



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA  
MESTRADO ACADÊMICO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

**ALDENORA CONCEIÇÃO DE MACEDO**

**SER E TORNAR-SE:  
MENINAS E MENINOS NAS SOCIALIZAÇÕES DE GÊNEROS DA  
INFÂNCIA**



Ceilândia, 2017.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA  
MESTRADO ACADÊMICO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

**ALDENORA CONCEIÇÃO DE MACEDO**

**SER E TORNAR-SE:**

**MENINAS E MENINOS NAS SOCIALIZAÇÕES DE GÊNEROS DA  
INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Direitos Humanos e Cidadania, da linha de pesquisa: Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Maria de Castro**

CEILÂNDIA-DF

Outubro de 2017

## FICHA CATALOGRÁFICA

MACEDO, Aldenora Conceição de. **Ser e Tornar-se: Meninas e meninos nas socializações de gêneros da infância.** Brasília, 2017.

Brasília: Departamento de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, 2017. 174 fls.

Dissertação de Mestrado – Departamento de Estudos Avançados Multidisciplinares. Brasília (UnB).

Orientadora: Professora Doutora Vanessa Maria de Castro

1. Gênero. 2. Socialização. 3. Infância. 4. Direitos humanos. 5. Educação



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA  
MESTRADO ACADÊMICO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania, da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Direitos Humanos e Cidadania, da linha de pesquisa: Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz.

Aprovada por: \_\_\_\_\_

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vanessa Maria de Castro (PPGDH/CEAM – UnB)

(Orientadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tânia Mara Campos de Almeida

(Examinadora externa)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Salete Kern Machado

(Examinadora interna)

---

Prof. Dr. Wellington Lourenço de Almeida

(Examinador interno - suplente)

Ceilândia – DF, Outubro de 2017.

*Às crianças:*

*Às meninas com o desejo de que possam ser o que quiserem. Que sejam livres da caixinha cor-de-rosa. Que possam ser infantis, como deveriam ser todas as crianças, que não precisem ser mocinhas. Que possam correr, que possam se machucar. Que ganhem foguetes, carros e roupas de heróis. Que brinquem de heroínas.*

*Aos meninos com o desejo de que possam demonstrar todo o carinho os quais são ensinados a sufocar, que possam andar de mãos dadas com os colegas, que possam brincar de boneca, que possam demonstrar o medo tão típico da infância. Que não sejam comparados a machos, que possam chorar.*

*Às pessoas adultas:*

*À família, às professoras e aos professores com o desejo de que reflitam sobre onde estão guardando seus preconceitos.*

## Agradecimentos

LAURA **M**ACEDO

**E**LVIS MACEDO

HERCULA **N**O FELIPE

ANTÔNIA MAR **I**A DA CONCEIÇÃO

MA **N**OEL LOPES DE MACEDO

JAQUELINE AP **A**RECIDA BARBOSA

IVANA GONÇALVE **S** DE OLIVEIRA

VOCÊS FAZ **E**M PARTE DESSA CONQUISTA

VANESSA **M**ARIA DE CASTRO

RAPHA **E**L SANTOS LAPA

MARIA SALETE KER **N** MACHADO

TÂN **I**A MARA CAMPOS DE ALMEIDA

PROFESSORA MARIA **N**A

ESCOLA PÁTI **O** COLORIDO

AS MULHERE **S** QUE VIERAM ANTES

A todas e todos, gratidão!

*“A infância é a possibilidade de o mundo ser outra coisa”  
(Anete Abramovicz.)*

## RESUMO

A desigualdade de gêneros é uma realidade social brasileira ilustrada por diversos indicadores, tais como os que dizem respeito à violência, fatores econômicos ou educacionais. Essa desigualdade tende a se estruturar em uma hierarquia, na qual meninas e mulheres se encontram em desvantagem, mesmo quando mais qualificadas, como na área da educação e mercado de trabalho. Assim gênero, como uma categoria analítica relacional, diz respeito ao feminino e ao masculino se atentando às relações de poder que estruturam a vida em sociedade. Com essa abordagem, nesta pesquisa, falo da socialização diferenciada dirigida às meninas e meninos, uma educação baseada em seus sexos biológicos, desde o nascimento, que se configura como processo de manutenção do *status quo* da ordem de gênero patriarcal ao delimitar espaços e modos de ser fundamentados na histórica ideologia da diferença sexual. Relações carregadas de sentidos e significados que fazem parte da constituição das identidades das crianças. Essas problematizações foram vislumbradas, nesta dissertação, a partir dos estudos que empreendi acerca da história da mulher, do feminismo e de gêneros relacionados à sociologia da infância, à infância como construção social e política. Tomando como referência as principais instituições de convívio das crianças: família e a escola, assim como relacionando o entendimento de que as socializações da infância são importantes e sólidas para a construção das identidades adultas, realizei uma pesquisa de campo em busca de resposta para a pergunta: “Como as crianças interiorizam os ensinamentos de gênero recebidos na família e na escola e como os socializam entre seus pares?” Para tanto delimitei alguns objetivos, tendo como principal o de “Compreender como são estabelecidas as socializações de gêneros entre as crianças e o significado que elas atribuem ao ser menina, ser menino na relação entre pares”, como específicos: Entender como as crianças percebem as normas de gênero vindas do ambiente escolar e da família; Investigar a “agência” das crianças em relação às ordens de gênero; Analisar se a rotina escolar é orientada pelas ordens de gênero; Verificar como a família determina a construção social de gênero da criança e Entender como as crianças interagem entre si na escola com relação a ser menina e menino. Para obter as respostas e atingir os objetivos da pesquisa recorri à literatura dos estudos já mencionados assim como aos estudos culturais e da sociologia da infância, dentre outros, e fui a campo em uma escola pública na cidade de Ceilândia – Distrito Federal, na qual por um período de 10 meses realizei a pesquisa empírica composta por observações, entrevistas e interação com crianças de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, com idades de seis e sete anos. Como resultados, encontrei que as crianças possuem, certamente, agência em suas socializações entre pares e na relação com as pessoas adultas da família e com a professora, mas que esse agenciamento é enfraquecido pela ordem de gênero constantemente ratificada pelo mundo adulto em suas representações sociais de ser mulher, ser homem e no modelo heteronormativo de feminilidade e masculinidade. Identifiquei ainda que as normas de gênero estão paulatinamente sendo interiorizadas por elas, mesmo que inconscientemente, e isso já se reflete na relação entre elas mesmas e também no modo como entendem o ser menina, ser menino.

