejáveis aos homens. Na mesma direção, ela também relata que algumas famílias encorajam, ou simplesmente não repreendem, o uso de expressões explícitas quando usada pelos meninos, uma vez que essa prática é também enxergada por algumas famílias como reforço de uma masculinidade que se contrasta a delicadeza feminina.

Quando trazemos o mijo à tona, podemos pensar, ainda, nesta ideia de masculinidade pautada na oposição a um universo feminino. A organização binária da vida social concebe o homem como másculo e

viril, e as mulheres como delicadas e sutis. A escolha das palavras que utilizam devem seguir, desta forma, esse padrão.

Diversos autores como Louro (2000), Butler (2019a) e Connell (2000) apontam que a masculinidade e feminilidade são produzidas lado a lado, em contraste. Portanto, podemos pensar que neste processo de reiteração do gênero masculino é frequente a necessidade de marcar a diferença ao feminino, negando qualquer ação, traços e gestos que costumam serem lidos como do sexo oposto. Se as mulheres são percebidas como sensíveis, caberia aos homens não chorar. Se as mulheres usam roupas justas, caberia aos homens vestir roupas largas.

### 2.2.2 A sexta-feira

Era uma sexta-feira quando Rosa chegou à sala de aula vestindo uma calça jeans, uma blusa de manga curta rosa com um enorme cupcake de lantejoulas e uma sandália dourada com um pequeno salto alto nos pés. Como o uniforme do município do Rio de Janeiro é obrigatório na escola, chamou a atenção de todos a forma como ela estava vestida. Rapidamente, uma comoção se instaurou. Algumas crianças foram até ela perguntar sobre sua roupa. Indagada a respeito do motivo, a menina respondeu que queria ficar bonita. Sem muitos detalhes.

**Figura 15:** Sandalia dourada de Rosa  
**Figura 16:** Blusa de cupcakes de Rosa



Fonte: Arquivo Pessoal

Passado o alvoroço inicial, sentei ao seu lado para saber mais. Rosa me contou que a sexta-feira era um dia no qual era costume se arrumar. Isso porque, em sua família, todas as mulheres dedicavam tempo para se maquiar, cuidar dos cabelos e vestir roupas bonitas neste dia da semana. Podemos chamar essa prática da família de Rosa de uma prática ritualizada de performance gênero. Gregory Bateson (1936) ao pesquisar os rituais da tribo Iatmul, da Nova Guiné, organiza a importância da ação ritualística no comportamento humano. Além de eventos simbólicos, os rituais são também uma forma onde valores e normas são reforçadas e significados sociais são difundidos. Marilyn Strathern (2006) também elabora a respeito deste tópico. A autora aponta que os rituais não apenas refletem as relações de poder e prestígio entre os sexos, mas também contribuem ativamente para sua reprodução e transformação ao longo do tempo, reforçando, portanto, a importância dos rituais nas significações sociais.

Podemos refletir a respeito do ritual da sexta-feira sob a perspectiva que nos oferecem os autores. Primeiramente, é importante pontuar que o tempo reservado para escolher roupas, maquiagem e acessórios não se limita apenas a uma preocupação estética, mas também representa um momento de reiteração de gênero e produção de concepção de feminilidade. Sendo assim, podemos enxergar nesta ação ritualística também uma forma das famílias compartilharem suas significações sociais com as crianças. Desta forma, como veremos no próximo capítulo, a partir de suas relações sociais as crianças desenvolvem seus próprios processos constitutivos.

O uso de maquiagem também apareceu como um importante adorno ritualístico para as meninas da turma. Em uma data comemorativa, na qual os pais puderam passar o dia na escola sendo apresentados aos trabalhos das crianças, pude perceber que a grande maioria delas utilizou a maquiagem como um elemento importante do processo de arrumação para o evento. Praticamente todas as meninas neste dia estavam fazendo uso de algum tipo de pintura facial, como sombra nos olhos, delineador e batom. Ao conversar com elas, me

relataram a importância de “se arrumar” em dias de festa, como era o caso. Mais uma vez, percebo nesta prática uma forma de contribuição das famílias na produção de gênero destas meninas.

Movida pela fala da diretora a respeito do “pacote de masculinidade”, passei também a refletir sobre o que seria o “pacote de feminilidade” para essas famílias. Por conta do uniforme escolar, eram os adornos que marcavam a distinção de gênero entre meninos e meninas. O uso de brincos, pulseiras e colares eram frequentemente utilizados pelas meninas. O uso destes adornos decorativos é frequentemente atrelado à expressão da feminilidade. Quando perguntadas sobre o motivo de usarem os acessórios, as meninas comumente traziam suas mães, avós e tias como figuras que as inspiraram a utilizá-los ou até mesmo como as pessoas que haviam lhes apresentado.

Destaco dentre esses adornos os brincos, pois me parecem uma forma ainda mais evidente das famílias submeterem as crianças a normas de uma sociedade binária. No Brasil, grande parte das famílias opta por furar a orelha de suas bebês ainda nos primeiros meses de vida. Os brincos são considerados adornos que realçam a feminilidade e ajudam a marcar o gênero nas crianças ainda na primeira infância. Assim, os brincos parecem ser uma das primeiras formas de introdução e reiteração de noções de feminilidade e de gênero nas crianças.

**Figura 17:** Brinco de pata de cachorro

**Figura 18:** Pulseiras



Fonte: Arquivo Pessoal

Por fim, destaco as unhas como mais um elemento da produção de feminilidade presente no grupo. A esmaltação das unhas era uma prática

que as meninas relataram ser muito comuns entre as mulheres de suas famílias. Inclusive, o fato de eu mesma manter as unhas sempre curtas e naturais gerou curiosidade entre as crianças. Não raro as meninas da turma me mostravam seus esmaltes que coloriam as unhas ou até mesmo unhas postiças. Muitas delas realizavam o cuidado com as unhas junto de suas mães como uma etapa de cuidado importante no dia a dia das mulheres. Era o caso de Vanessa, que não apenas pintava as unhas, mas também aparecia com unhas postiças coladas em seus dedos.

**Figuras 19 e 20:** Unhas



Fonte: Arquivo Pessoal

**Figura 21:** Unhas postiças de tampinhas de caneta



Fonte: Arquivo Pessoal

Helena, por outro lado, não costumava pintar as unhas. No entanto, acompanhando o movimento que acontecia entre as meninas da

sala e de sua própria família, uma vez que me relatou que sua mãe sempre usava unhas postiças, a menina passou a brincar com as tampas de caneta em seus dedos. Encaixando na ponta dos dedos tampinhas de cores diversas, Helena explorava a sensação de cultivar unhas longas. Ela tentava segurar os objetos, coçava o rosto e arriscava desenhar num papel. Contou que era muito difícil realizar algumas ações básicas com as unhas postiças que havia inventado. A partir disso, ficou imaginando como seria ter em suas mãos as mesmas unhas que observava nas mãos de sua mãe, tias e tantas outras mulheres em seu entorno.

As crianças, recém chegadas ao mundo, olham para o novo com encantamento e curiosidade. As famílias, por sua vez, são uma das vias de apresentação de significados e práticas para as crianças que, a partir do que conhecem, criam e se relacionam com o mundo à sua maneira. Sendo assim, reforço o argumento de que as famílias desempenham um papel fundamental na construção de gênero nas crianças, fornecendo modelos e expectativas que influenciam sua compreensão. Em diálogo com as concepções que a criança conhece, tanto através das instituições escolares quanto as familiares, a criança produz seus próprios significados e concepções, como veremos no capítulo a seguir.

*No decorrer do seu crescimento, você não poderia deixar de entrar em múltiplas relações com os outros e, ao fazê-lo, você produziu significado (ou o que também pode ser chamado de conhecimento) a partir de sua experiência no mundo.*

Christina Toren

### **3- Crianças, ontogênese e autopoiesis**

Christina Toren (2021) argumenta que, independente de nosso desejo, envolvemos outras pessoas em nosso processo autopoiético - processo humano de autoformação e auto organização. Toren afirma não ser possível escapar deste processo constitutivo em que, apesar de nossa vontade, construímos significados a partir de nossas relações. O fazemos, não obstante, de forma única, em experiências específicas e distintas das que fazem os outros. Por isso que, ainda que dois gêmeos idênticos cresçam juntos, constituirão processos autopoiéticos de formas distintas e únicas.

Uma vez que o processo de autopoiesis humana se desenrola por toda nossa existência, desde o dia de nosso nascimento ao dia de nossa morte, podemos considerar a “nós próprios como vivendo e manifestando os processos históricos que nos envolvem em literalmente todos os aspectos de nosso ser.” (Toren, 2021, p. 22). Ou seja, em um “processo biologicamente micro-histórico” que “se revela singularmente em cada um de nós.” (Toren, 2006, p. 453).

Apesar de singular, este processo não é feito, no entanto, de forma individual. Isso porque Toren (2006, 2010, 2021) demonstra que os significados que produzimos acontecem a partir de significados que outros produziram ou estão produzindo. Estamos, portanto, produzindo significados a partir de relações que por sua vez possuem seus próprios significados e entendimentos do mundo social.

Em qualquer encontro com outra pessoa, quem quer que seja, eu assimilo seu entendimento ao meu próprio e, ao fazê-lo, me acomodo — mais ou menos — às idéias que ela tem sobre o mundo e sobre nosso relacionamento. Cada um de nós nasceu em um mundo inacabado, em formação, que já foi tornado significativo em todos os seus aspectos materiais e, ao longo do tempo, produzimos esses significados novamente. (TOREN, 2006, p. 452 e 453)

Assim, Toren (2021) estabelece uma abordagem em que os seres humanos se apresentam, ao mesmo tempo, como produtos e produtores de história, em relações intersubjetivas. A autora evidencia o que chama de uma “micro-história de como as pessoas se tornam quem são, como

incorporam as idéias e práticas das quais parecem ser o produto” (Toren, 2021, p. 204).

### **3.1 Brincadeiras, ontogênese, o real e a mentirinha**

Quando olhamos para as crianças e bebês, parece ficar mais nítido que este processo de ontogênese é um processo social. Isso se deve ao fato de que, nessa faixa etária, a relação com o outro é de suma importância para o cuidado com as necessidades primárias. Um bebê precisa do adulto para se alimentar, se manter aquecido e protegido, para manter a higiene, etc. A existência do recém-nascido depende, portanto, das pessoas que o rodeiam.

Desde muito cedo, essa criança estabelece vínculos com seus cuidadores, nutrindo relações que são essenciais para o desenvolvimento humano. Neste processo, a brincadeira é apontada por diversos autores como porta de entrada para essas interações. Através das brincadeiras, desde muito pequenas, as crianças ampliam suas relações sociais, estabelecendo laços e vínculo em suas relações.

Anna Bondioli (1998) revela que é através da brincadeira que a criança dá seus primeiros passos de comunicação, “usando uma linguagem gestual e expressiva, constituída por sorrisos, pelo franzir das sobrancelhas, vocalizações e borbulhas.” (Bondioli, 1998, p. 216). Ao interagir com o bebê, buscando sua atenção, o adulto utiliza gestos e mímica facial. O comportamento do adulto é influenciado pela ação da criança e, por sua vez, também influencia sua reação, já que a criança aprende a responder a esses gestos com risadas e caretas. A partir desta relação, o bebê busca exercer certo controle no comportamento do adulto, utilizando-o como uma espécie de brinquedo. Estabelece-se, assim, uma das primeiras formas de comunicação do ser humano.

Tizuko Kishimoto (2010) sobre isso afirma que “toda criança aprende a falar primeiro por gestos e olhares e, depois, usa a palavra para se comunicar. Nas brincadeiras, a criança relaciona os nomes dos objetos e situações do seu cotidiano e, pela imitação, a linguagem se

desenvolve.” (Kishimoto, 2010, p. 5). Desta forma, coloca-se a brincadeira não só como promotora da linguagem, mas também como protagonista no estabelecimento de relações interpessoais. A brincadeira, segundo a autora, é, assim, uma “ferramenta plurifuncional que transforma as ações da criança e a faz participar da vida intelectual e social que a cerca.” (Kishimoto 2017, p.32).

Bondioli (1998) relata que, já nos primeiros meses de vida, o bebê brinca e utiliza seu corpo como seu primeiro brinquedo. Brincando com suas mãos e seus pés, ele vai descobrindo seus membros, seus movimentos e novas sensações. Quando cresce mais um pouco, descobre os objetos e com eles brinca para entender sua funcionalidade, como quando joga um brinquedo no chão e observa como ele cai, ou ao apertar botões coloridos buscando descobrir como eles funcionam. Durante seu crescimento, a criança se utiliza do brincar para vivenciar diversas novas situações.

Se as crianças estabelecem suas interações a partir da experimentação e da brincadeira, o brincar é, portanto, a principal potência para as crianças construírem seus conhecimentos e se desenvolverem. Tânia Fortuna (2018), em diálogo com as ideias de Kishimoto (2010), entende esse ato como “uma recriação da realidade através de sistemas simbólicos” (Fortuna, 2018, p. 55). Ou seja, é uma forma da criança interagir com a realidade, transformando-a para uma linguagem mais próxima de si, para aprender com ela e ir construindo suas próprias significações. Kishimoto (2017) afirma ainda que, ao alterar o significado das situações e dos objetos, a criança está desenvolvendo sua função simbólica:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. (KISHIMOTO, 2010, p.1)

A escola sendo um dos principais ambientes de encontro e criação de vínculos das crianças é, desta forma, palco de muitos destes momentos em que criam narrativas e brincam entre pares e em coletivo, construindo vínculos e estabelecendo novas relações e significados. O parquinho se torna uma cidade, um grupo de crianças se transforma em policiais e outro, em ladrões, a casinha se transforma em cadeia, o cinto em algema, o bambolê em carro de fuga, o colega de outra turma na vítima de um crime. Desta forma, as crianças vão criando suas próprias ideias a respeito do mundo.

Nas brincadeiras chamadas sociodramáticas, ou seja, quando as crianças representam papéis, seja brincando de super-heróis, princesas e família, as crianças estão, portanto, performando suas concepções de uma série de regras sociais e expressões de ser e estar no mundo. Como vimos, durante essas brincadeiras as crianças trazem consigo significações aprendidas nos diversos contextos em que circulam. E, assim, no espaço de criação da brincadeira, encontram a possibilidade de vivenciar e interpretar essas concepções através de um universo de criação em relação com experiências típicas do mundo adulto, como as diferenças de classe social, de raça, concepções de gênero, performance de papéis sociais e outras relações de poder.

Neste processo imaginativo, a criança, como vimos, não brinca, contudo, de forma totalmente desregrada. Isso porque, apesar de ser uma situação criativa, ela recorre à realidade que conhece para estabelecer preceitos para sua brincadeira. Então, na brincadeira de polícia e ladrão, ela recorre às características que tem do policial, do ladrão, dos elementos que entram nesse contexto como a algema, o carro, a arma, o distintivo. Da mesma forma que, quando brinca com a boneca, ela tem em mente o comportamento que observa de figuras de cuidado. Ângela Borba (2007) afirma que a liberdade da brincadeira está atrelada, entretanto, “não à ausência de regras, mas à criação de formas de expressão e de ação e à definição de novos planos de significação que implicam novas formas de compreender o mundo e a si mesmo. (Borba, 2007, p 40).

A ação da criança no faz de conta inclui várias dimensões: ela expressa o prazer de pegar uma panela de barro ou de alumínio, conforme a tradição familiar ou da comunidade, e organizar o espaço da cozinha utilizando seus conhecimentos prévios. Conversa com a boneca ou com os parceiros de brincadeiras com gestos ou palavras, movimenta-se na área da cozinha para dar de comer à boneca preferida e decide se vai dar a mamadeira ou a papinha para o “bebê”. Nessa brincadeira, integram-se os gestos, os movimentos, a linguagem falada, a forma de organização estética da casa, a autonomia para decidir o que fazer e a forma de brincar que aprendeu em casa ou na instituição infantil. (KISHIMOTO, 2010, p.13)

Kishimoto (2010), por sua vez, também colabora para meu argumento de que as brincadeiras são de suma importância no processo de autopoietico humano. A autora afirma que, durante o *faz de conta*, a criança dialoga com elementos de seu contexto, com seu grupo social, reconhecendo características próprias: “Pentear o cabelo diante do espelho no salão de beleza leva a criança a conhecer a cor de sua pele, o tipo de cabelo e a apreciar a estética de seu grupo cultural.” (Kishimoto , 2010, p.10).