**Palavras-chave:** Gênero. Socialização. Infância. Direitos humanos. Educação.



## RESUMEN

La desigualdad de géneros es una realidad social brasileña ilustrada por diversos indicadores, tales como los que se refieren a la violencia, factores económicos o educativos. Esta desigualdad tiende a estructurarse en una jerarquía, en la que las chicas y las mujeres se encuentran en desventaja, aun cuando más cualificadas, como en el ámbito de la educación y el mercado de trabajo. Así género, como una categoría analítica relacional, se refiere a lo femenino y al masculino atentándose a las relaciones de poder que estructuran la vida en sociedad. Con este enfoque, en esta investigación, hablo de la socialización diferenciada dirigida a las niñas y niños, una educación basada en sus sexos biológicos, desde el nacimiento, que se configura como proceso de mantenimiento del *status quo* del orden de género patriarcal al delimitar espacios y modos de ser fundamentados en la histórica ideología de la diferencia sexual. Relaciones cargadas de sentidos y significados que forman parte de la constitución de las identidades de los niños. Estas problemáticas se vislumbraron, en esta disertación, a partir de los estudios que emprendí acerca de la historia de la mujer, del feminismo y de géneros relacionados a la sociología de la infancia, a la infancia como construcción social y política. Tomando como referencia las principales instituciones de convivencia de los niños: familia y la escuela, así como relacionando el entendimiento de que las socializaciones de la infancia son importantes y sólidas para la construcción de las identidades adultas, realicé una investigación de campo en busca de respuesta a la pregunta "¿Cómo los niños interiorizan las enseñanzas de género recibidas en la familia y en la escuela y cómo los socializan entre sus pares?" Para eso delimité algunos objetivos, teniendo como principal el de "Comprender cómo se establecen las socializaciones de géneros entre los niños y el significado que atribuyen al ser chica, ser chico en la relación entre pares", como específicos: Entender cómo los niños perciben las normas de género venidas del ambiente escolar y de la familia; Investigar la "agencia" de los niños en relación con las órdenes de género; Analizar si la rutina escolar está orientada por las órdenes de género; Verificar cómo la familia determina la construcción social de género del niño y Entender cómo los niños interactúan entre sí en la escuela con relación a ser chica y chico. Para obtener las respuestas y alcanzar los objetivos de la investigación recurrí a la literatura de los estudios ya mencionados así como a los estudios culturales y de la sociología de la infancia, entre otros, y fui a campo en una escuela pública en la ciudad de Ceilândia - Distrito Federal, en la cual por un período de 10 meses realicé la investigación empírica compuesta por observaciones, entrevistas e interacción con niños de una clase de primer año de la Enseñanza Fundamental, con edades de seis y siete años. Como resultados, encontré que los niños poseen, ciertamente, agencia en sus socializaciones entre pares y en la relación con las personas adultas de la familia y con la profesora, pero que ese agenciamiento es debilitado por el orden de género constantemente ratificado por el mundo adulto en sus representaciones sociales de ser mujer, ser hombre y en el modelo heteronormativo de feminidad y masculinidad. También identifiqué que las normas de género están paulatinamente siendo interiorizadas por ellas, aunque inconscientemente, y eso ya se refleja en la relación entre ellas mismas y también en el modo como entienden el ser chica, ser chico.

**Palabras clave:** Género. Socialización. Infancia. Derechos humanos. Educación.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<i>Por uma escrita nomeada</i> .....	11
<i>A pesquisa</i> .....	12
<b>1 GÊNERO: APORTES HISTÓRICOS, TEÓRICOS E CONCEITUAIS</b> .....	<b>21</b>
<b>1.1 UM MUNDO DE HOMENS: PATRIARCADO, DOMINAÇÃO MASCULINA, SEXISMO E ANDROCENTRISMO</b> .....	<b>21</b>
<b>1.2 AS MULHERES EM UM MUNDO DE HOMENS: EM BUSCA DE DIREITOS E CIDADANIA</b> .....	<b>27</b>
<b>1.3 GÊNERO: A CATEGORIA PARA ANÁLISE DAS SOCIALIZAÇÕES</b> .....	<b>35</b>
<b>2 INFÂNCIAS E SOCIALIZAÇÃO: CRIANÇAS SUJEITOS DE DIREITOS</b> .....	<b>44</b>
<b>2.1 INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: UM DEBATE INTERDISCIPLINAR E POLÍTICO</b> .....	<b>44</b>
<i>2.1.1 Crianças, infâncias e direitos</i> .....	51
<b>2.2 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: A CRIANÇA-ATRIZ</b> .....	<b>57</b>
<b>2.3 SOCIALIZAÇÕES NA INFÂNCIA: CONSTITUINDO IDENTIDADES</b> .....	<b>62</b>
<b>3 PESQUISA DE CAMPO: A ABORDAGEM METODOLÓGICA</b> .....	<b>68</b>
<b>3.1 ORIENTAÇÃO ETNOGRÁFICA: A TESSITURA DAS IDEIAS</b> .....	<b>68</b>
<b>3.2 CAMINHOS DA PESQUISA: SOBRE PROCEDIMENTOS E PARTICIPANTES</b> .....	<b>71</b>
<i>3.2.1 Procedimentos</i> .....	71
<i>3.2.2 Participantes</i> .....	75
<b>4 MENINAS E MENINOS: ENTRE AS SOCIALIZAÇÕES DE GÊNERO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA</b> .....	<b>86</b>
<b>4.1 SOCIALIZAÇÃO NA FAMÍLIA: INTERIORIZANDO “O” MUNDO</b> .....	<b>86</b>
<b>4.2 REPRESENTAÇÕES FAMILIARES: APRENDENDO A SER MULHER, APRENDENDO A SER HOMEM</b> .....	<b>91</b>
<i>4.2.1 “A gente finge que a mãe morreu”:</i> <i>Meninos, maculnidades e percepções familiares</i> .....	99
<i>4.2.2 Meninas, mulheres e a realidade do lar: Feminilidade enfatizada</i> .....	105
<i>4.2.2.1 “A Vitória é que controla o irmão”:</i> <i>A diferença fundamental do sexo</i> .....	105
<i>4.2.2.2 “Se minha mãe souber vai me dar uma surra”:</i> <i>Determinações sexistas</i> .....	112
<b>4.3 SOCIALIZAÇÃO NA ESCOLA: O “MUNDO PÚBLICO”</b> .....	<b>121</b>
<b>4.4 CONTROLE DOS CORPOS E ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	<b>125</b>
<i>4.4.1 “As crianças que vieram de fora têm dificuldades de aprendizagem”:</i> <i>Uma educação infantil subordinada</i> .....	127
<i>4.4.2 “Tia, olha ele falando que odeia a vida na escola!”:</i> <i>A disciplina no ofício de aluna/o.</i> .....	130
<i>4.4.3 Pedagogias de gênero: A fabricação dos sujeitos pelas práticas rotineiras</i> .....	134
<b>4.5 AUTOCONCEITOS DE GÊNEROS: MENINAS, MENINOS E PERCEPÇÕES DE SI</b> .....	<b>141</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>158</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>165</b>
<i>Apêndice A: Roteiros das Entrevistas com as crianças e professora</i> .....	165
<i>Apêndice C: TALE - Crianças</i> .....	168
<i>Apêndice D: TCLE – Professora</i> .....	170
<i>Apêndice E: TCLE - Família</i> .....	172
<b>ANEXOS</b> .....	<b>174</b>
<i>Anexo A: Discurso de Sojourner Truth</i> .....	174

## INTRODUÇÃO

### Por uma escrita nomeada

*“Primeiro aprenderá que se dirigem a ela chamando-a de ‘menina’; portanto, se ouve frases como ‘os meninos que terminaram podem ir para o recreio’, permanecerá sentada em sua carteira contemplando impacientemente a tarefa concluída, à espera que uma frase no feminino lhe abra as portas do esperado recreio. Mas essas frases não costumam chegar. É mais provável que a professora diga, ao advertir a menina que terminou: ‘Fulana, eu disse que os meninos que já terminaram...’, e ela continue não se sentindo referida. Então a professora lhe explicará que, quando diz ‘meninos’, está se referindo aos dois sexos, logo verá frustradas suas ilusões igualitárias. O riso de seus companheiros diante de sua mão levantada pode fazê-la compreender, bruscamente, que teria sido melhor não se considerar mencionada em frases do tipo: ‘Levantem as mãos os meninos que querem fazer parte do time de futebol’. Em casos como este, a professora costuma intervir, recordando: ‘Eu disse meninos’, diante do que a menina, estupefada, pensará: ‘Mas ela não disse meninos?’” (Montserrat Moreno)*

A linguagem, importante instrumento para a socialização, materializa, muitas vezes, preconceitos e discriminações existentes na sociedade. Os preconceitos referentes às questões de gênero podem ser um ilustrativo exemplo dessa realidade. A linguagem androcêntrica e sexista é característica de nossa cultura e o uso universal do masculino é ideologicamente apresentado como neutro. Com tal entendimento, nesta dissertação me posiciono fundamentada em um ideal feminista e assumo, portanto, minha condição de autora ocupando meu *lugar de fala*.

A linguagem que utilizo para esta escrita vem alinhavada a meu posicionamento feminista, à escolha do objeto, do referencial teórico e, de maior importância, à problemática desta pesquisa. Tal postura me incita a pronunciar o *eu*, a nomear esta que aqui escreve, a deixar transparecer minha *persona* – como bem coloca minha orientadora Vanessa Maria de Castro. Pensamento também defendido pela professora Cristina Stevens (2014)<sup>1</sup> para quem todo texto tem um gênero e toda autoria deve ser nomeada, afinal aquela/e que escreve possui uma biografia e essa biografia é sempre “gendrada”<sup>2</sup>.

Para tanto adoto uma “escrita ao contrário” (BHABHA, 2007) da androcêntrica que pretensamente utiliza o masculino como genérico e também daquela que se demonstra como “inclusiva” por ceder espaço ao feminino. Considero que esta última serve tanto mais para ratificar a cultura do “segundo sexo” que para trazer visibilidade ao feminino, traz subjacente

<sup>1</sup> Palestra proferida no II Colóquio Feminista da UnB – 2014

<sup>2</sup> Expressão que indica que uma pessoa, grupo, espaço etc., foi tocado ou passou pela rede de processos inclusos nas dinâmicas de gênero. (CONNEL; PEARSE, 2015) E nesse caso se refere ao fato de que toda pessoa que escreve possui uma identidade, e essa identidade também diz respeito ao gênero.

a velha hierarquia dos sexos. Contudo, talvez justamente por representar algum avanço ao masculino universal, seu uso é observado em muitos escritos, como na maioria da bibliografia utilizada como referência para esta dissertação seja no uso abreviado das palavras: “menino (a); professor (a)” ou na escrita completa: “os homens e as mulheres; os meninos e as meninas; todos e todas”.