As relações entre as crianças e seus cabelos apareceram durante meu campo diversas vezes. Por conta do uniforme que padronizava as vestimentas das crianças, observei que elas buscavam nos pequenos detalhes demonstrar um toque pessoal que falava de cada uma delas. O cabelo era um desses elementos. A variedade de penteados e adornos de cabelo eram incontáveis durante o dia a dia do grupo. Esta era uma forma, não apenas das famílias de reiterar o gênero, mas também foi incorporado pelas próprias crianças como forma de expressar e performatizar seu próprio *self*.

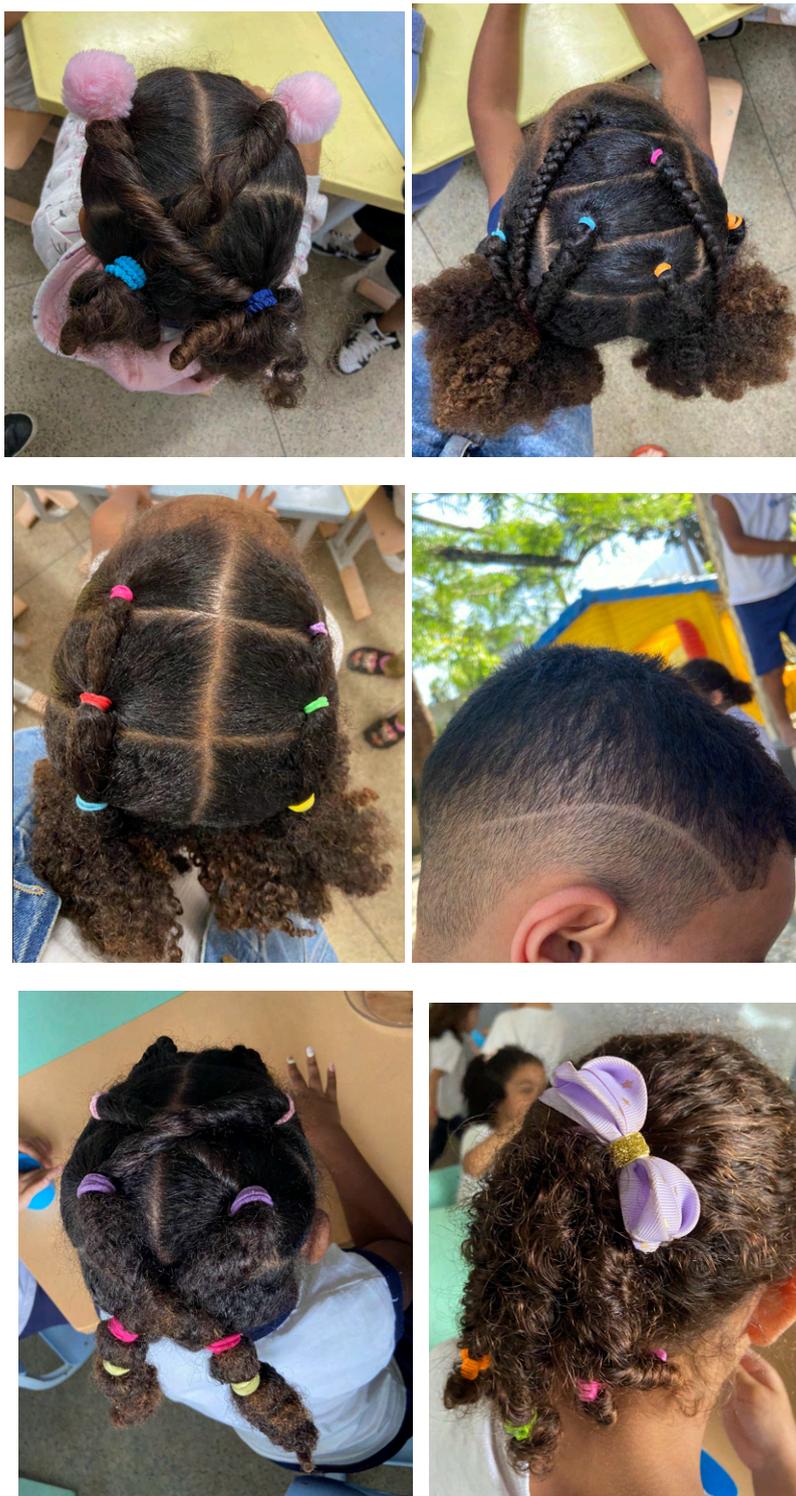
Mylene Mizrahi (2019) percebe os cabelos como uma tecnologia através da qual mulheres negras produzem a si mesmas. Através dos cabelos, a autora afirma que “as estéticas corporais podem ser produzidas com vias a se tornarem discursividades políticas” (Mizrahi, 2019, p. 462). Sendo assim, noto que a forma de arrumar o cabelo passou a ser para essas crianças parte de seus processos autopoieticos, ou seja, dos processos de elaboração de significados sobre si mesmas.

Assim como formas através das quais elas mostram como se veem e se entendem no mundo e a forma como se auto apresentam.

Observo que as meninas da turma aparecem diariamente com seus cabelos muito bem arrumados, com elásticos coloridos, tranças, penteados e adornos. Certo dia, no lugar de usar os cabelos soltos ou presos com um rabo simples como de costume, usei uma trança, causando certo alvoroço na turma. Todos comentaram que eu havia ficado linda com o penteado e que eu deveria “fazer o cabelo” sempre, porque dessa forma “a mulher fica mais bonita”.

Aproveitei a abertura, para conversar com eles a respeito dos cuidados que eles recebem em seus cabelos antes de ir para a escola. Um dos meninos me contou que sua mãe penteia seus cabelos e amassa com creme todos os dias pela manhã, por isso seus cachos estão sempre enroladinhos. As meninas também relataram como suas famílias elaboram seus penteados e cuidam de seus cabelos. A partir daquele dia, todos os dias as crianças passaram a me mostrar seus cabelos e pedir, inclusive, para eu registrar alguns de seus penteados.

Figuras 22, 23, 24, 25, 26 e 27: Cabelos



Fonte: Arquivo Pessoal

Carlos, um menino de 6 anos, tem os cabelos escuros e enrolados em cachos pequenos, na altura dos ombros. Seus cabelos estão sempre bem penteados e cheirosos. Ele me contou, que gosta de mantê-los arrumados e, todos os dias, sua mãe realiza um ritual antes dele sair para

a escola. Carlos me contou que sua mãe utiliza um spray para molhar os cachos, depois usa um creme de pentear para desembaraçar e tirar os nós. Com os cabelos embebidos de creme, sua mãe realiza, por fim, movimentos com as mãos que ajudam a manter os cachos bem definidos. Conforme me relatava o processo cotidiano, o menino demonstrava com as mãos como cada etapa acontecia e, com certo orgulho, me perguntou se seus cabelos não estavam bonitos.

Podemos perceber aqui o gosto em ir para a escola evidente no autocuidado das crianças. O ato de cuidar dos cabelos, de fazer penteados e de se arrumar antes de sair de casa demonstra muito mais que uma simples rotina matinal. A atenção com os detalhes e com a autoapresentação demonstram que essas crianças atribuem importância ao ambiente escolar e evidenciam o desejo e o prazer das mesmas em frequentar o local.

Como demonstra Mizrahi (2019), o cabelo é, para Carlos, um elemento importante para a produção e reconhecimento de si. Durante as conversas sobre seus cabelos, me contou, que sua mãe tinha o cabelo igualzinho ao dele, mas com o comprimento na altura dos seios. Demonstrando, desta forma, que o cabelo é para ele também um ponto de conexão e de identificação com seu seio familiar. Percebi também a importância dada a Carlos aos cabelos quando a educadora da turma pediu que as crianças se organizassem em duplas para a realização de uma brincadeira. Nesta ocasião, Carlos ao buscar uma parceria, olhou para Jorge - de cabelos ruivos e também enrolados, mas curtos - e lhe disse: “acho melhor a gente ser uma dupla, porque olha aqui, a gente tem o mesmo tipo de cabelo”.

Observei esse processo também com Marina, filha de cabeleireira. Quando cheguei em campo, Marina tinha o cabelo mais comprido da turma, na altura da cintura. Era um cabelo castanho, com a maior parte lisa, mas que do meio das costas para baixo, se enrolava em cachos bem definidos. Marina me contou que sua mãe arrumava seu cabelo também utilizando creme, enrolando as pontas para garantir a definição do final de

seu cabelo. Ela disse que adorava esse processo e que não gostava de ir para a escola sem realizá-lo.

Logo no segundo mês de campo, Marina apareceu com mechas azuis no cabelo. Marina me contou que agora estava parecida com as bonecas Monster High. Pesquisando a respeito, descobri que ela se referia a uma série de bonecas que representam as filhas de personagens de filmes de terror. Parentes de vampiros, lobisomens, múmias e monstros, as bonecas têm as peles das mais variadas cores (rosa, azul, verde, etc) e costumam ter os cabelos longos e com mechas. Marina adorava trocar de cabelo e, com uma mãe cabeleireira, esse processo era bem mais fácil. Após o recesso de inverno, Marina retornou à escola com os cabelos cortados na altura dos ombros. A partir desse momento, todos os dias vinha com os cabelos penteados das formas mais distintas. Meio preso, rabo, tranças e presilhas davam uma cara nova ao seu cabelo a cada dia. Com o passar do tempo, as mechas azuis foram desbotando, dando lugar a mechas loiras, devido ao processo de descoloração. Era como se seu cabelo estivesse sempre em transformação, nunca fixo.

Marina adorava brincar de ter seu próprio salão. Como acompanhava bastante sua mãe no trabalho, ela conhecia bem os processos que envolviam os cuidados com os cabelos. Na sala, organizava as cadeiras para receber suas clientes. Sentadas nas cadeiras com os cabelos para trás, da mesma forma como fazemos na ocasião, ela penteava os cabelos das amigas. Algumas vezes, pedia também para que eu me sentasse e, utilizando uma escova de plástico, penteava meus cabelos. Ela também fazia penteados, como rabos de cavalo e até mesmo tranças. A brincadeira ainda se estendia para outros cuidados estéticos, também comuns nos salões de beleza. Com pecinhas de madeira colorida de um jogo de construção da sala, Marina criava esmaltes de cores diversas. Assim, ela brincava de pintar as unhas das crianças, passando as pecinhas de madeira pelas mãos de quem quisesse participar. Até mesmo maquiagem era feita por ela, também utilizando os bloquinhos de madeira.

Toren (2010) argumenta que as crianças criam mundos imaginários a partir de suas relações com os familiares e ancestrais. Em sua pesquisa, a autora percebe que as ideias das crianças sobre o futuro estão ligadas à forma como seus parentes próximos vivem. Desta forma, quando imaginam seu *self* futuro, elas têm em mente as relações sociais que conhecem. Ao criar um mundo imaginário onde exerce a profissão de cabeleireira, Marina está imaginando sua versão futura levando em conta, portanto, os significados que estabeleceu a partir do vínculo com sua mãe e com as pessoas que englobam o contexto de salão de beleza que ela conhece.

Podemos com esse episódio, refletir a respeito do protagonismo da brincadeira no processo autopoiético humano. Ângela Borba (2007) argumenta que, enquanto brinca, a criança cria segundo o que conhece, ou seja, a partir das significações que já foram criadas pelos outros com quem se relaciona. Marina estava nesse momento criando suas próprias significações a respeito dos cabelos, maquiagens e unhas tendo como base significados experienciados em suas relações interpessoais.

Quando as crianças pequenas brincam de ser “outros” (pai, mãe, médico, monstro, fada, bruxa, ladrão, bêbado, polícia etc.), refletem sobre suas relações com esses outros e tomam consciência de si e do mundo, estabelecendo outras lógicas e fronteiras de significação da vida. O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia. (BORBA, 2007, p. 36)

Quando falamos em brincadeira, não podemos deixar de pensar nos objetos que as crianças utilizam para dar suporte ao que estão fazendo: os brinquedos. O brinquedo pode ser um elemento estruturado, como uma boneca que retrata um bebê que necessita de cuidados, ou um brinquedo não estruturado, que é um objeto qualquer que se transforma em outro a partir da imaginação, como um graveto que se torna uma espada.

Neste caso, ocorre o processo de abstração do concreto, onde, segundo Vigotski (2008), a criança separa a idéia (significado da palavra) do objeto. No entanto, o autor também afirma que mesmo nesses momentos de abstração ainda há regras a serem cumpridas. “Qualquer

cabo de vassoura pode assumir o papel de cavalo, mas um cartão postal não pode ser um cavalo para a criança” (Vigotski 2008, p. 31)

Assim, surge uma contradição extremamente interessante: a criança opera com os significados dos objetos separados dos significados das ações, mas opera com eles sem interromper a relação com qualquer ação real e com qualquer outra coisa real. Esse é exatamente o caráter transitório da brincadeira que faz com que se transforme num elo intermediário entre as amarras situacionais da primeira infância e o pensamento isolado da situação real. (VIGOTSKI, 2008, p. 31)

**Figura 28:** Carlos e sua espada



Fonte: Arquivo Pessoal

Na brincadeira de faz de conta, Bondioli (1998) afirma que a criança tem a possibilidade de ultrapassar o já dado, ela interpreta um adulto, um médico, um bombeiro, encena habilidades que muitas vezes ainda não alcançou, e nesse movimento constrói novos conhecimentos. Vigotski (2008) aponta que na brincadeira, a criança se coloca acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano, ela pode interpretar um adulto, um animal, uma fada, uma bruxa...

Para ser monstro, Pedro não pode se comportar como Pedro, e terá de andar, expressar-se, falar e agir como monstro. No entanto, Pedro não deixa de ser Pedro, apenas finge para

convencer os parceiros de que é um monstro “de mentirinha”. Parece que estamos diante de atores de teatro, comprometidos com a verdade daquelas ações representadas! Quantos conhecimentos estão envolvidos nessas ações! [...] Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem conseqüências na aquisição de conhecimentos no plano da aprendizagem formal. (BORBA, 2007, p. 38)

Desta forma, podemos deixar de enxergar a brincadeira como um espaço comum de mera assimilação e reprodução de códigos e passar a tê-la como um enquadre também de criação, onde as crianças encontram a possibilidade de produzir novos significados e interpretações do mundo real. Isso se dá, portanto, através da construção também de um emaranhado de relações com seus pares, familiares e pessoas que as rodeiam. William Corsaro (2009) sobre isso, afirma que, a partir da interação com os mundos real e simbólico, as crianças se tornam, não só participantes ativas deste jogo simbólico, mas também criadoras de significações próprias dentro das relações entre pares.

**Figura 29:** Médico realizando manobra de reanimação



Fonte: Arquivo Pessoal

Em sua abordagem a respeito da autopoiesis humana, Toren (2021), ao falar da linguagem, estabelece um diálogo com Vigotski para compor seu argumento de como as pessoas se tornam quem são. Isso

porque, Toren (2021) recorre a Vigotski (1986) ao defender a linguagem como uma forma de entendimento do universo simbólico e de signos. No entanto, afirma que os significados articulados pelas crianças não são sempre os mesmos dos adultos, demonstrando que “o mundo está de acordo com a nossa compreensão dele.” (Toren, 2021, p. 202). Ou seja, ainda que a linguagem seja uma forma de compreender o mundo social, é também por meio dela que cada um encontra sua própria forma de entendê-lo e experienciá-lo.

Desta forma, é possível compreendermos a importância das brincadeiras na aquisição da função simbólica. Isso se dá, portanto, pois ao interpretar ou alterar o significado das situações e dos objetos, a criança desenvolve sua capacidade de criar símbolos.

O jogo simbólico mostra o início da função representativa que permite evocar e antecipar a realidade. Ela torna possível imaginar sequências de ações e avaliar sua concatenação e seus efeitos, antes de executá-las de fato. A criança pode então pensar no objeto mesmo quando este não está presente fisicamente e pode evocá-lo através de um símbolo, que por analogia remete ao objeto representado. A interiorização de esquemas de ação adquiridos e sua representação mental revelam-se também na "imitação diferenciada", ou seja, na capacidade de reproduzir um modelo não imediatamente presente. (BONDIOLI, 1998, p. 220)

Reforçando, assim, o argumento de Toren (2010) de que esse processo criativo não nasce no universo simbólico exclusivo da infância. O universo simbólico com que a criança dialoga, não é, desta forma, à parte do mundo dos adultos. As significações infantis estão em contato com a realidade social em que o sujeito se encontra, com a família, as relações escolares, as relações de pares, as atividades escolares e familiares contribuem para a formação delas. E, desta forma, nos ajudam na compreensão de significados para além do universo infantil.

Podemos pensar, ainda, no argumento de Gregory Bateson (2000) ao articular as ideias deste autor ao que Toren (2021) e Vigotski (1986, 2008) estão abordando quanto à brincadeira e à linguagem. Isso porque, Bateson (2000) afirma que a comunicação humana opera em diferentes níveis de abstração, através de mensagens explícitas e implícitas. Logo, o

ser humano precisa ser capaz de reconhecer quando os indícios são, de fato, sinais que comunicam algo.

Bateson (2000) exemplifica essa capacidade ao narrar um ritual das Ilhas Andaman onde a paz é estabelecida em uma cerimônia em que os inimigos aplicam golpes rituais no outro, firmando o acordo de paz. Durante a cerimônia há, portanto, um processo metacomunicativo em jogo, que comunica que a mensagem transmitida pelos socos ali aplicados não é a mesma que socos em uma batalha real denotariam. Para conseguir se comunicar plenamente, é necessário que os seres humanos consigam captar e compreender essas mensagens explícitas e implícitas. Neste processo metacomunicativo Bateson inclui os ritos, as artes e as brincadeiras.

O mesmo processo de metacomunicação observado no ritual das Ilhas Andaman, segundo o autor, acontece também durante as brincadeiras. Bateson (2000) percebe neste enquadre o *ser* e o *não ser* acontecendo ao mesmo tempo. Isso porque, em uma brincadeira, as ações realizadas naquele momento não representam, necessariamente, o que elas geralmente denotam. O autor explica com o exemplo de uma mordida. No momento da brincadeira o ato de morder denota uma mordida, mas não o que a mordida denotaria. Ou seja, ao brincar que estou mordendo, estou fazendo alusão à mordida, mas não à violência ou intenção de causar dano, por exemplo. Neste momento acontece o que o autor chama de *duplo vínculo*, onde o que é real e o que não é real coexistem.

A metacomunicação que estabelece a brincadeira a caracteriza, em certos aspectos, como uma ação ritualizada, constituída por elementos relacionados à performance, cujas fronteiras promovem uma distinção parcial e instável entre o que é sério — o mundo as is, como é — e o que é de mentirinha — os possíveis as if, como se fossem, baseados em uma ordem subjuntiva cuja vigência é localizada no tempo e no espaço, limitada ao momento da brincadeira. (FIANS, 2015, p. 40)

Guilherme Fians (2015) realiza uma etnografia das brincadeiras, onde dialoga com as ideias metacomunicativas de Bateson. Fians (2015) observa a articulação do parcial e do instável, da verdade e da mentirinha,

através das brincadeiras em sua metacomunicação. Esse desdobramento é bem exemplificado por ele na descrição de uma situação em que se observa uma criança que brinca de ser mãe de outra. Fians relata que, naquele momento, esse parentesco existe ao mesmo tempo em que não existe. Durante a brincadeira há uma mensagem que chega a outra criança de que naquele contexto ela é mãe da outra, ao mesmo tempo que também não é. E as crianças, por sua vez, transitam pelo mundo real e da fantasia com naturalidade, jogando com ambas as realidades ao longo do processo da brincadeira. Este é o processo de metacomunicação acontecendo.

A partir de Butler (2019a, 2019b), afirmei anteriormente que não existe nada neste sistema binário de gênero que esteja dado. Isso porque, uma vez que a realidade dos gêneros é performativa, ela só existe na medida em que é reiterada e performada. Apesar das crianças serem ensinadas, desde pequenas, a respeito do modelo de dramatização ou performance que convencionalmente lhes foi determinado, uma vez que não existe nada nesse sistema que esteja fixo, as práticas performativas em suas brincadeiras podem estar sendo usadas não apenas para reiterar, mas também para contestar o gênero. Podemos perceber, portanto, o enquadre da brincadeira, do real e da mentirinha, como uma possibilidade para a criança elaborar sobre o contexto em que se insere, durante um processo metacomunicativo entre o ser e o não ser.

### **3.2 Brincando com o mundo social: A carne, os músculos e o materno**

A possibilidade de imaginar, de estabelecer novas relações, de inverter a ordem, de articular passado, presente e futuro, potencializa nossas possibilidades de aprender sobre o mundo em que vivemos! (BORBA, 2007, p. 39).

Como vimos, quando brincam, as crianças jogam com o que vivenciam em um mundo de relações sociais, construindo significados de forma compartilhada que estão conectados ao contexto relacional que as inserem. O espaço do parquinho, por sua vez, é o local onde as crianças vão todos os dias para brincar de forma livre, ou seja, sem intervenções ou propostas das educadoras. É ali onde a imaginação das crianças

encontrava liberdade para criar histórias e narrativas que compõem suas brincadeiras.

Como relatei, o parquinho é composto por 3 casinhas de plástico, duas estruturas grandes com escorregadores, uma caixa de areia e uma pista pintada pelo chão onde as crianças corriam e andavam de velotrol. Certo dia, dentro de uma das casinhas, um grupo de crianças brincava.

Pendurado do lado de fora, Lucas batia uma colher medidora contra o telhado da casa de plástico. Ele repetia o movimento como se estivesse utilizando um martelo para realizar um reparo. Ele dizia que o telhado da casa estava quebrado e, por isso, ele teria que subir para resolver a questão. Avisou as meninas que brincavam no interior da casinha para não se preocuparem pois ele sabia realizar o conserto e, por fora da casinha, escalou até o topo da estrutura. Com os pés apoiados na janela, Lucas permaneceu por longos minutos realizando a atividade. Por vezes, descia e buscava alguma peça fundamental para realizar seu serviço da melhor forma possível. Perguntei a ele onde ele havia aprendido a consertar as coisas daquele jeito. Ele me disse, que sempre via o pai fazendo pequenos reparos em sua casa e que, por isso, ele também já sabia como consertar as coisas.

No interior da casinha, duas meninas brincavam com panelinhas. As observei encher os recipientes com grama e, com a água que tinham dentro de suas garrafas, encheram as panelinhas. Pedi licença para entrar na casa e elas me convidaram a sentar para esperar elas terminarem de cozinhar para que eu pudesse comer também. Me contaram que estavam fazendo chá e, quando eu perguntei do que era o chá, Marina me contou que estavam fazendo chá de boldo. Simone ficou inconformada, pois dizia que chá de boldo era muito ruim, que não poderia ser isso que me serviriam. Pedi para ela me contar sobre o chá de boldo, pois lhe disse que não conhecia. Ela me contou que era um ótimo remédio para enjoo, que sua avó lhe dizia que esse chá tinha um gosto tão ruim que, depois de tomá-lo, você acabava vomitando e “colocava para fora o que estava fazendo mal”. Elas riram, e

prosseguiam na brincadeira, me pedindo para contar histórias enquanto cozinhavam bolo, chá e café.

**Figuras 30, 31, 32 e 33: A casinha**



Fonte: Arquivo Pessoal

A brincadeira de “casinha” não acontecia apenas dentro das estruturas de plástico em formato de casas do parquinho. As crianças adoravam criar uma narrativa onde interpretavam integrantes de uma

família, mesmo sem outros objetos que ajudassem a dar vida à brincadeira. Com seus próprios corpos, as crianças brincavam de *faz de conta*. A mãe, o pai, os irmãos, tias, tios e até mesmo cachorros poderiam fazer parte da brincadeira.

Em uma dessas situações, me chamaram para participar da família. Magda era a mãe, Vanessa a tia, Helena e Clara as filhas, Carlos o irmão e Jorge o professor. Quando perguntei quem eu seria, disseram que eu teria que ser a avó, pois eu já estava cheia de cabelos brancos. As filhas Clara e Helena gostavam de fazer bagunça e brincavam espalhando os bonecos pelo chão da sala. O irmão, vendo a cena, tentava organizar a situação, enquanto dizia “ai, elas dão muito trabalho, sabe”. A mãe, tentava acalmar as meninas e, vendo que não conseguia, recorria a mim, a avó, para garantir o bom comportamento das meninas. Era a hora de ir para a escola e a mãe e a tia ajudaram a arrumar os cabelos dos três filhos. Entregaram um punhado de blocos de construção nas mãos dos três dizendo que se tratava do lanche. Depois, era hora de se dirigir a escola.

Clara, Helena e Carlos saíram do canto da sala de onde a brincadeira vinha acontecendo, próximo à estante de brinquedos. Em poucos passos chegaram a uma das mesas, onde Jorge já aguardava. Carlos acabou saindo da brincadeira e foi brincar com outro grupo. Com um caderno de desenhos que Clara costumava trazer diariamente em sua mochila, Jorge registrou o que relatou ser a lista de presença. Depois, pediu que as meninas desenhassem uma série de coisas como peixes, frutas e animais. Por fim, Helena e Clara retornaram ao canto que representava a casa, onde Magda e Vanessa já tinham preparado um almoço com as panelinhas.

A brincadeira de família ganhava mais vida quando alguém trazia um objeto novo para a composição. Rosa trouxe para a escola uma boneca com a aparência de um bebê. Na ocasião, fiquei um bom tempo observando como ela brincava com a boneca, penteando seus cabelos, trocando sua fralda e a alimentando. Passei a perceber, inclusive, uma

curiosa postura corporal que ela e Marina assumiam ao segurar a boneca. Da mesma forma que costumamos fazer ao segurar um recém nascido, quando seguravam a boneca no colo, ambas colocavam o braço amparando a cabeça do bebê. Tanto Rosa quanto Marina pareciam ter certo domínio deste trabalho de cuidado, fosse observando outras pessoas realizando-o, fosse elas mesmas o fazendo. Com esse episódio foi possível perceber certa intimidade das meninas, mesmo com apenas 6 anos, do trabalho de cuidado.

**Figura 34:** Marina e a boneca. **Figura 35:** Rosa e Marina com a boneca



Fonte: Arquivo Pessoal

Mais tarde, Danilo pediu para participar da brincadeira com a boneca nova. Rosa consentiu e disse que, por ele ser menino, seria o pai. Carlos, que estava por perto, acrescentou que Danilo também poderia ser o irmão. Decidiu-se, então, que ele seria o pai e Carlos o irmão. Reiniciada a brincadeira, Danilo segurou a boneca pelos pés e a colocou deitada na mesa. Ao trocar sua roupa, segurou a boneca pelo pescoço e a virou de bruços. Rosa e Marina riram e lhe disseram que ele não sabia cuidar de um bebê. Danilo não ligou. Pegou a boneca nos braços e prosseguiu com a troca de seu vestido. Com a ajuda das cadeiras da sala, eles construíram, então, o quarto da bebê e deram continuidade à brincadeira.

Enquanto as meninas produziam o personagem da mãe em seu brincar trazendo referências próximas de um materno que conheciam, Danilo parecia estar criando uma postura de cuidado à sua própria maneira, sem seguir à risca os movimentos e práticas que os adultos costumam exercer ao cuidar de um recém nascido. Podemos pensar que, talvez, Rosa e Marina tiveram essa ação incorporada pelo fato de serem meninas em uma sociedade onde o trabalho de cuidado é muitas vezes relacionado a uma prática do gênero feminino. Enquanto as meninas estariam durante essa brincadeira se relacionando com os significados que produziam a respeito de ser uma mulher, Danilo brincava com um diferente pano de fundo.

**Figura 36:** Danilo e a boneca



Fonte: Arquivo Pessoal

Em outra ocasião, observei um menino que possuía uma relação curiosa com a estética corporal. Jorge, apesar da idade, já alimentava uma grande preocupação em atingir um corpo com músculos definidos. No dia em que a turma foi realizar uma atividade em uma sala diferente da habitual, as crianças puderam explorar livremente os materiais e brinquedos do novo espaço. Um dos brinquedos que causou imensa

curiosidade, foi um brinquedo magnético. Eram pequenas peças de plástico coloridas nos formatos de esferas e tubos.

A brincadeira consistia em conectá-los através dos ímãs e montar as mais variadas formas. Jorge conectou, então, um tubo longo, com aproximadamente 7cm entre duas esferas. Segurando no centro, começou a movimentar seu braço formando o formato de um ângulo reto, que ia se fechando com o movimento do braço. Era como se ele estivesse utilizando um haltere para exercitar o músculo de seu braço. Retornamos para a sala algumas vezes durante o ano. Em todas, ele repetiu a mesma brincadeira, como se exercitasse seu bíceps.

**Figura 37:** Haltere de magnéticos.  
**Figura 38:** Flexões



Fonte: Arquivo Pessoal

O curioso era que a fixação pelo corpo musculoso aparecia muito nas falas e comportamentos de Jorge. Em um certo período, passou a recusar alguns alimentos na hora do almoço. Jorge se negava a comer principalmente o arroz, pois, segundo ele, não poderia comer carboidratos para atingir o corpo que queria. A carne, no entanto, ele dizia ser de suma importância para sua dieta. Sempre que possível, pedia para repetir a proteína animal, por vezes pedindo até para que seus colegas lhe dessem a parte deles, caso não fossem comer.

A educadora da turma, preocupada com a situação, buscava dialogar com ele sobre o assunto. Jorge relatava que assistia a vídeos na internet que, além de explicar sobre a melhor dieta para ganho de massa muscular, também ensinava alguns exercícios para alcançar o corpo que desejava. Jorge me contou que treinava luta com travesseiros, que fazia flexões e abdominais e constantemente mencionava a questão do corpo como, inclusive, uma forma de se sentir mais homem.

Quando tiveram um dia onde puderam experienciar um dia com brincadeiras molhadas, a dimensão da definição corporal voltou a aparecer. Neste dia, as crianças brincaram com um grande chuveirão da escola, feito com um tubo pvc de aproximadamente 1.5m de comprimento, por onde pequenos buracos jogavam água. As crianças se deliciaram brincando com a água, enchendo potes e regadores. A educadora da turma disponibilizou, ainda, algumas tintas e pincéis. As crianças foram convidadas a pintarem azulejos desta área da escola. Enquanto realizavam suas pinturas e lavavam os azulejos para recomeçar em um divertido ciclo, Jorge apareceu até nós gargalhando. Em seu corpo, havia uma pintura. Ele havia pintado em seu torso músculos definidos: um “tanquinho”, como me relatou, e um peitoral bem marcado. Após vê-lo daquela maneira, outros meninos da turma seguiram o mesmo movimento e desenharam músculos definidos por seus corpos.

É comum que nessa idade, quando uma das crianças começa a trazer um elemento novo para dentro da turma, as outras acompanhem a dinâmica. A questão com os músculos e a força não foi diferente e surgia constantemente nesta sala de aula. Não só Jorge, mas a maioria dos meninos se preocupava com performatizar força e vigor. Diversas vezes, um grupo se deitava no chão e realizava flexões, abdominais e polichinelos. Algumas vezes, inclusive, competindo entre si a respeito de quem conseguia realizar a atividade por mais tempo. No espaço do quintal, competições de velocidade eram constantes e a quadra era utilizada como guia para as voltas que marcavam o percurso da competição. A verbalização do desejo de um corpo definido também era

constante, uma vez que afirmavam com frequência a vontade de adquirir o que chamavam de “um corpo sarado”.

**Figura 39:** Brincadeira de queda de braço.



Fonte: Arquivo Pessoal

Para medir a força entre si, era comum, principalmente entre os meninos, brincarem de “queda de braço”. A brincadeira consiste em colocar duas crianças uma de frente para a outra, que apoiam os cotovelos em uma mesa e dão as mãos. Ganha quem é capaz de derrubar a mão do adversário na mesa, demonstrando possuir mais força que o outro. Quando entrei na brincadeira, para minha surpresa, fui derrotada por alguns deles. O desafio passou a ser, então, derrotar a nós, adultas da turma. Eu, a estagiária de mediação e a regente da turma éramos o objetivo a ser atingido. Não estávamos, contudo, no mesmo nível. A educadora regente lutava artes marciais e possuía técnica e muita força. Derrotá-la na queda de braço era o maior dos desafios.