Outra ação que tomo no texto é a de, sempre que a fluidez permite, apresentar o nome completo das autoras referenciadas<sup>3</sup> a fim de ressaltar a identidade feminina comumente invisibilizada na norma acadêmica de uso do último sobrenome. Um padrão literário que, mesmo sendo herança do patriarcado clássico ao pôr em relevo a “linhagem” paterna – pai ou esposo, aos poucos vem se modificando em nossa cultura familiar e também no meio acadêmico. Também, quando cabe, apresento suas qualificações objetivando vislumbrar a importância e a resistência dessas mulheres para, e na, história e mundo das letras.

## A pesquisa

*“Todo ato de pesquisa é um ato político”  
(Rubem Alves)*

As mais diversas condições femininas existentes em nossa sociedade são perpassadas pelo patriarcado. Eu, como mulher, ratifico essa afirmação a partir de diferentes experiências que tenho vivenciado, nas quais as ordens de gêneros se mostram muito evidentes. Dentre as diferentes condições do *ser mulher* que ocupo, destaco ser no exercício de minha profissão onde as relações de gênero têm me despertado mais inquietação. Ser professora dos anos iniciais da escolarização e estar responsável por uma parte importante da formação e educação de diversas crianças já é uma grande responsabilidade, porém quando se é uma profissional preocupada com o desafio da equidade de gêneros a situação se torna ainda mais complexa.

Nesta pesquisa utilizo o termo equidade para referir às relações de gênero pautando-me nas definições trazidas pelas pesquisadoras de gênero e desenvolvimento social Hazel Reeves e Sally Baden (2000, p. 10) para as quais falar em igualdade de gêneros é trazer subjacente a ideia de que “as mulheres têm, na vida, as mesmas oportunidades que os homens, inclusive a capacidade de participar da esfera pública”. E isso não necessariamente exige ou garante a igualdade de resultado e ainda pressupõe que basta eliminar as barreiras à participação para que se alcance igualdade de condições e, portanto, não reconhece que a realidade e a experiência das mulheres podem ser diferentes das dos homens. Já equidade

---

<sup>3</sup> Nas referências utilizadas nesta pesquisa, as mulheres são mais de 65%.

“denota a equivalência de resultados de vida para homens e mulheres, reconhecendo as suas necessidades e interesses diferentes e exigindo uma redistribuição de poder e recursos”. Desse modo o objetivo da equidade de gênero vai além da igualdade de oportunidades, uma vez que exige mudanças transformadoras, reconhecendo que mulheres e homens têm necessidades, preferências e interesses diferentes e que, para tanto, a igualdade de resultados pode exigir tratamentos também diferenciados.

Assim acreditando ser imprescindível que o debate acerca da desigualdade de gêneros faça parte do ambiente escolar me preocupa perceber, como tenho vivenciado, que a escola ainda seja um local onde as diferenças entre meninas e meninos sirvam como combustível de manutenção de uma sociedade hierárquica e perversa, sobretudo, para com as meninas e mulheres. Contudo, como professora, ressalto que, embora a escola tenha um caráter disciplinador (FOUCAULT, 1989) e esteja inserida (e fazendo parte) do sistema patriarcal, acreditar em seu real potencial transformador me impulsiona no desafio de “fazer diferente” e esse horizonte possível é o que me faz buscar constantemente uma melhor qualificação profissional, e humana, desde minha graduação.

Pisar o chão da sala de aula faz com que percebamos que o mundo real vai à escola e leva consigo todas as injustiças que o constituem. Essa realidade se me mostrou, pela prática do magistério, que apenas a teoria a qual tive acesso na graduação não seria o bastante, mesmo enriquecida por toda inquietação e sensibilidade que eu dispunha. Entendi que para atuar em um ambiente tão diverso precisaria buscar fomento para minhas reflexões e subsídios para minha prática. Deveria ir à busca de outros conhecimentos que a pedagogia não vislumbrava. Carregava comigo especial atenção às temáticas que, embora já vivenciadas na prática, eram complexas sob o ponto de vista da educação. Assim, desde que comecei a lecionar tenho continuamente participado de cursos de extensão e especializações<sup>4</sup> acerca dos direitos humanos abrangendo as relações de gênero, raça e sexualidade. Esse processo de aprendizagem que vem descortinando meu olhar e permitindo enxergar, dentre outras “coisas” importantes, a violência dos silenciamentos e naturalizações continuamente alimentadas na escola. E nesse percurso a desigualdade de gêneros foi uma temática que me escolheu (SAFFIOTI, 2015) e que vem ocupando grande parte do meu interesse acadêmico, profissional e pessoal, atrelada à minha prática docente com crianças fomentou a escolha desta pesquisa.

---

<sup>4</sup> O primeiro curso que fiz com a temática da diversidade foi a extensão universitária Gênero e Diversidade na Escola no ano de 2013. Nos anos seguintes, acerca da mesma temática, cursei as seguintes especializações: Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela UnB; Direitos Humanos da Criança e do Adolescente e Educação para a Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos - ambas pela UFG.

A relação gênero-educação é abrangente e complexa e não é uma novidade, embora pareça que somente na atualidade a desigualdade de gêneros esteja sendo discutida. É uma realidade existente de diferentes maneiras e presente em diversos meios, dentre os quais - e com grande importância, a escola. Sabe-se que historicamente foi o campo educacional que mais contribuiu com a assimetria de gêneros, afinal desde que surgiu a necessidade de uma educação para além da familiar/comunitária foi pensando nos meninos (futuros homens) que se criaram as escolas. Eram eles que deveriam ser formados profissional e pessoalmente para o exercício do poder. As meninas além de terem permanecido, por muito tempo, excluídas da escola - só vieram ter acesso à educação, no Brasil, após a vinda da família real em 1808 e, ainda assim, receberiam uma formação estritamente relativa à vida doméstica. Eram ensinados ofícios relacionados aos cuidados e afazeres domésticos objetivando prepará-las para o casamento, ensinando boas maneiras, prendas domésticas e, apenas como extensão, leitura e escrita. Apenas em 1822, no pós Independência, com o aumento da oferta educacional, é que passam a receber uma educação primária que, por sua vez, se baseava em uma formação cristã incentivadora da aceitação de sacrifícios e boa execução do papel de mãe e esposa (LOURO, 2004). Ainda assim, apenas as meninas filhas da elite teriam condições de estudar, as crianças negras e indígenas, e as “pobres” em geral, sequer tinham acesso à educação escolarizada: às crianças negras, o trabalho e às indígenas, o acultramento.