Enquanto o gênero masculino era marcado no corpo na dimensão dos músculos e da definição, o gênero feminino era marcado pelo volume nas áreas dos seios e quadril. Como ainda estavam longe da puberdade, as meninas brincavam de colocar objetos, principalmente nos seios, para causar volume na área. Certo dia, brincaram com as laranjas do lanche, colocando-as por dentro das camisas do uniforme. Vieram me mostrar

rindo e chamando a atenção para o fato de estarem “peitudas”, palavra utilizada pelas mesmas.

**Figuras 40 e 41: Seios de laranja**



Fonte: Arquivo Pessoal

Como vimos no primeiro capítulo, é necessário um esforço constante para que o gênero se dê, uma vez que não é algo natural ou fixo. O gênero, portanto, se faz presente na materialidade dos corpos e é construído em cada ação, gesto e trejeito. É durante a brincadeira que as crianças conhecem seus corpos e os corpos dos outros, criando significados sobre o mundo social e também sobre si mesmas. Entendendo que o momento de brincar é para as crianças uma maneira singular de interação, diálogo, expressão e consciência, espera-se que esse momento venha carregado de suas concepções de mundo. Desta forma, é possível afirmar que no enquadre da brincadeira as crianças interagem com as concepções de gênero, criando seus próprios significados a respeito do que significa ser uma menina ou ser um menino.

### **3.3 A categorização da diferença: coisas de menino e coisas de menina**

Além da dimensão do corpo, as coisas das crianças são relevantes para seu processo de autopoiesis. Como vimos com Butler (2019a, 2019b), Miller (2013) e Mizrahi (2007, 2019) anteriormente, as coisas são de suma importância no processo de formação do *self*. Foi possível notar que as crianças da pesquisa também encontravam nos objetos seu próprio meio de elaboração a respeito das concepções de gênero do mundo social em que se inserem.

Michele Escoura (2012) em sua pesquisa a respeito dos personagens e as performances de gênero das crianças investiga a presença dos objetos pessoais das crianças em sala de aula. A autora observa esses objetos como “itens de efeito dilatador dos limites dos corpos” utilizados “no interior do processo de constituição da própria noção de pessoa” (Escoura, 2012, p. 135). Desta forma, foi possível, inclusive, esmiuçar de que modo essas coisas operavam como importantes marcadores de gênero, não só nelas mesmas, mas também nos próprios corpos de quem as usava.

Sendo assim, ao perceber as diferenciações que as crianças fazem entre o que seriam objetos do universo masculino e objetos do universo feminino, torna-se possível compreender as concepções de gênero que as mesmas estão criando. Deste modo, busquei olhar atentamente a maneira com que as crianças se relacionavam, distinguiam e utilizavam suas coisas de brincar.

Em meu primeiro dia em campo, quando cheguei na sala, encontrei uma parte das crianças dormindo e outras em um canto lendo seus livros. Assim que cheguei, fui recebida por uma das meninas que assumiu o lugar de apresentação do ambiente e das crianças. Simone se aproximou de mim e se animou em ser a porta-voz da turma e, como uma guia que nos direciona pelo desconhecido, dando informações e contextos, me pegou pelo braço e me mostrou a sala. Me contou o que cada espaço da sala representava: as mesas onde brincam, fazem as atividades e comem; o espaço no chão, onde sentam para fazer a roda, olhar o calendário e também brincam; a estante de brinquedos, recheada de pecinhas de montar, blocos de construção, bonecos e bonecas, panelinhas e uma série de outros brinquedos; o canto das mochilas, onde cada criança precisa pendurar seus pertences em um gancho; a cesta de garrafas, importante para garantir a hidratação; e, por fim, a área onde estavam colchonetes com crianças que dormiam.

Muito empolgada, relatando um pouco de cada um, Simone me contou a respeito das crianças que estavam dormindo e não se

apresentaram no momento inicial quando cheguei. Sabendo que meu interesse era nas brincadeiras e nos brinquedos, me relatou nessa conversa as preferências que ela considerava mais marcantes para cada uma das crianças. Danilo gostava de brincar de um desenho chamado “Patrulha canina”, Hugo gostava de futebol, Jorge de luta, Vanessa e Clara de desenhar, assim por diante. Quando passou a me contar sobre ela, parou e me mostrou seu laço no cabelo. Ela estava com um rabo-de-cavalo bem alto que prendia seus cabelos escuros e cacheados. Na base do rabo, bem no topo da cabeça, estava um grande laço rosa. Bem no centro do laço, havia uma peça de plástico com o logo de uma famosa boneca. Apontando para o laço, me perguntou se eu conhecia o desenho e se eu sabia quem era a personagem. Fingi pensar um pouco e, ela, vendo minha demora em responder, logo me revelou a resposta. Era a logo da boneca Barbie. Empolgada, Simone me contou que sua cor favorita era rosa e que ela adorava a personagem.

Observando nossa conversa, Magda, prontamente, me chamou. Ela também queria me contar um pouco mais sobre si. Apontou, então para seus pés, me mostrando seus tênis. A maior parte das crianças, utilizava um tênis preto. A prefeitura do Rio de Janeiro envia como parte do uniforme um par de tênis padrão para todos. As crianças costumavam usá-lo ou adquiriam algum parecido, também preto, que fosse mais confortável. No entanto, diferente da maioria, seu tênis era azul e rosa. Magda me contou que essas eram suas cores favoritas.

O movimento foi, então, contagiante. Aos poucos, as crianças ali presentes me mostravam itens pessoais que me contavam um pouco de quem eram. Carlos me chamou para mostrar a cesta de garrafas da turma. Pegou uma garrafa do Hulk e disse que aquela era sua garrafa pois ele adorava aquele personagem. Os que estavam em volta repetiram o ato e também me mostraram suas garrafas. O movimento continuou quando, depois de alguns minutos, o grupo de crianças me levou até a área das mochilas. Me mostraram, então, os mais variados modelos de mochilas. Elas eram, em sua maioria, de personagens famosos como

Naruto, Dra. Brinquedo, Jurassic World, Hulk e Barbie. Cada um me mostrou a sua, me explicando o motivo de terem as escolhido.

Percebo que o uniforme escolar é uma tentativa de padronizar as crianças. Todas utilizam a mesma blusa, bermuda e, muitas vezes, até mesmo o tênis. A prefeitura do Rio de Janeiro também costuma dar mochilas para as crianças, mas nenhuma criança daquele grupo utilizava a mochila padrão. Percebi, portanto, nestes detalhes, uma forma de expressão de si através dos adornos, calçados, mochilas e garrafas.

Foi possível notar que as crianças buscavam a categorização das diferenças através de suas coisas. Era uma forma delas jogarem com a ordem que existe no mundo, a heterossexualidade compulsória de que fala Butler (2003) ao perceber o movimento da sociedade ocidental de diferenciação dos corpos através da reiteração constante do gênero. Ou seja, a tendência a se distinguir os corpos, através de classificações que os binarizam e hierarquizam. As crianças, como sujeitos sociais ativos, não estão apenas reproduzindo, mas também estão criando suas próprias distinções, indo ao encontro com o esquema simbólico em que inserem.

As categorizações entre o que era de menino e o que era de menina, extrapolavam os itens pessoais das crianças. As expressões “coisa de menino” e “coisa de menina” eram usadas com bastante frequência pelo grupo e os brinquedos de uso comum na sala de aula, assim como seus objetos pessoais, eram fortemente marcados por essa diferenciação. Observando nas falas das crianças esses marcadores, percebi que as peças de encaixe, os carros e o castelo costumavam ser vistos como “coisas de menino”, enquanto as pelúcias, bonecas e panelinhas costumavam ser vistas como “coisas de menina”.

Ao indicarem o que é de menino ou de menina, podemos notar que as crianças estão mostrando como estão sendo ordenadas pelos brinquedos. Isso porque, sob a ótica da *humildade dos objetos* de Daniel Miller (1994, 2005), as coisas nos ordenam enquanto pensamos que as ordenamos. Muitas vezes fora do foco da atenção, os objetos atuam em nosso entendimento e experiência do mundo de maneiras que

frequentemente passam despercebidas. Ou seja, os objetos desempenham papéis ativos na vida social e cultural, uma vez que estão influenciando e sendo influenciados pelos seres humanos. Sob essa perspectiva, os brinquedos não apenas recebem significados, mas também participam das interações das crianças e estão presentes em seus processos ontogenéticos e autopoiéticos.

Decidi, então, propor às crianças que explicitassem essa divisão que vinham fazendo das coisas. Entreguei meu celular para cada um e pedi que tirassem uma foto do que estavam chamando de “coisa de menino” e uma foto do que chamavam de “coisa de menina”. Após as fotos, pedi que me contassem o que haviam registrado, garantindo o entendimento do que estavam relatando. Organizando o material, obtive as seguintes classificações:

**Quadro 1:** Categorização dos materiais da sala de aula

Criança	“Coisas de menina”	“Coisas de menino”
Menina 1	Bonecas bebê	Pista de carros
Menina 2	Bonecas bebê	Bonecos de herói
Menina 3	Bonecas bebê	Mochila do Hulk
Menina 4	Casaco da Minnie Mouse	Bonecos de herói e automóveis de brinquedo
Menina 5	Utensílios das atividades de culinária <sup>4</sup>	Pecinhas de montar
Menino 1	Bonecas bebê	Bonecos de herói
Menino 2	Panelinhas	Pecinhas de montar
Menino 3	Mochila da Dra Brinquedo	Mochila de dinossauro
Menino 4	Bonecas bebê	Castelo de brinquedo

<sup>4</sup> É importante ressaltar que neste caso os objetos se referem a utensílios fabricados para serem utilizados para cozinhar, e não aqueles criados para as crianças em versões reduzidas e intencionadas para o brincar. Estes objetos referem-se, portanto, às atividades que elas vêm sendo desempenhadas, geralmente, por mulheres adultas, como acontece dentro do ambiente escolar, onde todas as profissionais da cozinha são mulheres, assim como as professoras que ministram as atividades de culinária para as crianças.

Menino 5	Panelinhas	Castelo de brinquedo
----------	------------	----------------------

Apresento, a seguir, as imagens tiradas pelas crianças e classificadas como “coisas de menina”.

**Figura 42:** Casaco da Minnie Mouse



Fonte: Arquivo Pessoal

**Figuras 43, 44, 45, 46, 47:** Bonecas bebê





Fonte: Arquivo Pessoal

**Figuras 48 e 49 : Panelinhas**



Fonte: Arquivo Pessoal

**Figura 50:** Utensílios das atividades de culinária **Figura 51:** Mochila da Dra Brinquedo



Fonte: Arquivo Pessoal

A seguir, as imagens tiradas pelas crianças e classificadas como “coisas de menino”.

**Figuras 52 e 53:** Pecinhas de montar



Fonte: Arquivo Pessoal

**Figura 54 e 55:** Bonecos de herói



Fonte: Arquivo Pessoal

**Figura 56:** Mochila de dinossauro



**Figura 57:** Mochila do Hulk



Fonte: Arquivo Pessoal

**Figura 58:** Bonecos de herói e automóveis de brinquedo **Figura 59:** Pista de carros



Fonte: Arquivo Pessoal

**Figura 60 e 61:** Castelo de brinquedo



Fonte: Arquivo Pessoal

Os dois brinquedões - como as crianças chamavam as construções de plástico com partes escaláveis e um escorregador- viravam prisões, casas e castelos. Eles estavam localizados bem no centro do parquinho e observando que eu acompanhava a brincadeira de perto, Joana me abordou. Em sua cabeça, estava um arco com dois pompons rosas, como se fossem orelhas de algum bicho. Em sua boca, um batom rosa metalizado. Nas mãos, um anel de plástico com o que representava uma pedra preciosa bem grande em formato de coração.

Joana se aproximou pois queria me avisar: “nosso castelo é esse daqui. Ele é o castelo só das meninas”. Pedi mais detalhes. Me contou, então, que ali havia dois castelos, um de princesas e outro de príncipes. As meninas apenas podiam, sendo assim, usar o castelo destinado a elas, e o mesmo valia para os meninos. Ela continuou me contando os detalhes de seu castelo de princesas. “Nosso castelo tem travesseiro de princesa, cama de princesa, batom de menina...”, me disse. Curiosa, questionei porque apenas meninas poderiam entrar em seu castelo. Ela, em um tom como se falasse algo muito óbvio, me respondeu: “ué, porque aqui só tem coisas de menina, né!?”. Observando minha expressão atenta, ela continuou: “Aqui tem até batom. Quem que usa batom? Só menina e mulher, né!?”. Continuei instigando que ela me contasse mais e perguntei se ela sabia porque essas eram coisas que meninas e mulheres usavam. Joana respondeu: “para a gente ficar linda, igual quando a gente pinta a unha”.

Dei continuidade ao diálogo questionando se, então, os meninos não ficavam bonitos, já que ela me contou que apenas as meninas usavam as coisas que ela me disse nos fazerem bonitas. Um pouco impaciente com meu desconhecimento do que, para ela, era muito claro, me respondeu com a voz mais alta: “mas menino não usa batom!”. Enquanto conversávamos, o outro brinquedo já estava com os grupos misturados. Agora não havia apenas meninos no outro castelo. Mostrei o fato para ela e ela ficou pensativa, mas não me respondeu. Mais tarde naquele dia, ela me procurou e me disse: “menino não usa batom, nem

faz ballet!”. Antes que eu pudesse respondê-la, Joana saiu correndo para longe.

Percebi, ao longo dos meses em campo, que as crianças participavam deste movimento de diferenciação e binarização do mundo, delimitando o que era do universo feminino e o que era do universo masculino. Desta forma, utilizavam esses recursos para suas próprias construções em suas concepções do que é ser uma menina ou um menino. Apesar das categorizações bem definidas, percebi que o momento da brincadeira era, no entanto, uma oportunidade delas fugirem da lógica normativa, permeando entre as coisas que fazem alguém ser menina, sem que isso o fizesse menos menino, ou o contrário. Sendo assim, apesar de conhecerem a lógica dicotômica de binarização dos corpos e dos objetos, as crianças encontravam espaço para fazer o que se sentiam bem e lhes divertia, sem que isso afetasse a forma com que concebiam a representação do que seria uma menina ou um menino.

#### **3.4 Brincadeira: um enquadre de permeabilidade**

“Gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados” (BUTLER, 2014, p. 253)

Uma vez que entendemos a brincadeira como um enquadre não só de reprodução, mas também de produção de significados, é possível conceber nela a possibilidade de rupturas de paradigmas e mudança de padrões sociais. O gênero, por sua vez, sendo uma prática reiterativa que nunca está dada, depende de uma condição performativa. Desta forma, devido justamente ao seu caráter performativo, encontramos a possibilidade de contestação de seu status. Sendo assim, no momento da brincadeira podemos observar formas outras de ser e existir no mundo acontecendo, ultrapassando as fronteiras que tentam distinguir os corpos.

A boneca é um brinquedo que costuma ser visto como um brinquedo de meninas. Nas lojas, costumam estar presentes nas sessões ditas “para meninas”, assim como tendem a apresentar embalagens

marcadas pela cor rosa - atribuída ao universo feminino, bem como recorrem a imagens de meninas brincando com o brinquedo nos meios de publicidade. As crianças do grupo pesquisado também categorizam as bonecas como dentro do universo das “coisas de menina”. Assim como a maior parte dos profissionais da instituição escolar e das famílias. No entanto, apesar disso, não era incomum vermos meninos participando da brincadeira de boneca.

Daniel Miller (1994), no entanto, argumenta que as coisas têm significados que vão muito além da semântica. Isso porque os objetos muitas vezes ganham significado através de seu uso cotidiano, das interações que facilitam e das funções que desempenham na vida das pessoas. O autor, portanto, nos convida a mudar o foco das representações simbólicas dos objetos, para darmos importância à pragmática dos mesmos, ou seja, para como ganham significados através de seu uso, das funções que desempenham na vida das pessoas e das interações que facilitam. Sendo assim, as coisas em suas nuances e sutilezas extrapolam as possibilidades da linguagem verbal, pois dão conta de funções que muitas vezes não conseguem ser expressadas por meio das palavras.

Essa abordagem ampliada de Miller destaca que os objetos não são meramente portadores de significado, mas sim que participam ativamente na construção da experiência humana. Podemos somar a isso as contribuições de Alfred Gell e Bruno Latour para pensarmos nos efeitos que as coisas não humanas podem causar em sua vizinhança. A partir da perspectiva de Gell (2018) de que, ainda que desprovidas de intencionalidade, as coisas afetam aqueles que com elas se relacionam e da perspectiva de Latour (2021) de que é ator qualquer coisa que modifique seu entorno, podemos ampliar o mundo conceitual para uma rede onde há humanos e não humanos como agentes. Desta forma, buscando ampliar nosso olhar para a boneca para além das representações sociais que ela carrega, podemos observar a relação das crianças com a mesma em seus efeitos neste contexto, olhando para este objeto em sua potência como agente modificador de seu entorno.

Quando Clara trouxe uma boneca nova para a sala alguns acontecimentos interessantes a respeito dessa perspectiva foram observados. A boneca de cabelos loiros e olhos azuis possuía várias mudas de roupa que podiam ser trocadas durante a brincadeira. A boneca-bebê possuía até mesmo uma fralda para ser trocada e um cobertor rosa que as crianças usavam para embalá-la, como costumamos fazer com recém-nascidos. Certo momento do dia, Clara deixou a boneca de lado e foi desenhar com as outras crianças. Jorge, que observava a bebê sozinha no canto da sala, se aproximou e a segurou nos braços. Foi até o cesto de panelinhas e escolheu uma colher roxa e um pote azul que usou para brincar que alimentava a bebê. A todo momento ele acariciava a cabeça da boneca. Eu observava de longe e consegui tirar fotos do momento em que ele levava a colher até a boca da boneca.

No entanto, ao perceber que eu estava observando, Jorge levou um susto e atirou a boneca longe. Levantou os braços como se estivesse colocando em uma posição de alguém que cometera um crime e gritou “Foi a Clara que me falou para fazer isso, eu juro!”. Me aproximei dele e perguntei se ele tinha ficado nervoso com minha aproximação e que, caso precisasse, eu poderia me afastar. Pedi desculpas pelo susto e lhe disse que eu não via problema no que ele estava fazendo. Na verdade, eu estava admirando a cena e por isso havia me aproximado para observar.

**Figuras 62 e 63:** Jorge e a boneca antes da convers



Fonte: Arquivo Pessoal

Com uma expressão de alívio no rosto ele relaxou o corpo e deu um sorriso. Pegou a boneca novamente e cautelosamente a embalou

novamente no cobertor rosa. Clara e Vanessa perceberam quando a boneca foi atirada, então se aproximaram e se juntaram a Jorge na brincadeira. Ficaram ali um bom tempo cuidando da bebê. Pegaram alguns livros da estante e contaram histórias, trocaram sua roupa, pegaram carinhosamente no colo fazendo movimentos como se a pusessem para dormir. Depois, a colocaram dentro de um cesto, como se a colocassem dentro de um berço.

**Figuras 64, 65, 66 e 67:** Jorge e a boneca depois da conversa



Fonte: Arquivo Pessoal

Tanto Louro (2000) quanto Butler (2018) descrevem que aqueles que ultrapassam as barreiras sociais de gênero enfrentam retaliações. Louro (2000) relata que o processo de identidade acontece pautado pela diferenciação do outro. Deste modo, aquele que foge à norma, que se diferencia do padrão ao se aproximar daquilo que deveria ser oposto, se torna marcado. Aprendemos que essas marcas do que concebemos ser do outro não devem se instalar, não podem aparecer e, se por acaso, se insinuarem, precisam ser disfarçadas, escondidas e negadas. Passamos nossa existência em um processo de *autovigilância*, em que buscamos

evitar a todo custo, qualquer sinal, comportamento ou gesto, que possam nos colocar neste lugar marcado.

Butler (2018), por sua vez, aponta que em razão da distinção de gênero fazer parte da “humanização dos indivíduos dentro da cultura contemporânea” (Butler, 2018, p. 6), quem não segue esta norma de distinção de forma adequada se torna alvo de punições. Como gênero para Butler (2019a, 2019b, 2014, 2018) é um projeto que tem como fim a sobrevivência cultural, aqueles que falham em fazer corretamente seus gêneros precisam ser regularmente punidos para que a norma seja constantemente reiterada. Portanto, assim como Louro, Butler (2019a) fala da constituição do sujeito por meio da força de exclusão e abjeção, que determina uma *zona de inabitabilidade* que constrói um limite que delimita o domínio do sujeito.

Se para ser menino, é necessário fugir de qualquer prática reiterativa do gênero feminino, Jorge sabe que não poderia brincar com uma “coisa de menina”. Neste episódio é possível perceber que ao se deparar com uma adulta - atores que geralmente ensinam às crianças como deveriam se portar- observando sua brincadeira com a boneca, Jorge se assusta e, com medo desta força de abjeção de que falam as autoras, atira a boneca longe, fugindo do que poderia marcá-lo e excluí-lo.

Jorge era uma criança que tinha as normas regulatórias do gênero muito bem incorporadas. Ele conhecia bem o que era esperado dele como menino. Como vimos nos episódios da dieta proteica e da busca incessante pelo corpo musculoso e demonstração de força, Jorge era um menino que se utilizava de diversos elementos para reiterar seu gênero masculino. No entanto, fora do olhar regulador dos adultos, ou, neste caso, como meu aval, Jorge encontra espaço para brincar com o que lhe dá vontade, fugindo do processo de *autovigilância*. No enquadre da brincadeira, Jorge tem a possibilidade de transitar entre as categorizações do que é de menino ou de menina, encontrando a possibilidade de simplesmente brincar, sem que isso faça com que deixe de ser um

menino, ainda que brinque não apenas com coisas que são categorizadas como de menino, mas também com coisas de menina.

Apesar de ser uma “coisa de menina”, no momento da brincadeira os meninos podiam se relacionar com a boneca sem adentrarem a *zona de inabitabilidade*. Os significados sociais da boneca, poderiam, inclusive, serem outros no enquadre de uma brincadeira. Como vimos, as crianças não utilizam as coisas sempre sob a lógica convencional que lhe foi proposta quando brincam. Um graveto pode ser uma espada, um cesto de brinquedos, um berço. Sendo assim, quando brincam, as crianças estão também criando suas próprias lógicas simbólicas, dando outros sentidos às coisas.

A boneca, quando foi concebida, foi pensada como uma mimese de um bebê. Desta forma, o brinquedo ofereceria a oportunidade de as crianças experienciarem atos de cuidado e dedicação ao outro. No entanto, a boneca pode ganhar outros significados e ser utilizada de formas outras. Observei esse processo quando Theo e Danilo pegaram as bonecas da sala para uma brincadeira. Eles se sentaram em uma das mesas e, enquanto um segurava duas bonecas-bebê, o outro segurava o boneco de um robô. Estava ali acontecendo uma luta e a mesa era o ringue. Os meninos jogavam os bonecos um contra o outro, realizando sons de esforço e dor. Depois, se levantaram e atiraram as bonecas-bebê no chão e contra a parede, gargalhando.

**Figuras 68 e 69:** Brincadeira do Theo e Danilo



Fonte: Arquivo Pessoal

Durante essa segunda parte da brincadeira as bonecas não pareciam mais estar sendo utilizadas para cumprir o papel de uma criança nos primeiros meses de vida. Theo e Danilo aparentavam estar dando outros significados para aquele brinquedo, extrapolando as intenções de quem as idealizou durante sua criação. Quando questionados sobre o quê estavam brincando, apenas riram e preferiram não responder. Apesar de não conseguir acessar o que eles pretendiam especificamente com essa brincadeira, retomo à questão que pontua Daniel Miller (1994) ao argumentar que a relação entre forma e significado muitas vezes é complexa e ambígua, e que os objetos podem comunicar significados de maneiras que vão além de expressões semânticas convencionais. Sendo assim, apesar de serem bonecos, Theo e Danilo adicionaram novas funções a esses objetos que, como o próprio Miller (1994) revela, nem sempre são significações facilmente decifráveis ou diretas.

Observei que, apesar de fazerem suas próprias categorizações das coisas entre “de meninas” e “de meninos”, essas crianças encontram na brincadeira um enquadre de permeabilidade, onde não se sentem presos às regras regulatórias de gênero. Notei esse processo acontecendo naturalmente já nas primeiras semanas no campo, quando um grupo da turma se juntou para fazer o que chamaram de “hora do chá”. Pegaram nas prateleiras os dois cestos que categorizam como “brinquedos de menina” e os colocaram nas mesas da sala. O fogão rosa e roxo e as panelinhas de plástico se juntaram ao jogo de chá de madeira para darem suporte à brincadeira.

**Figuras 70, 71, 72 e 73:** Meninos e meninas brincando de “hora do chá”





Fonte: Arquivo Pessoal

Juntos, meninos e meninas esquentaram a água e escolheram seus sabores de chá. Para acompanhar, também fizeram bolos e biscoitos. Depois, se sentaram ao redor de uma mesa e serviram suas xícaras. Ficaram alguns minutos por ali sentados, conversando sobre como estava delicioso o que haviam preparado juntos e sobre suas ervas preferidas para a infusão.

Neste caminho, reflito a respeito das ideias de Judith Butler (2019a) e Donna Haraway (2019) que nos convidam a pensar na ruptura da naturalização do sistema de gênero que busca a todo custo diferenciar os corpos. Isso porque Haraway (2019) acredita na possibilidade de vivenciarmos o gênero de uma forma outra, de modo que as pessoas possam se expressar sem que se preocupem em reiterar seu gênero ou até mesmo sem que tenham que performar ações contraditórias que desafiam as noções convencionais. A autora sugere que distinções binárias são limitantes e propõe uma abordagem de gênero mais fluida e inclusiva a partir de uma abordagem conceitual que supera a dualidade entre masculino e feminino. Ao articularmos esses conceitos com a infância, abraçamos a possibilidade das crianças não se limitarem por normas rígidas de gênero, permitindo-se explorar seus brinquedos sem que o medo das normas regulatórias de gênero restrinja suas possibilidades.

Butler (2019a) nos atenta para o fato de que, uma vez que a reiteração do gênero é necessária, este é um sinal de que os corpos nunca estão cumprindo, suficientemente, as normas que impõem a ele a

materialização do gênero. Portanto, é nesta instabilidade onde podemos encontrar novas possibilidades de existência, uma rematerialização dos corpos, voltando-se contra a “força da lei regulatória” a partir de “rearticulações que ponham em causa sua força hegemônica” (Butler, 2019a, p. 21). Desta forma, busca-se abandonar o medo de cair na *zona de inabitabilidade* e, assim, sermos livres para viver sem o medo de precisar ser algo ou deixar de ser outra coisa. Para isso, é necessário encontrar possibilidades de permeabilidade entre as esferas que buscam distinguir os corpos a todo custo.

Daniela Finco (2003) observou em sua pesquisa que, ainda que os adultos buscassem regular as brincadeiras, na tentativa de diferenciar comportamentos que seriam adequados aos meninos ou às meninas, as crianças brincavam com o que lhes dava prazer, ultrapassando ou recusando fronteiras da divisão dos gêneros. Como vimos, também notei que, durante os momentos de brincar livre, as crianças permeiam muito bem entre as categorias sociais impostas, utilizando esse enquadre como a possibilidade de fugir à lógica vigente. No entanto, ainda que brinquem com coisas de menino e coisas de menina, as crianças estão atribuindo significados às coisas a partir dos significados que encontram em suas relações, não deixando, desta forma, de participar do processo de diferenciação do gênero.

A quadra, como relatei, é marcada constantemente, pela tentativa de regulação dos corpos, a partir da distinção e materialização do gênero. No entanto, é também nesse espaço que presenciei Rosa indo de encontro com a lógica vigente, de forma subversiva às leis de regulação que lhe são constantemente impostas. Seu apelido em quadra foi escolhido como “Rosa, a braba”. O apelido surgiu devido a sua destreza ao jogar futebol. Rosa se destaca no esporte e era considerada por todos a melhor jogadora da turma. Apesar de ser um espaço marcadamente masculino, a quadra era também onde Rosa encontrava espaço para cruzar fronteiras de gênero.

Os meninos não gostavam que as meninas participassem do futebol. “Menina não sabe jogar bola” me relatou Hugo. No momento do jogo, era notória a divisão: meninos dentro e meninas fora de quadra. Rosa, no entanto, fugia com naturalidade dessa lógica. Para Rosa, os meninos deixavam de lado seus argumentos e costumavam chamá-la para participar das partidas disputando, inclusive, para ficar em seu time.

Certo dia, fantasiada de princesa, “Rosa, a braba” entrou em quadra e brincou de jogar futebol com os meninos. Muito habilidosa, ela driblava os adversários e fazia gols sem demonstrar dificuldade. A cena do vestido rosa e roxo voando com o vento, enquanto seus pés chutavam a bola, me levaram a um sorriso em ver que, apesar de todo o processo regulatório, as crianças estão encontrando espaço para transitar entre as práticas distintivas de gênero. Mostrando, desta forma, ser possível uma forma outra de vivenciar o mundo, fugindo da lógica binarizante que coloca os corpos em eterna diferenciação. Ao fundo, a voz da educadora da turma ecoou dizendo “Estão vendo, crianças, princesas também jogam bola!”.

**Figura 76:** Princesas também jogam bola.



Fonte: Arquivo Pessoal

## Considerações Finais

As crianças estão constantemente dando sentido para o que encontram. Como vimos, isso ocorre ao interagirem com os significados sociais que conheceram ao longo de sua trajetória e, a partir disso, vão construindo suas próprias concepções. Ao brincar, a criança entra em contato com vários destes significados, encontrando a oportunidade de vivenciar novos papéis, elaborar a respeito de situações que não viveria normalmente, além de recriar à sua própria maneira fatos da vida cotidiana.

Sendo assim, a criança não cria significados do nada. Ela experimenta alguns deles ao longo de sua caminhada, a partir de pessoas próximas que lhes apresentam suas próprias visões de mundo. A família e a escola são instituições que participam ativamente neste jogo de dar sentido à vida, pois oferecem algumas formas de ser e estar no mundo às crianças. A partir dessas ideias, movidas por suas experiências, elas dão seus próprios sentidos às coisas que encontram.

Uma vez que estão em processo de encantamento com o mundo, procurando dar significados e vivenciá-lo à sua própria maneira, as crianças com olhares menos cerceados, a partir de suas próprias perspectivas, podem enxergar seu entorno sob novas lógicas. Lógicas essas que para os adultos, já enrijecidos com a forma como acreditam que tudo deve ser, poderiam soar impensáveis. É por este motivo que afirmamos já na epígrafe deste trabalho que quando nasce uma criança, nasce também a possibilidade de um novo mundo, pois nasce a possibilidade de formas outras de vivenciá-lo.

Olhar para a forma como as crianças estão entendendo e significando o mundo nos abre caminho para compreender sobre o processo de construção humana de ideias sobre a realidade. Evidenciando, portanto, conceitos fundamentais da vida social como todo, incluindo os adultos. Neste trabalho, o foco foi conhecer de que forma as concepções do que representa ser um menino e ser uma menina vão se concretizando na primeira infância, a partir de influências familiares,

escolares e da própria construção de significados feita pelas crianças no processo de elaboração de seu *self*, junto de suas coisas de brincar.

Uma vez posto que o gênero só existe enquanto reiterado diariamente nas falas, comportamentos, gestos e ações, abre-se espaço inclusive para que neste movimento performativo, quebre-se lógicas aparentemente enraizadas. Se as crianças são a perspectiva do novo, é fundamental olharmos para a forma como elas estão concebendo o gênero do seu próprio jeito, ampliando as possibilidades de novas formas de ser e estar no mundo.

Como vimos, as crianças conhecem as regras sociais e aprendem a seguir certa lógica de feminino x masculino. Elas aprendem a categorizar e passam a repetir o movimento, por exemplo, ao separar as coisas entre as duas chaves: coisas de menino e coisas de menina. As bonecas, panelinhas, a cor-de-rosa, as princesas, tudo isso é atrelado ao universo feminino. Já os carros, os heróis e o futebol, são atrelados ao universo masculino. É, portanto, a partir disso, que as crianças vão sedimentando suas próprias ideias a respeito do que representa ser um menino ou uma menina no contexto em que estão inseridas.