Uma mudança concreta dessa realidade vem acontecer com a expansão do ensino - a partir da metade do século XX, que, somada às mudanças culturais e comportamentais, traz uma reversão do “hiato de gênero”, após este já haver inscrito marcas profundas na educação. Hiato de gênero é quando existem diferenças sistemáticas nos níveis de escolaridade entre mulheres e homens e evidencia as desigualdades no acesso à escola. Na maior parte do século XX ocorreu porque as taxas de alfabetização e os demais níveis de educação dos homens eram superiores aos das mulheres (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 126). Essa reversão vai se estruturando a partir das décadas de 1950/1960 e se consolida somente após a Constituição de 1988.

De acordo com o último Censo Demográfico de 2010, as taxas de escolarização de meninas e mulheres são superiores em todos os níveis educacionais, o nível de instrução cresceu durante as últimas cinco décadas e se mantém elevado em comparação ao masculino. Realidade na qual do contingente de 25 anos ou mais de idade, a parcela com pelo menos 11 anos de estudo representava 40,3%, para os homens e 44,5%, para as mulheres (IBGE, 2015). No ensino médio as jovens representam uma superioridade numérica: do total de 4.895,7 milhões de adolescentes de 15 a 17 anos de idade que frequentavam o ensino médio, observa-

se uma proporção maior de mulheres (54,7%), se comparada a de homens (45,3%) (IBGE, 2015). No ensino superior, considerando o ano de 2013, eram 55% do total das/os estudantes em cursos de graduação presenciais e como concluintes representam 60%, sendo 491 mil contra 338 mil homens a concluírem seus cursos de graduação (INEP, 2015). Essa ascensão se estende aos níveis de pós-graduação, no qual também permanecem sendo a maioria.

De 1998 a 2003, o percentual de mestres na educação superior aumentou em média 112,1%. O crescimento do número de mestres homens ficou abaixo da média (106,1%), enquanto que o de mestres mulheres foi de 119,4%, mais de 7% acima da média. [...] No mesmo período, o crescimento global dos docentes com doutorado foi de 80,9%, enquanto que o dos docentes homens com doutorado ficou em 69,2% e o de docentes mulheres chegou a 104%, aproximadamente 24% acima da média global e 35% acima da média masculina. Dados de 2005 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) mostram que as mestrandas e doutorandas são maioria entre os bolsistas (54%). Entre os homens o percentual é de 46%. (BRASIL, 2005)

Contudo o salto educacional não foi suficiente para garantir às mulheres equidade salarial no mercado de trabalho. Maior qualificação e nível de estudos não refletiram em oportunidades ou reconhecimento: uma mulher com a mesma (ou maior) qualificação que um homem recebe remuneração inferior ao exercer uma mesma atividade profissional. No Brasil, em 2015, as mulheres recebiam em média 75% da remuneração dos homens (IBGE, 2016). Em nível global “as mulheres ganham 77 por cento do que ganham os homens”. A explicação dessa disparidade que, obviamente, não está relacionada ao nível educacional, diz respeito à

[...] subavaliação do trabalho que é realizado pelas mulheres e das competências exigidas nos sectores ou profissões de predominância feminina, práticas discriminatórias, e a necessidade das mulheres fazerem pausas na carreira para poderem assegurar as responsabilidades adicionais, por exemplo, após o nascimento de uma criança. [...] se as atuais tendências se mantiverem, serão necessários mais de 70 anos até que as disparidades salariais de género sejam completamente eliminadas (OIT, 2016, p. 9).

Como se vê a entrada da mulher no mercado de trabalho não foi uma “boa ação” do Estado, foi muito mais um inteligente mecanismo a serviço de mascarar o patriarcado e “acalmar ânimos”, o capitalismo se flexibilizando para aderir essa vasta e indispensável mão de obra cada vez mais necessária à manutenção desse sistema que, baseado em estratificação e hierarquia, absorve as mulheres, mas as mantém subalternizadas por meio dos menores salários e das barreiras que as deixam longe de cargos de decisão, pois se a intenção fosse realmente incluir e reconhecer seria iniciado pela raiz, a começar pela ação do Estado a fim de valorizar e melhor distribuir os “afazeres domésticos” entre mulheres e homens. A respeito desse aspecto temos na “política” uma ilustração: as mulheres mesmo sendo a maioria da

população brasileira – dos 203,2 milhões de habitantes, 98,419 milhões são homens (48,4% do total) enquanto 104,772 milhões são mulheres (51,6%) - ocupam apenas 9% das cadeiras políticas. Nas eleições de 2010, por exemplo, 45 deputadas federais foram eleitas – quase 40% a mais que em 1986 – mas isso representa apenas 9% das cadeiras na Câmara Federal. E, muito embora possam recordar que tivemos a primeira presidenta, Dilma Vana Rousseff, eleita e reeleita democraticamente (2010 – 2014), é preciso lembrar que ela sofreu inúmeros ataques de características machistas e misóginas, com os quais não tivemos casos a comparar em governos anteriores.