No entanto, apesar de conhecerem a norma, elas também subvertem a ordem em um movimento de experimentação e criação. As brincadeiras são peça chave neste jogo, pois representam o enquadre das possibilidades. Desta forma, quando vemos Jorge - menino preocupado em manter uma estética corporal voltada para o universo masculino - brincar com a boneca, observamos que para ele não se faz necessário abdicar de práticas masculinas para brincar do feminino. Jorge está neste momento interessado em vivenciar o papel do cuidado, conhecer e experimentar uma dimensão da vida que até então só entrou em contato por meio da observação. Isso, no entanto, não faz com que ele precise abrir mão de práticas reiterativas do gênero masculino que vem construindo ao longo da formação de seu *self*. Por isso, afirmamos que, quando brincam, as crianças experimentam e encontram espaço de elaboração a respeito do que significa ser uma mãe, um pai, uma

cabeleireira, um professor, um pedreiro e o que mais puderem criar. Desta forma, estão também experimentando formas de se fazer homem e mulher no contexto em que se inserem.

Fica claro que existem dissonâncias nas concepções de gênero entre escola, famílias e crianças. Desmistificando, assim, o imaginário de um padrão corroborado por toda sociedade que é inculcado passivamente nas crianças. Foi possível perceber que, na realidade, todos estão negociando suas concepções de gênero. Não há um padrão inquestionável a respeito do tema, visto que até mesmo divergências entre escola e famílias - instituições sociais que perpetuam a norma - foram apontadas ao longo do processo. Isso fica evidente na fala da diretora que demonstrou discordar de discursos familiares que buscam emplacar certas práticas reiterativas de gênero como obrigatórias. Ou seja, a própria escola - como instituição que serviria para impor padrões sociais - entra em choque com ideias conservadoras das famílias.

As crianças, por sua vez, também tangenciam as lógicas adultas criando seus próprios padrões e apresentando novas formas de conceber e praticar o gênero. Brincando de maternar e paternar, fazendo comidinhas e chazinhos, assumindo papéis de membros de uma família que precisam cuidar de uma casa, criando um corpo novo e questionando organizações adultocêntricas “convencionais” as crianças mostraram ao longo da pesquisa que ser uma menina e ser um menino podem ter significados diversos.

É essencial, por fim, reforçar o grande achado da pesquisa: a importância das coisas neste processo autopoietico. É na relação com seus objetos pessoais, com adornos, acessórios, brinquedos e coisas de brincar, que a produção do *self* acontece. Sendo assim, ao construírem o que representa ser um menino ou ser uma menina, as crianças o fazem em relação não apenas com as pessoas que as cercam, mas também em relação com suas coisas. Esta foi a maior virada de chave ao longo do meu processo de mestrado em educação: passar a dar importância e me atentar aos objetos e seus efeitos no entorno.

Como vimos, da garrafa de água, aos brincos, dos penteados aos brinquedos de sala de aula, as coisas estão constituindo as expressões de ser dessas crianças, assim como agem em nossas vidas a todo momento. Sendo assim, a partir de tudo que observamos ao longo desta pesquisa e de tantas outras que com ela dialogam, temos posto que o processo de produção de si seria impossível sem a materialidade dos objetos.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro ; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais)

BATESON, Gregory. "Uma teoria sobre a brincadeira e a fantasia". Cadernos IPUB, n. 5: 35- 49, 2000.

BATESON, Gregory. **Naven**: A survey of the problems suggested by a composite picture of the culture of a New Guinea tribe drawn from three points of view. Stanford University Press, 1958.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2004.

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche. *In*: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 9ª edição, 1998, pp. 212-227.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora. *In*: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação** (NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. Orgs). Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1998, pp. 39-64.

BORBA, Ângela Meyer. O Brincar Como Um Modo De Ser E Estar No Mundo. *In*: **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. Orgs). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BORDO, Susan R. O corpo e a reprodução da feminilidade: uma apropriação feminista de Foucault. *In*: JACCAR, Alisson & BORDO, Susan R. **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record Rosa dos Tempos, 1997, (Coleção Gênero, v.1).

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: Os limites discursivos do "sexo". São Paulo: Crocodilo Edições, 2019.

BUTLER, Judith. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. *In*: HOLLANDA, Heloísa B. (org). **Pensamento feminista**: Conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, pp. 222-240.

BUTLER, Judith, **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.42, jan-jun, pp. 249-274, 2014.

BUTLER Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. **Caderno de leituras**, n. 78, Chão da Feira, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Porto Alegre: Penso, 2021.

CONNELL, R. W. **The men and the boys**. Sydney: DOCUPRO, 2000.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, Susana. Qual O Lugar Dos Materiais Visuais Na Pesquisa Em Educação? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.01, p. 69-91, jan-mar 2015.

ERRÁZURIZ, Luis Hernán. Calidad estética del entorno escolar: el (f)actor invisible. *In*: ERRÁZURIZ, Luis Hernán (org). **El (f)actor invisible: estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares**. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Chile, 2015.

ESCOURA, Michele. **Girando entre Princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças**. Orientador: Heloisa Buarque de Almeida. 2012. 163 pgs. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2012.

FIANS, Guilherme. **Entre crianças, personagens e monstros: uma etnografia de brincadeiras infantis**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2015.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**. v. 14, n. 3 (42) - set-dez 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FORTUNA, Tânia. Brincar é aprender. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.) **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

G1. Crivella pede para recolher livro dos Vingadores vendido na Bial. G1 Globo, 05 set. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/05/crivella-pede-para-recolher-livro-dos-vingadores-vendido-na-bial.html>. Acesso em abril de 2024.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. pp. 13-41.

GELL, Alfred. A Teoria do Nexa da Arte. In: GELL, Alfred. **Arte e agência: uma teoria antropológica**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

GODOY, Karine Natalie Barra et al. Construção das identidades de gênero na infância: os discursos dos brinquedos e brincadeiras. **Pensar a Prática**, v. 24, 2021.

GONÇALVES, Marco Antonio. Ficção, Imaginação e Etnografia: A propósito de Eu, um negro. In: GONÇALVES, Marco Antonio. **O Real Imaginado: Etnografia, Cinema e Surrealismo em Jean Rouch**. Rio de Janeiro: Top Books, 2008.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HOLLANDA, Heloísa B. (org). **Pensamento feminista: Conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro, Bazar do tempo, 2019, pp. 222-240.

HENARE, A., HOLBRAAD, M & WASTELL, S. **Thinking Through Things: Theorising Artefacts Ethnographically**. Londres: Routledge, 2007.

HOLLANDA, Heloísa. Introdução. In: **Pensamento feminista: Conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019, pp.10-22.

HOOKS, bell, **Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

HOOKS, bell, **Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática de Liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INGOLD, Tim. Trazendo As Coisas De Volta à Vida: Emaranhados Criativos Num Mundo De Materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012

JUNIOR, Paulo Melgaço da Silva; BRITO, Leandro Teófilo. Masculinidades Performativas no Contexto Escolar: Entre Regulações, Tensões E Subversões. **Áskesis**, v.7, n.1, jan/jun 2018, pp. 26-38.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**. 2008, v. 19, n. 3, pp. 209-223.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – **Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a Educação Infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

KRAMER, Sônia. A Infância e sua Singularidade. IN: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** / organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento.- Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: Edufba, 2012.

LDB – **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em Maio de 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 25(2) 59-76, Jul/Dez 2000.

GHAILL, Maírtín Mac an. Deconstructing heterosexualities within school arenas. **Curriculum Studies**, v. 4, n. 2, p. 191-209, 1996.

MAUSS, Marcel. 2003. As técnicas do corpo. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, pp.399-422. [1934]

MILLER, Daniel, **Trecos, troços e coisas: estudos antropológicos sobre a cultura material**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

MILLER, Daniel (org.). **Materiality**. London: Duke University Press. 2005

MILLER, Daniel. Artefacts And The Meaning Of Things. In: INGOLD, Tim (Ed.). **Companion encyclopedia of anthropology**. London: Routledge, 1994.

MIZRAHI, Mylene. Indumentária funk: a confrontação da alteridade colocando em diálogo o local e o cosmopolita. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 13, n. 28, p. 231-262, jul./dez. 2007

MIZRAHI, Mylene. As políticas dos cabelos negros, entre mulheres: estética, relacionalidade e dissidência no Rio de Janeiro. **Mana**, v. 25, p. 457-488, 2019.

MIZRAHI, Mylene; CARVALHO, Amanda; MELLO, Priscilla; ALDUINO, Maria Gabriela. À procura da estética adequada: Raça, gênero e geração no espaço escolar. **Crítica e Sociedade**: revista de cultura política, Uberlândia, v. 9, n. 2, 2019

MIZRAHI, Mylene. O que a “humildade dos objetos” pode nos dizer sobre a beleza no Rio de Janeiro: notas sobre uma trajetória de pesquisa. **Sociologia & Antropologia**, v. 10, p. 1045-1056, 2021.

MURRAY, Marjorie. Materialidad en la sala de clases: reflexiones a partir de un análisis fotográfico. In: ERRÁZURIZ, Luis Hernán (org). **El (f)actor invisible**: estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Chile, 2015.

OVERING, Joanna. Wandering in the market and the forest: an Amazonian theory of production and exchange. **Contesting markets: analyses of ideology, discourse and practice**, p. 180-200, 1992.

PASTOR, Brígida. La Literatura Infantil Como Espacio Mediador En La Educación De Género. **Raído**, Dourados, MS, v.8 , n.17, jul./dez. 2014.

PAVONE, Sandra. **Brinquedos e cultura: o universo lúdico na contemporaneidade**. Oscar Cesarotto. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- Comunicação e Semiótica, 2006.

PRECIADO, Paul. O que é a contrassexualidade? In: HOLLANDA, Heloísa B. (org). **Pensamento feminista: Conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro, Bazar do tempo, 2019. p. 427-436.

RAPPORT, Nigel & OVERING, Joanna. "Gender". In: **Social and Cultural Anthropology: The Key Concepts**. London: Routledge, 2000.

RIOS, Pedro; DIAS, Alfrancio; VIEIRA, André. Relações de gênero no recreio escolar: brinquedos, brincadeiras, construções sociais. **Educação em Foco**, n.40, - p.273-293, mai-ago 2020.

SAHLINS, Marshall. La Pensée Bourgeoise. In: Cultura e razão prática. **Rio de Janeiro: Jorge Zahar**, 2003, pp 166-203.

SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

STRATHERN, Marilyn. **O gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

STRATHERN, Marilyn. **Partial Connections** [Updated edition]. Oxford: Altamira Press, [1991] 2004.

STRATHERN, Marilyn. Gênero de uma perna só. **GIS-Gesto, Imagem e Som-Revista de Antropologia**, v. 3, n. 1, 2018, p.363-378

STRATHERN, Marilyn. **O Gênero da Dádiva**. Campinas: Editora Unicamp, 2019.

TOREN, Christina. Mente, materialidade e história: como nos tornamos quem nós somos. In: BANNELL, Ralph; MISRAHI, Mylene; FERREIRA, Giselle MS. **Deseducando a educação: mentes, materialidades e metáforas**. Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio, 2021, pp. 181-206.

TOREN, Christina. A Matéria Da Imaginação: O Que Podemos Aprender Com As Ideias Das Crianças Fijianas Sobre Suas Vidas Como Adultos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 19-48, jul./dez. 2010

TOREN, Christina. Como sabemos o que é verdade? O caso do mana em Fiji. **Mana**, v. 12, p. 449-477, 2006.

TSING, Anna Lowenhaupt. **Viver nas ruínas**: paisagens multiespécies no antropoceno. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

TSING, Anna Lowenhaupt. **The mushroom at the end of the world**: On the possibility of life in capitalist ruins. Princeton University Press, 2015.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VIGOTSKI, V. L. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, junho de 2008 .

VIGOTSKI, V. L. **Thought and Language**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

# ANEXO 1 - Parecer da Comissão da CEPq da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



## CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 11-2023 – Protocolo 12-2023

Proposta: SGOC 458005

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

### Identificação:

**Título:** "É de menino e/ou é de menina? Concepções de gênero no brincar de crianças da Educação Infantil" (Departamento de Educação da PUC-Rio)

**Autora:** Fabiana Dias Pinto Carreira (Mestranda do Departamento de Educação da PUC-Rio)

**Orientadora:** Mylene Mizrahi (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

**Apresentação:** Pesquisa qualitativa, exploratória de cunho etnográfico que visa investigar de que forma as crianças estão interagindo com as questões relacionadas aos papéis de gênero, pelo ponto de vista das próprias crianças, conceituando com elas o que representa ser mulher e ser homem no contexto da vida delas. Como método de coleta de dados usará observação participante em uma escola pública de Educação Infantil, junto a uma turma de Pré-Escola II durante o período de fevereiro a outubro de 2023. Desenvolverá observação de comentários, de interações das crianças umas com as outras e com brinquedos e brincadeiras, registrando comentários que fazem entre elas sobre ser menino ou menina e sobre objetos adequados a cada gênero. Realizará conversas casuais, registro de imagens e entrevista com interlocutores adultos, identificados no trabalho de campo.

**Aspectos éticos:** O projeto, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (responsáveis e adultos), o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Uso de Imagem e Nome apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos expõem com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garantem o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

**Parecer:** Aprovado.

Prof.ª Marley Maria Bernardes Rebuzzi Vellasco  
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Prof.ª Ilda Lopes Rodrigues da Silva  
Coordenadora da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 22 de fevereiro de 2023

## ANEXO 2 - Autorização da Secretaria Municipal de Educação para a Pesquisa Acadêmica



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
Secretaria Municipal de Educação  
Subsecretaria de Ensino

### AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Sr(a). Coordenador(a) da 2ª CRE

Autorizamos o Projeto de Pesquisa Acadêmica de Fabiana Dias Pinto Carreira, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC- Rio), denominado: "É DE MENINO E/OU É DE MENINA? CONCEPÇÕES DE GÊNERO NO BRINCAR DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO", processo nº SME-PRO-2023/12117, de acordo com o Parecer Favorável do Comitê de Ética e da equipe da E/SUBE/CPL.

O objetivo da pesquisa consiste em "mergulhar nos momentos de brincadeira das crianças, observando de que forma as questões de gênero aparecem nestas interações, tanto entre pares, quanto entre os sujeitos e suas coisas - aqui, brinquedos, a partir da concepção de que as coisas são constitutivas das pessoas. A forma como os adultos interlocutores em campo se relacionam, oferecem e interagem com esses brinquedos são também relevantes para esta pesquisa."

O pesquisador fará uso de gravação, fotografia e/ou filmagem presencial com as crianças do EDI Rubem Braga.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da UE e a divulgar os resultados a Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 7/2022.

A pesquisa terá validade até maio de 2024 e este documento deverá ser entregue na 2ª CRE.

Rio de Janeiro, 28 de abril de 2023.

THAMIRES OLIVEIRA PEREIRA  
(documento assinado eletronicamente)

Rua Afonso Cavalcanti, nº 455 - sala 412 - Bl. I - CASS Cidade Nova - Rio de Janeiro - RJ 20211-110  
Telefone: (21) 2976-2296 e-mail: [convencios.pesquisas@rioeduca.net](mailto:convencios.pesquisas@rioeduca.net)



Assinado com senha por THAMIRES OLIVEIRA PEREIRA - 28/04/2023 às 16:35:19.  
Documento Nº: 2160302.17617534-5129 - consulta à autenticidade em:  
<https://acesso.processo.no/sigeex/publico/app/autenticar?n=2160302.17617534-5129>



SIGA

## **APÊNDICE A - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido | Adultos Interlocutores Identificados No Trabalho De Campo**



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | ADULTOS INTERLOCUTORES IDENTIFICADOS NO TRABALHO DE CAMPO**

Neste documento, convido você a participar da minha pesquisa. No papel, registramos o aceite de sua participação. Para tanto, preencha o seu nome abaixo, leia os tópicos explicativos e faça as assinaturas e marcações da parte final. Muito obrigada!

**Seu nome:**

---

**Pesquisa:** É de menino e/ou é de menina? Concepções de Gênero e o brincar de crianças da Educação Infantil.

**Pesquisadoras responsáveis:**

1 - Fabiana Dias Pinto Carreira, que atende pelo endereço profissional na

PUC-Rio, Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-1001, sob identificação de matrícula: 2212539, e-mail: fabianadpcarreira@gmail.com.

2 - Mylene Mizrahi, que pode ser encontrada à Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-1001, e-mail: mylenemizrahi@puc-rio.br.

Esta pesquisa foi aprovada com parecer favorável pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, instância da universidade que avalia, do ponto de vista ético, os projetos de pesquisa dos seus docentes, pesquisadores e discentes, quando solicitada. Endereço da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22543-900, RJ. Telefone (21) 3527-1618.

**Objetivos:** O objetivo da pesquisa é mergulhar nos momentos de brincadeira das crianças, observando de que forma as questões de gênero aparecem nestas interações, tanto entre pares, quanto entre os sujeitos e suas coisas - principalmente brinquedos. Busco investigar de que forma as crianças estão interagindo com estas questões a partir da perspectiva do universo infantil, conceituando *a partir* e *com* elas o que pode representar ser mulher e ser homem no universo em que elas estão inseridas.

**Metodologia:** Resumidamente, esta pesquisa produzirá um texto etnográfico, por meio da observação participante, que se dará através do olhar para as brincadeiras das crianças, suas conversas com outras crianças, como também com os adultos e os usos e sentidos que dão aos brinquedos. Ao construir meu texto etnográfico, pretendo produzir uma descrição densa, detalhada e fiel, do modo como os processos de aprendizagens e de socialização entre os sujeitos investigados de fato são vividos e experienciados. Pontuamos que o(a) responsável pela criança será informado(a) previamente do conteúdo e finalidade da etnografia que realizaremos no decorrer do processo investigativo. Evidenciamos que a pesquisa etnográfica com as crianças aqui apresentada terá duração de abril de 2023 a dezembro de 2023. Por fim, no que tange à garantia de acesso aos resultados da pesquisa para os sujeitos interlocutores investigados, informamos que a dissertação a ser elaborada como resultado da presente pesquisa e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio será disponibilizada livre e abertamente na plataforma

ETDs@PUC-Rio, no endereço eletrônico <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/projetosEspeciais/ETDs/program.php?strSecao=show1&prog=9>. O resultado da pesquisa será entregue pela pesquisadora aos responsáveis sem necessidade de busca na internet.

**Riscos e desconfortos da pesquisa e como contorná-los:** O risco que oferecemos para crianças ou adultos pode ser o desconforto, uma vez que estaremos sempre em contato, conversando e em observação participante, quando a pesquisadora brincará e conversará com as crianças. Os participantes podem vir a se sentir incomodados com a presença da pesquisadora em suas atividades, neste caso, a pesquisadora irá se afastar de cena para evitar eventuais desconfortos. Iremos manter muito cuidado com os registros e notas, a prática do diário de campo e sua manutenção já se apresentam como uma forma de segurança e controle de dados da pesquisa. As informações obtidas serão utilizadas para fins científicos. Assim, será garantido o sigilo das informações, haverá preservação da imagem, que será gravada de forma opcional, tendo um documento específico de autorização, com segurança e garantia do anonimato, procedimentos estes utilizados como garantia de redução de danos. As pessoas que participarem das atividades e conversas referentes à pesquisa, caso se sintam constrangidas ou desconfortáveis, poderão, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas ou mesmo a participar da pesquisa, ainda que já estejam envolvidas com a mesma, retirando assim seu consentimento, sem qualquer prejuízo ou constrangimento. Os procedimentos de coleta e acervo do material de pesquisa levarão em conta estas questões, respeitando todos os sujeitos envolvidos, garantindo o seu anonimato. Esta pesquisa está baseada nas resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) N° 466, 12 de dezembro de 2012, e n° 510, 7 de abril de 2016, que regem as normas reguladoras das pesquisas envolvendo seres humanos no país. Ressaltamos ainda que, em decorrência da pandemia de COVID-19, os cuidados e protocolos higiênicos serão seguidos de acordo com as determinações da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Não haverá qualquer tipo de compensação financeira pela participação na pesquisa.

**Benefícios esperados:** A participação neste estudo não trará nenhum benefício pessoal direto, contudo contribuirá para a ampliação de conhecimentos sobre o tema. O principal benefício da pesquisa é saber como essas crianças concebem o gênero em suas brincadeiras e uso dos brinquedos, além de relatos a respeito de

como brincam, se movem, formam grupos e produzem o brincar e seus muitos saberes por meio das relações sociais formadas na educação infantil. Além disso, almejamos contribuir para a produção de subsídios teóricos e críticos sobre o espaço escolar, a convivência de pares, a articulação de sociabilidades realizadas pelos seus atores, que constituem formas de situar a escola em novos debates sociais.

**Despesas decorrentes de participação na pesquisa:** Não há despesas ou gastos pessoais para nenhum(a) participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira vinculada à sua participação. O(A) participante será indenizado(a) nos termos da lei por eventual dano decorrente da pesquisa.

**Registro da garantia de sigilo e confidencialidade:** Os dados obtidos serão guardados pela pesquisadora responsável por esta pesquisa em local seguro no Departamento de Educação da PUC-Rio, por um período de 5 anos. É garantido ainda que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. Desta forma, a garantia de sigilo e confidencialidade é indispensável e será assegurada em todos os documentos.

Eu,

, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar na pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa em andamento no Programa de Pós- Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que a participação é isenta de despesas e que a imagem e o nome dos envolvidos na pesquisa **não serão publicados**. Estou de acordo com a presença da pesquisadora nos espaços de prática. Estou ciente de que os dados obtidos serão guardados pela pesquisadora responsável por esta pesquisa em local seguro no Departamento de Educação da PUC-Rio por um período de 5 anos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização, prejuízo ou

constrangimento.

Assinatura do/da participante:

---

Fabiana Dias Pinto Carreira, pesquisadora.

Assinatura da Pesquisadora:

---

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**OBS.:** Este termo é assinado em duas vias, uma do (a) participante e outra para os arquivos das pesquisadoras.

Endereço da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22543-900, RJ. Telefone (21) 3527-1618.

## **APÊNDICE B – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido | Responsáveis**



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO  
DE JANEIRO**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | RESPONSÁVEIS**

Neste documento, convido você a participar da minha pesquisa. No papel, registramos o aceite de sua participação. Para tanto, preencha o seu nome abaixo, leia os tópicos explicativos e faça as assinaturas e marcações da parte final. Muito obrigada!

**Seu nome:**

---

**Nome de seu filho/filha:**

---

**Pesquisa:** É de menino e/ou é de menina? Concepções de Gênero e o brincar de crianças da Educação Infantil.

**Pesquisadoras responsáveis:**

1 - Fabiana Dias Pinto Carreira, que atende pelo endereço profissional na PUC-Rio, Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-1001, sob identificação de matrícula: 2212539, e-mail: fabianadpcarreira@gmail.com.

2 - Mylene Mizrahi, que pode ser encontrada à Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-1001, e-mail: mylenemizrahi@puc-rio.br.

Esta pesquisa foi aprovada com parecer favorável pela Câmara de Ética em

Pesquisa da PUC-Rio, instância da universidade que avalia, do ponto de vista ético, os projetos de pesquisa dos seus docentes, pesquisadores e discentes, quando solicitada. Endereço da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22543-900, RJ. Telefone (21) 3527-1618.

**Objetivos:** O objetivo da pesquisa é mergulhar nos momentos de brincadeira das crianças, observando de que forma as questões de gênero aparecem nestas interações, tanto entre pares, quanto entre os sujeitos e suas coisas - principalmente brinquedos. Busco investigar de que forma as crianças estão interagindo com estas questões a partir da perspectiva do universo infantil, conceituando *a partir* e *com* elas o que pode representar ser mulher e ser homem no universo em que elas estão inseridas.

**Metodologia:** Resumidamente, esta pesquisa produzirá um texto etnográfico, por meio da observação participante, que se dará através do olhar para as brincadeiras das crianças, suas conversas com outras crianças, como também com os adultos e os usos e sentidos que dão aos brinquedos. Ao construir meu texto etnográfico, pretendo produzir uma descrição densa, detalhada e fiel, do modo como os processos de aprendizagens e de socialização entre os sujeitos investigados de fato são vividos e experienciados. Pontuamos que o(a) responsável pela criança será informado(a) previamente do conteúdo e finalidade da etnografia que realizaremos no decorrer do processo investigativo. Evidenciamos que a pesquisa etnográfica com as crianças aqui apresentada terá duração de abril de 2023 a dezembro de 2023. Por fim, no que tange à garantia de acesso aos resultados da pesquisa para os sujeitos interlocutores investigados, informamos que a dissertação a ser elaborada como resultado da presente pesquisa e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio será disponibilizada livre e abertamente na plataforma [ETDs@PUC-Rio](mailto:ETDs@PUC-Rio), no endereço eletrônico <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/projetosEspeciais/ETDs/program.php?strSecao=show1&prog=9>. O resultado da pesquisa será entregue pela pesquisadora aos responsáveis sem necessidade de busca na internet.

**Riscos e desconfortos da pesquisa e como contorná-los:** O risco que oferecemos para crianças ou adultos pode ser o desconforto, uma vez que estaremos sempre em contato, conversando e em observação participante, quando a pesquisadora brincará e conversará com as crianças. Os participantes podem vir a se sentir

incomodados com a presença da pesquisadora em suas atividades, neste caso, a pesquisadora irá se afastar de cena para evitar eventuais desconfortos. Iremos manter muito cuidado com os registros e notas, a prática do diário de campo e sua manutenção já se apresentam como uma forma de segurança e controle de dados da pesquisa. As informações obtidas serão utilizadas para fins científicos. Assim, será garantido o sigilo das informações, haverá preservação da imagem, que será gravada de forma opcional, tendo um documento específico de autorização, com segurança e garantia do anonimato, procedimentos estes utilizados como garantia de redução de danos. As pessoas que participarem das atividades e conversas referentes à pesquisa, caso se sintam constrangidas ou desconfortáveis, poderão, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas ou mesmo a participar da pesquisa, ainda que já estejam envolvidas com a mesma, retirando assim seu consentimento, sem qualquer prejuízo ou constrangimento. Pontuamos que no caso da criança ter pai e mãe juridicamente responsáveis, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) poderá ser assinado por apenas um dos responsáveis. Os procedimentos de coleta e acervo do material de pesquisa levarão em conta estas questões, respeitando todos os sujeitos envolvidos, garantindo o seu anonimato. Esta pesquisa está baseada nas resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) Nº 466, 12 de dezembro de 2012, e nº 510, 7 de abril de 2016, que regem as normas reguladoras das pesquisas envolvendo seres humanos no país. Ressaltamos ainda que, em decorrência da pandemia de COVID-19, os cuidados e protocolos higiênicos serão seguidos de acordo com as determinações da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Não haverá qualquer tipo de compensação financeira pela participação na pesquisa.

**Benefícios esperados:** A participação neste estudo não trará nenhum benefício pessoal direto, contudo contribuirá para a ampliação de conhecimentos sobre o tema. O principal benefício da pesquisa é saber como essas crianças concebem o gênero em suas brincadeiras e uso dos brinquedos, além de relatos a respeito de como brincam, se movem, formam grupos e produzem o brincar e seus muitos saberes por meio das relações sociais formadas na educação infantil. Além disso, almejamos contribuir para a produção de subsídios teóricos e críticos sobre o espaço escolar, a convivência de pares, a articulação de sociabilidades realizadas pelos seus atores, que constituem formas de situar a escola em novos debates

sociais.

**Despesas decorrentes de participação na pesquisa:** Não há despesas ou gastos pessoais para nenhum(a) participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira vinculada à sua participação. O(A) participante será indenizado(a) nos termos da lei por eventual dano decorrente da pesquisa.

**Registro da garantia de sigilo e confidencialidade:** Os dados obtidos serão guardados pela pesquisadora responsável por esta pesquisa em local seguro no Departamento de Educação da PUC-Rio, por um período de 5 anos. É garantido ainda que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. Desta forma, a garantia de sigilo e confidencialidade é indispensável e será assegurada em todos os documentos.

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, de maneira voluntária, livre e esclarecida, autorizo a participação de

\_\_\_\_\_ na pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa em andamento no Programa de Pós- Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que a participação é isenta de despesas e que a imagem e o nome dos envolvidos na pesquisa **não serão publicados**. Estou de acordo com a presença da pesquisadora nos espaços de prática. Estou ciente de que os dados obtidos serão guardados pela pesquisadora responsável por esta pesquisa em local seguro no Departamento de Educação da PUC-Rio por um período de 5 anos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização, prejuízo ou constrangimento.

Assinatura do/da participante:

---

Assinatura da Pesquisadora:

---

Fabiana Dias Pinto Carreira, pesquisadora.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**OBS.:** Este termo é assinado em duas vias, uma do (a) participante e outra para os arquivos das pesquisadoras.

Endereço da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22543-900, RJ. Telefone (21) 3527-1618.

## APÊNDICE C - Termo De Assentimento Livre E Esclarecido | Crianças



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO  
DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Educação

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CRIANÇAS

Olá! Este documento é um convite para que você participe da minha pesquisa. Realizar uma pesquisa é como escrever um livro, com muitas páginas, nesse caso sobre brincadeiras, brinquedos e ser menina ou menino em um Espaço de Desenvolvimento Infantil. Caso queira participar, duas coisas são necessárias: 1. A autorização dos(as) seus(suas) responsáveis, que registramos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 2. A sua vontade de participar e a sua autorização, que registramos neste papel chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Lembrando que você pode recusar ingressar nessa pesquisa agora e também durante todo seu processo, consentimento, sem nenhuma penalização, prejuízo ou constrangimento. Caso queira participar, preencha o seu nome abaixo, leia os parágrafos logo após a escrita de seu nome e faça as assinaturas e marcações da parte final. Muito obrigada!

Seu nome:

---

**Pesquisa:** É de menino e/ou é de menina? Concepções de Gênero e o brincar de crianças da Educação Infantil.

Pesquisadoras responsáveis:

1 - Fabiana Dias Pinto Carreira, que atende pelo endereço profissional na PUC-Rio, Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-1001, sob identificação de matrícula: 2212539, e-mail: fabianadpcarreira@gmail.com.

2 - Mylene Mizrahi, que pode ser encontrada à Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-1001, e-mail: mylenemizrahi@puc-rio.br.

Esta pesquisa foi aprovada com parecer favorável pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, instância da universidade que avalia, do ponto de vista ético, os projetos de pesquisa dos seus docentes, pesquisadores e discentes, quando solicitada. Endereço da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22543-900, RJ. Telefone (21) 3527-1618.

**Objetivos:** O objetivo da pesquisa é mergulhar nos momentos de brincadeira das crianças, observando de que forma as questões de gênero aparecem nestas interações, conceituando junto das crianças, a partir de suas interações nas brincadeiras e com os brinquedos, o que é ser menino e ser menina.

**Metodologia:** Por algum tempo, acompanharei a sua turma e observarei você e seus e suas colegas brincando, com seus brinquedos e também com as professoras e outros adultos da escola. Após observar como vocês usam brinquedos e o significado que eles têm para vocês, vou construir um texto etnográfico, como um livro, contando bem detalhadamente tudo que vivenciei enquanto acompanhei a turma em suas brincadeiras.

**Riscos e desconfortos da pesquisa e como contorná-los:** Possíveis desconfortos de fazer parte da pesquisa com alguém que te observa brincar, desenhar, cantar, e que também deseja participar das brincadeiras e conversar com você sobre o tema de sua pesquisa podem acontecer. No caso dos participantes se sentirem incomodados com a minha presença, eu, a pesquisadora, irei me afastar para evitar eventuais desconfortos. Vocês também podem se recusar a responder qualquer pergunta que eu fizer, assim como também podem decidir parar de participar da pesquisa a qualquer momento.

**Benefícios esperados:** A pesquisa não trará nenhum benefício pessoal, mas sua participação vai ajudar a aumentar os conhecimentos sobre as crianças e como elas vivenciam os papéis femininos e masculinos em suas brincadeiras e no uso dos brinquedos.