E, se o mundo público ainda é fortemente hostil para com as mulheres, a vida privada não é mais acolhedora: O Brasil está nas primeiras colocações de *feminicídios*, ou seja, a morte de mulheres por serem mulheres - 13 mortes por dia (IPEA, 2016) ocupando o 5º lugar no *ranking* mundial. A maioria desses crimes ocorre em suas casas e são cometidos por parentes e pessoas próximas.

Importante problematizar que essa ordem patriarcal também atinge meninos e homens, pois o machismo imprime marcas em quem o pratica, ditando severos padrões de masculinidade. Manter um estereótipo viril, forte, insensível e agressivo afeta diretamente nas escolhas e na constituição da identidade. A masculinidade exigida e ensinada a meninos e homens exige grandes esforços e muita negação. O fato de os meninos serem os que mais fracassam na escola e que, uma vez estando lá, são os que têm os menores rendimentos acadêmicos (CARVALHO, 2009) podem servir como um bom exemplo para demonstrar que essa cobrança reflete em suas ações e modos de ser. Talvez seja possível relacionar ainda a essa problematização o fato de serem os jovens os maiores alvos da criminalidade e, como consequência, as maiores vítimas de homicídios. Em pesquisa recente os jovens entre 15 e 29 anos representaram 94,4%, na média nacional de vítimas de homicídios por armas de fogo e faleceram na idade mais fértil da vida (WAISELFIZ, 2016).

Tais dados são um desvelamento das injustiças que permeiam as relações de gênero e permitem visualizar uma realidade, fruto de um grandioso e bem articulado processo de construção de hierarquizações e desigualdades, calcadas no sexismo e na ideologia das diferenças sexuais, chamado patriarcado. Nesse sentido problematizo, nesta pesquisa, a necessidade de se reconhecer que essa realidade vem sendo (re) construída permanentemente - mesmo que sob outros signos, por meio de transmissão, ensinamento e negação presentes na socialização. Transmite-se por gerações a ideia polarizada de gêneros, ensina-se a como *ser menina*, como *ser menino*, se reitera o dever de *tornar-se* mulher, *tornar-se* homem impossibilitando a construção de uma sociedade mais equânime que aceite a diversidade. Os



dados apresentados não são mais que resultados desse longo processo disciplinador - no sentido *foucaultiano*, adotado por nossa sociedade.

Historicamente padrões e estereótipos são mantidos e perpetuados por meio da socialização, afinal é ela “o principal canal para a transmissão da cultura através do tempo e das gerações” (GIDDENS, 2005, p. 42). É por meio da socialização que os gêneros são construídos e mantidos em um trabalho constante que articula família, mídia, e educação ao compromisso (in) consciente de manter o patriarcado.

Dessa maneira tomo a socialização como importante instrumento de aprendizagem e perpetuação cultural, relacionando-a à perspectiva teórica desta pesquisa, a sociologia da infância, por defender que as crianças são sujeitos de direitos e partícipes em seus processos de aprendizagem, produtoras de cultura e agentes ativas em suas relações (CORSARO, 2009). Gênero como categoria analítica e relacional (SCOTT, 1995) é um marco teórico importante aqui entendido como uma construção social criada em oposição ao determinismo biológico que nos permite analisar de forma relacional as relações baseadas na diferenciação sexual (SCOTT, 1995) e dessa maneira os gêneros seriam ensinados e aprendidos nas socializações que ocorrem continuamente em nossas vidas, em todos os espaços de convivência constituintes.

A abordagem de Joan Scott é a adotada nesta pesquisa, pois gênero é a categoria de análise que lanço mão para tentar compreender como as socializações entre meninas e meninos podem ser importantes para a constituição da identidade de gênero dessas crianças, assim como fez a pedagoga Daniela Auad (2016) em sua pesquisa de doutoramento que, para “pensar aspectos das práticas escolares de meninas e meninos”, se apropriou dessa mesma conceituação por entendê-la como um verdadeiro “par de óculos” para revelar as relações desiguais no interior da escola.

A socialização de gêneros na infância é, portanto, meu objeto de estudo e por meio do qual questiono: “Como as crianças interiorizam os ensinamentos de gênero recebidos pela família e na escola e como os socializam entre seus pares<sup>5</sup>?”

É assim que se coloca esta pesquisa num campo relacional de gêneros no qual tanto interessa saber sobre a socialização das meninas como a dos meninos, ademais, se as relações ainda se orientam pelo sexismo é porque nelas existem fortes marcadores de opressão que geram vantagens e desvantagens para ambas as partes. O que pode ser analisado

---

<sup>5</sup> Pares, nesta pesquisa, é utilizado com a mesma significação dada por Corsaro (2009, p.87-88) e diz respeito “a coorte ou grupo de crianças que passam tempo juntas diariamente” e não se refere apenas a um grupo generalizado de crianças.

superficialmente como vantagem, por exemplo, pode em verdade ser, dentro das negociações estabelecidas, uma perda. Subjetivações como essa só podem ser observadas quando analisamos os dois lados, pois a univocidade poder nos fazer incorrer em afirmações falhas. Além do mais é importante também conhecer possíveis estratégias utilizadas pelas crianças para manterem-se participantes nessas relações.

Para encontrar respostas à pergunta de pesquisa delimitar alguns objetivos, sendo o principal “Compreender como são estabelecidas as socializações de gêneros entre as crianças e o significado que elas atribuem ao ser menina, ser menino na relação entre pares” e como objetivos específicos: (i) entender como as crianças percebem as normas de gênero vindas do ambiente escolar e da família; (ii) investigar a “agência”<sup>6</sup> das crianças em relação às ordens de gênero; (iii) analisar se a rotina escolar é orientada pelas ordens de gênero; (iv) verificar como a família determina a construção social de gênero na criança e (v) entender como as crianças interagem entre si na escola com relação a ser menino e menina.

Para atingir os objetivos recorri, além dos marcos teóricos já citados, à literatura dos estudos das mulheres e feministas, assim como aos estudos culturais e da socialização, dentre outros e fui a campo em uma escola pública na cidade de Ceilândia - Distrito Federal, na qual por um período de 10 meses realizei pesquisa empírica – após aprovação da gestão da escola, da professora, das famílias e das crianças - composta por observações, entrevistas e interação com as crianças de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, com idades de seis e sete anos.

Embora levando em conta as duas principais instituições de socialização, família e escola, precisei tomar como campo da pesquisa o ambiente escolar, pois observar a socialização das crianças dentro de seus lares seria extremamente valioso, mas também uma tentativa muito complexa de se por em prática, algo que já fora alertado por pesquisadoras/es que tiveram essa intenção. A escola continua sendo o principal ambiente de socialização das crianças, contudo, há que se tomar os devidos cuidados para que as crianças não sejam enxergadas apenas como estudantes, é preciso ter atenção às suas subjetividades. Em minha pesquisa, por exemplo, recorro à escola, mas não a tomo como determinante exclusiva na formação das identidades de gêneros das crianças, meu interesse se voltou para compreender como as crianças se relacionam entre si e como experimentam as noções de gêneros em suas socializações, ressaltando que elas não são meninas e meninos apenas na escola, vivenciam

---

<sup>6</sup> Traduzida do termo *agency* muito utilizado nos mais diversos meios de conhecimento, com destaque para a área da sociologia. Diz respeito à capacidade que as pessoas possuem para agir transformando-o e a si próprias. Quando transferida para os estudos da infância se relaciona com a capacidade que as crianças possuem de se organizarem, de agir em seus grupos de pares e perante as ordens sociais instituídas (CORSARO, 2011).

essas condições nos mais variados ambientes de socialização, logo levei em consideração “tanto no espaço escolar como em função dos universos de socialização aos quais pertencem, principalmente a escola e a família” (SIROTA, 2001, p. 16).

Com esse pensamento foi necessário ainda que eu recorresse aos estudos da infância e sua construção sociohistórica e política, uma vez que entender as crianças como indivíduos sociais me levou a estudar também a infância e seu percurso até o entendimento que se tem hoje, uma construção social, assim como gênero. Construção social é, como explica Giddens (1989, p. 293), um fenômeno que se dá, no decorrer da história, na ação dos indivíduos de uma sociedade na “estruturação de eventos no tempo e no espaço mediante a interação contínua de agência e estrutura, a interconexão da natureza mundana da vida diária com as formas institucionais que se estendem sobre imensos períodos de espaço e tempo”.

A construção de todas essas reflexões foi organizada buscando uma lógica que parte da fundamentação teórica para subsidiar a análise dos dados encontrados na pesquisa de campo. Nesse sentido a pesquisa está dividida em quatro capítulos:

No primeiro capítulo trabalho a categoria de análise, gênero, e para isso discuto conceitos importantes como patriarcado, sexismo, androcentrismo e dominação masculina, por considerá-los fundamentais para uma discussão acerca das relações de gênero. Também, por entender que a história das mulheres e os movimentos feministas são alicerces para tal discussão e concepção do conceito.

No segundo capítulo trago a perspectiva teórica da pesquisa a partir da apresentação dos conceitos de socialização à luz da sociologia da infância e de criança-atriz para ressaltar capacidade de agenciamento infantil aqui defendida e para isso abordo infâncias e crianças fazendo uma discussão interdisciplinar com base na história da construção sociopolítica dessas categorias passando pela biologia, psicologia, dentre outras disciplinas, para chegar à ideia de infância como construção social. Com apoio dos estudos de Berger e Luckmann (1978) discuto teoricamente, ainda nesse capítulo, acerca da socialização apontando as duas instituições mais comuns às crianças: a família e a escola, como importantes para a constituição de suas identidades.

No terceiro capítulo apresento a perspectiva metodológica e discorro acerca da orientação etnográfica como método mais condizente com a perspectiva teórica da sociologia da infância e apresento os procedimentos utilizados assim como as participantes.

Por fim, no quarto capítulo, trago uma perspectiva teórica para discutir as instituições família e escola na relação das crianças com o mundo privado e público e com as aprendizagens advindas deles e, de modo, articulado apresento a análise dos dados da

pesquisa: primeiramente analiso os dados obtidos a partir da perspectiva do ambiente familiar das crianças, com destaque para os desenhos e os resultados das entrevistas; em seguida os dados relativos à escola, com destaque para a observação participante, desenhos e entrevistas com as crianças e professora. Ao final destaco a percepção das crianças acerca do ser menina, ser menino e os autoconceitos de gêneros que já carregam consigo.

Com o exposto ressalto que esta pesquisa justifica-se porque pesquisar a socialização de gêneros na infância é reconhecer que a desigualdade de gêneros é uma construção fruto de uma sociedade patriarcal e que, dessa maneira, é uma realidade presente na vida de todas as pessoas e marcadamente importante desde muito cedo em suas relações. Ademais, a importância deste estudo está, sobretudo, no fato de que a realização de pesquisas com o objetivo de compreender a dinâmica das relações entre as crianças precisa ser pensada como um recurso de avanço no combate às diversas discriminações, preconceitos, violências e desigualdades, uma vez que estudos dessa natureza podem trazer revelações acerca das socializações e da construção dos julgamentos morais e de valores e fomentar subsídios para a elaboração de novas práticas educacionais - quer seja em nível familiar ou escolar, a refletir nas dinâmicas das relações de gêneros da sociedade.

## 1 GÊNERO: APORTES HISTÓRICOS, TEÓRICOS E CONCEITUAIS

*“Não há revolução sem teoria” (Lenin)*

Quando a proposta é falar acerca de relações desiguais de gêneros alguns debates teóricos e perspectivas históricas são importantes para se entender certas nuances dessa complexa realidade. Conceitos e categorias que foram sendo construídos e assimilados nas discussões acadêmicas e no senso comum e servem como parâmetros para se construir o ponto de vista defendido neste trabalho.