**Despesas decorrentes de participação na pesquisa:** Ninguém terá qualquer gasto com a pesquisa, assim como também não receberam nenhuma quantia financeira para participar dela.

**Registro da garantia de sigilo e confidencialidade:** Nem o nome, nem a foto, nem a identidade de nenhum de vocês será revelado. Além disso, todos os dados escritos no caderno de campo serão guardados por mim, Fabiana, em local seguro no Departamento de Educação da PUC-Rio, por um período de 5 anos.

Eu,

---

de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Entendi os objetivos do estudo e sei que meu (minha) responsável autoriza a minha participação na pesquisa, como ela será feita e os possíveis desconfortos que podem acontecer ao participar dela. Entendi também que ninguém saberá das informações pessoais dos(as) participantes, e que seus nomes e fotografias que revelem sua identidade **não serão publicados**. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa em andamento no Programa de Pós Graduação em Educação da PUC-Rio. Entendi que os dados obtidos serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro no Departamento de Educação da PUC-Rio, por um período de 5 anos. Sei também que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar fazer parte da pesquisa ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização, prejuízo ou constrangimento, mesmo que meu (minha) responsável tenha autorizado a minha participação.

Assinatura do/da participante:

---

Fabiana Dias Pinto Carreira,

Pesquisadora.

Assinatura da Pesquisadora:

---

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**OBS.:** Este termo é assinado em duas vias, uma do (a) participante e outra para os arquivos das pesquisadoras.

Endereço da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22543-900, RJ. Telefone (21) 3527-1618.

## APÊNDICE D - Termo De Uso de Imagem e Voz | Crianças



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO  
DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Educação

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ| CRIANÇAS

Prezado(a):

Com a devida autorização do seu(sua) responsável, por meio deste importante documento, te convidamos a aceitar, ou não, o uso voluntário de sua imagem na pesquisa apresentada a seguir. Ainda que assine este documento, você tem a liberdade de recusar, de não mais fazer parte da pesquisa ou retirar seu consentimento, sem nenhuma penalização, prejuízo ou constrangimento.

**Pesquisa:** É de menino e/ou é de menina? Concepções de Gênero e o brincar de crianças da Educação Infantil.

**Pesquisadoras responsáveis:**

1- Fabiana Dias Pinto Carreira, que atende pelo endereço profissional na PUC-Rio, Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-1001, sob identificação de matrícula: 2212539, e-mail: [fabianadpcarreira@gmail.com](mailto:fabianadpcarreira@gmail.com).

2- Mylene Mizrahi, que pode ser encontrada à Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-1001, e-mail: [mylenemizrahi@puc-rio.br](mailto:mylenemizrahi@puc-rio.br).

Esta pesquisa foi aprovada com parecer favorável pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, instância da universidade que avalia, do ponto de vista ético, os projetos de pesquisa dos seus docentes,

pesquisadores e discentes, quando solicitada. Endereço da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22543-900, RJ. Telefone (21) 3527-1618.

**Objetivos:** O objetivo da pesquisa é mergulhar nos momentos de brincadeira das crianças, observando de que forma as questões de gênero aparecem nestas interações, conceituando junto das crianças, a partir de suas interações nas brincadeiras e com os brinquedos, o que é ser menino e ser menina.

**Metodologia:** Por algum tempo, acompanharei a sua turma e observarei você e seus e suas colegas brincando, com seus brinquedos e também com as professoras e outros adultos da escola. Após observar como vocês usam brinquedos e o significado que eles têm para vocês, vou construir um texto etnográfico, como um livro, contando bem detalhadamente tudo que vivenciei enquanto acompanhei a turma em suas brincadeiras.

**Riscos e desconfortos da pesquisa e como contorná-los:** Possíveis desconfortos de fazer parte da pesquisa com alguém que te observa brincar, desenhar, cantar, e que também deseja participar das brincadeiras e conversar com você sobre o tema de sua pesquisa podem acontecer. No caso dos participantes se sentirem incomodados com a minha presença, eu, a pesquisadora, irei me afastar para evitar eventuais desconfortos. Vocês também podem se recusar a responder qualquer pergunta que eu fizer, assim como também podem decidir parar de participar da pesquisa a qualquer momento.

**Benefícios esperados:** A pesquisa não trará nenhum benefício pessoal, mas sua participação vai ajudar a aumentar os conhecimentos sobre as crianças e como elas vivenciam os papéis femininos e masculinos em suas brincadeiras e no uso dos brinquedos.

**Despesas decorrentes de participação na pesquisa:** Ninguém terá qualquer gasto com a pesquisa, assim como também não receberam nenhuma quantia financeira para participar dela.

**Registro da garantia de sigilo e confidencialidade:** Nem o nome, nem a foto, nem a identidade de nenhum de vocês será revelado. Além disso, todos os dados escritos no caderno de campo serão guardados por mim, Fabiana, em local seguro no Departamento de Educação da PUC-Rio, por um período de 5

anos.

Eu ,

---

de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada, cedendo imagens e relatos que não expõem meu rosto e identidade. Entendi os objetivos do estudo e sei que meu (minha) responsável autoriza a minha participação na pesquisa, como ela será feita e os possíveis desconfortos que podem acontecer ao participar dela. Entendi também que ninguém saberá das informações pessoais dos(as) participantes, e que seus nomes e fotografias que revelem sua identidade **não serão publicados**. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa em andamento no Programa de Pós Graduação em Educação da PUC-Rio. Entendi que os dados obtidos serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro no Departamento de Educação da PUC-Rio, por um período de 5 anos. Sei também que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar fazer parte da pesquisa ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização, prejuízo ou constrangimento, mesmo que meu (minha) responsável tenha autorizado a minha participação.

Assinatura do/da participante:

---

Assinatura da Pesquisadora:

---

Fabiana Dias Pinto Carreira,

pesquisadora.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**OBS.:** Este termo é assinado em duas vias, uma do (a) participante e outra para os arquivos das pesquisadoras.

Endereço da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22543-900, RJ. Telefone (21) 3527-1618.

## APÊNDICE E - Termo De Uso de Imagem e Voz | Responsáveis



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO  
DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Educação

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ | RESPONSÁVEL

Prezado(a):

Vimos, por meio deste termo, convidar você a conceder sua autorização como responsável para o uso voluntário da imagem de seu(sua) filho(a) da pesquisa apresentada a seguir.

**Pesquisa:** É de menino e/ou é de menina? Concepções de Gênero e o brincar de crianças da Educação Infantil.

#### **Pesquisadoras responsáveis:**

1 - Fabiana Dias Pinto Carreira, que atende pelo endereço profissional na PUC-Rio, Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-1001, sob identificação de matrícula: 2212539, e-mail: [fabianadpcarreira@gmail.com](mailto:fabianadpcarreira@gmail.com).

2 - Mylene Mizrahi, que pode ser encontrada à Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea, Rio de Janeiro, telefone: (21) 3527-1001, e-mail: [mylenemizrahi@puc-rio.br](mailto:mylenemizrahi@puc-rio.br).

Esta pesquisa foi aprovada com parecer favorável pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, instância da universidade que avalia, do ponto de vista ético, os projetos de pesquisa dos seus docentes, pesquisadores e discentes, quando

solicitada. Endereço da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22543-900, RJ. Telefone (21) 3527-1618.

**Objetivos:** O objetivo da pesquisa é mergulhar nos momentos de brincadeira das crianças, observando de que forma as questões de gênero aparecem nestas interações, tanto entre pares, quanto entre os sujeitos e suas coisas - principalmente brinquedos. Busco investigar de que forma as crianças estão interagindo com estas questões a partir da perspectiva do universo infantil, conceituando *a partir e com* elas o que pode representar ser mulher e ser homem no universo em que elas estão inseridas.

**Metodologia:** Resumidamente, esta pesquisa produzirá um texto etnográfico, por meio da observação participante, que se dará através do olhar para as brincadeiras das crianças, suas conversas com outras crianças, como também com os adultos e os usos e sentidos que dão aos brinquedos. Ao construir meu texto etnográfico, pretendo produzir uma descrição densa, detalhada e fiel, do modo como os processos de aprendizagens e de socialização entre os sujeitos investigados de fato são vividos e experienciados. Pontuamos que o(a) responsável pela criança será informado(a) previamente do conteúdo e finalidade da etnografia que realizaremos no decorrer do processo investigativo. Eventualmente, imagens de brinquedos, do espaço da brincadeira e brincadeiras das crianças podem ser tiradas, sempre preservando a identidade e privacidade dos envolvidos. Evidenciamos que a pesquisa etnográfica com as crianças aqui apresentada terá duração de abril de 2023 a dezembro de 2023. Por fim, no que tange à garantia de acesso aos resultados da pesquisa para os sujeitos interlocutores investigados, informamos que a dissertação a ser elaborada como resultado da presente pesquisa, após defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Rio será disponibilizada livre e abertamente na plataforma [ETDs@PUC-Rio](mailto:ETDs@PUC-Rio), no endereço eletrônico <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/projetosEspeciais/ETDs/program.php?strSecao=show1&prog=9>. O resultado da pesquisa será entregue pela pesquisadora aos responsáveis sem necessidade de busca na internet.

**Riscos e desconfortos da pesquisa e como contorná-los:** O risco que oferecemos para crianças ou adultos pode ser o desconforto, uma vez que estaremos sempre em contato, conversando e em observação participante, quando a pesquisadora brincar e conversar com as crianças. Os

participantes podem vir a se sentir incomodados com a presença da pesquisadora em suas atividades, neste caso, a pesquisadora irá se afastar de cena para evitar eventuais desconfortos. Iremos manter muito cuidado com os registros e notas, a prática do diário de campo e sua manutenção já se apresentam como uma forma de segurança e controle de dados da pesquisa. As informações obtidas serão utilizadas para fins científicos. Assim, será garantido o sigilo das informações. Eventualmente, imagens de brinquedos, do espaço da brincadeira e brincadeiras das crianças podem ser tiradas, sempre preservando a identidade e privacidade dos envolvidos. Haverá preservação da imagem, que será gravada de forma opcional, tendo um documento específico de autorização, com segurança e garantia do anonimato, procedimentos estes utilizados como garantia de redução de danos. As pessoas que participarem das atividades e conversas referentes à pesquisa, caso se sintam constrangidas ou desconfortáveis, poderão, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas ou mesmo a participar da pesquisa, ainda que já estejam envolvidas com a mesma, retirando assim seu consentimento, sem qualquer prejuízo ou constrangimento. Pontuamos que no caso da criança ter pai e mãe juridicamente responsáveis, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) poderá ser assinado por apenas um dos responsáveis. Os procedimentos de coleta e acervo do material de pesquisa levarão em conta estas questões, respeitando todos os sujeitos envolvidos, garantindo o seu anonimato. Esta pesquisa está baseada nas resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) Nº 466, 12 de dezembro de 2012, e nº 510, 7 de abril de 2016, que regem as normas reguladoras das pesquisas envolvendo seres humanos no país. Ressaltamos ainda que, em decorrência da pandemia de COVID-19, os cuidados e protocolos higiênicos serão seguidos de acordo com as determinações da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Não haverá qualquer tipo de compensação financeira pela participação na pesquisa.

**Benefícios esperados:** A participação neste estudo não trará nenhum benefício pessoal direto, contudo contribuirá para a ampliação de conhecimentos sobre o tema. O principal benefício da pesquisa é saber como essas crianças concebem o gênero em suas brincadeiras e uso dos brinquedos, além de relatos a respeito de como brincam, se movem, formam grupos e

produzem o brincar e seus muitos saberes por meio das relações sociais formadas na educação infantil. Além disso, almejamos contribuir para a produção de subsídios teóricos e críticos sobre o espaço escolar, a convivência de pares, a articulação de sociabilidades realizadas pelos seus atores, que constituem formas de situar a escola em novos debates sociais.

**Despesas decorrentes de participação na pesquisa:** Não há despesas ou gastos pessoais para nenhum(a) participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira vinculada à sua participação. O(A) participante será indenizado(a) nos termos da lei por eventual dano decorrente da pesquisa.

**Registro da garantia de sigilo e confidencialidade:** Os dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro no Departamento de Educação da PUC-Rio, por um período de 5 anos. É garantido ainda que as informações obtidas serão analisadas com outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. Desta forma, a garantia de sigilo e confidencialidade é indispensável e será assegurada em todos os documentos.

Eu,

---

\_\_\_\_\_, responsável por \_\_\_\_\_,

de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo e autorizo o uso da imagem e nome do(a) mesmo(a) na pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que a participação é isenta de despesas e que a imagem e o nome dos(as) envolvidos(as) na pesquisa só serão publicados mediante autorização expressa. Estou de acordo com a presença da pesquisadora, com a áudio- gravação de diálogos que por ventura aconteçam durante o campo, além do registro de imagens a serem cedidas para fins acadêmicos, como imagens de brinquedos, do espaço da

brincadeira e brincadeiras das crianças. Estou ciente de que os dados obtidos serão guardados pela pesquisadora responsável por esta pesquisa em local seguro por um período de 5 anos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização, prejuízo ou constrangimento.

Assinatura do responsável:

\_\_\_\_\_

Fabiana Dias Pinto Carreira, pesquisadora.

Assinatura da Pesquisadora:

\_\_\_\_\_

Nome completo:

\_\_\_\_\_

E-mail:

\_\_\_\_\_

Telefone:

\_\_\_\_\_

Identificação (RG):

\_\_\_\_\_

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**OBS.:** Este termo é assinado em duas vias, uma do(a) voluntário(a) e outra para os arquivos das pesquisadoras.

Endereço da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22543-900, RJ. Telefone (21) 3527-1618.

## APÊNDICE F - Carta de apresentação para as Famílias

Olá,

Meu nome é Fabiana. Sou formada em pedagogia pela UFRJ e hoje estou realizando um mestrado em educação na PUC-Rio.

Na agenda expliquei um pouco sobre a pesquisa que estou realizando. Também estou escrevendo essa carta para simplificar um pouco a burocracia que verão a seguir nos documentos.

Ao realizar uma pesquisa com crianças, é muito importante realizar todos os procedimentos éticos para garantir a proteção da identidade e imagem delas. Por isso, para proceder com a pesquisa preciso da autorização dos responsáveis em dois termos diferentes: o de consentimento, em que vocês aceitam (ou não) que a criança participe da pesquisa; e o de imagem, onde consentem que algumas imagens sejam tiradas ao longo da pesquisa.

Gostaria de reforçar que as fotos tiradas não estarão na pesquisa que será divulgada **a não ser que garantam total sigilo da identidade das crianças** (uma foto da mão segurando um brinquedo, ou uma peça de roupa, por exemplo). Por tanto, podem ficar tranquilos quanto à proteção da imagem das crianças.

Sei que os termos podem parecer um pouco difíceis e burocráticos e por isso disponibilizo meu WhatsApp para tirarem **qualquer** dúvida que precisarem. Se quiserem entender mais sobre a pesquisa, fazer perguntas ou tirar dúvidas a respeito de algum tópico que não ficou claro, estou totalmente disponível.

Todos os termos foram enviados em duas vias, uma delas é para vocês, outra para ser devolvida a mim. Está tudo sinalizado dentro do envelope para facilitar o entendimento. As crianças também tiveram que aceitar participar da pesquisa, e a via delas desse documento já está dentro do envelope para que vocês possam guardar.

Agradeço imensamente o apoio e a colaboração de todos. Que cada vez mais possamos desenvolver pesquisas que nos ajudem a compreender melhor a riqueza e complexidade que são as infâncias.

Com carinho,  
Fabiana.  
(21) 9xxxx-xxxx

## **APÊNDICE G - Recado para agendas das crianças**

Bom dia, famílias!

Me chamo Fabiana Carreira, mais conhecida por Fabi pelas crianças. Sou pesquisadora da PUC-Rio e estou fazendo uma pesquisa de observação das brincadeiras e brinquedos das crianças para entender como as crianças entendem o que é ser menino e menina a partir da relação com seus objetos.

Essa pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da PUC, pela Secretaria de Educação do Rio e pela diretora da escola.

Para dar continuidade a ela, preciso também da autorização dos responsáveis das crianças. Para isso, estou enviando nas mochilas um envelope com todas as informações, termos de consentimento e meu contato, caso tenham dúvidas.

Beijos!