Neste capítulo empreendo uma discussão sobre a história sociopolítica das mulheres e abordo a insurgência do feminismo na busca de direitos e cidadania. Não desvelo, certamente, a origem da relação de superioridade entre mulheres e homens ao discutir acerca do patriarcado, mas trago essa abordagem por reconhecer sua importância como campo epistêmico do problema de gênero. Ademais, o patriarcado traz outras problemáticas importantes para um debate teórico como os conceitos condicionados de dominação masculina, sexismo e androcentrismo. Acerca de gênero, considerando que muito já se procurou registrar a origem dessa categoria, da sua fluidez e diferentes concepções, me detenho a apresentar a abordagem teórica que dá suporte a esta pesquisa, ou seja, gênero como categoria de análise para a socialização de meninas e meninos e o motivo da minha escolha.

### 1.1 Um mundo de homens: Patriarcado, dominação masculina, sexismo e androcentrismo

*“Inevitavelmente, nós consideramos a sociedade um lugar de conspiração, que engole o irmão que muitas de nós temos razões de respeitar na vida privada, e impõe em seu lugar um macho monstruoso, de voz tonitruante, de pulso rude, que, de forma pueril, inscreve no chão signos com giz, místicas linhas de demarcação, entre as quais os seres humanos ficam fixados, rígidos, separados, artificiais. Lugares em que, ornado de ouro ou de púrpura, enfeitado de plumas como um selvagem, ele realiza seus ritos místicos e usufrui dos prazeres suspeitos do poder e da dominação, enquanto nós, ‘suas’ mulheres, nos vemos fechadas na casa da família, sem que nos seja dado participar de nenhuma das numerosas sociedades de que se compõem a sociedade” (Vigínia Woolf)*

As relações de gênero são apresentadas por Heleieth Saffioti (2015, p. 127-128) como precedentes à sociedade patriarcal, mesmo esta última datando de milênios. Para respaldar essa afirmação a socióloga argumenta que esse fato histórico é facilmente verificado a partir da análise das relações de gêneros existentes nas diversas classes sociais das diferentes épocas, pois todas elas seriam “desde sua gênese, um fenômeno gendrado”. Gênero data “do

início da humanidade, há cerca de 250-300 mil anos”, pois mesmo que não existindo como conceito era concebido como o significado de feminino e masculino, estando, desde sempre, presente na vida gregária. As relações de gênero, contudo, são historicamente desiguais e, mesmo não sendo prudente afirmar que a submissão da mulher seja algo existente desde sempre, é sabido que a supremacia do homem é fortemente mantida em nossa sociedade por meio do patriarcado.

Pensar o surgimento do sistema patriarcal gera diversas inquietações e entendê-lo sob o ponto de vista histórico nos leva a afirmar que se trata de uma construção social e como tal uma “evolução” histórica. Nesse sentido é comum que se pense acerca da existência de um anterior sistema matriarcal. Pensamento que Heleieth Saffioti (2015) observa como uma perspectiva ocidental de dicotomização que, portanto, pode ser um desserviço à própria história das mulheres, pois deixaria uma ideia de que se houve realmente um sistema matriarcal, esse não vingou, o que traz subjacente – ainda mais no pensamento androcêntrico - que a tomada de poder empreendida pelos homens teria sido algo benéfico e necessário, afinal a sociedade civilizada só foi conhecida sob tal sistema que teria surgido pela heroica substituição das mulheres pelos homens.

Na história existem apenas hipóteses acerca da existência de sociedades em que as mulheres, se não detinham o domínio, viviam em regime de complementaridade entre os sexos e podiam desfrutar de um *status* relativamente alto, mas mesmo nelas o poder era restrito e não possuíam “capacidade decisória sobre o grupo dos homens”, ditavam “normas sexuais” ou controlavam “as trocas matrimoniais” (SAFFIOTI, 2015). Essa relação menos desigual, portanto, devia-se ao fato de que nessas sociedades - de caça e coleta, ainda prevalecia a ideia de comunhão e senso coletivo entre os seres humanos, desses para com os animais e para com a natureza, em geral. Havia uma relação equilibrada na qual as mulheres eram vistas como “Mães-Deusas”, pois somente elas detinham o poder de vida/morte sobre sua prole.

Esse poder era devido às especificidades como menstruação e reprodução, até então verdadeiros mistérios não compreendidos, nem por elas e nem pelos homens. Mas o contato intenso com a natureza faz com que a reprodução dos animais seja compreendida e assim também se desvenda o mistério da reprodução humana e das especificidades da mulher. Essas descobertas fazem com que, com o passar do tempo, o homem se distancie da natureza e passe a enxergá-la como algo controlável e é aí que ele passa a encontrar na reprodução dos animais valor econômico – serão criados para corte e tração, e na reprodução humana braços para cultivar áreas cada vez mais extensas de terra, e permitindo a acumulação de produtos.

Conhecer esses fenômenos dá base para o homem minar o poder da reprodução feminina e, a partir de então, também controlá-lo. As mulheres perdem sua “força universal” e os homens ultrapassam a última barreira que lhes impedia de se colocar no centro do universo e reconhecem, a si mesmos, como fonte da vida, - os portadores das sementes a ser espalhadas nos passivos úteros das mulheres (SAFFIOTI, 2015, p. 129).

Em Engels (2009) encontra-se que a sequência dessa transformação se dá no advento da propriedade privada, do Estado e, posteriormente, do capitalismo. Momento em que o homem, preocupado em garantir a permanência de seus bens, entende que precisa estabelecer uma família em que a mulher seja sua exclusivamente e, para isso, institui o casamento monogâmico e heterossexual e pode, então, manter uma linhagem paterna legítima para deixar sua herança. Junto com essa transformação o “direito materno” deixa de existir e seria a partir desse momento que surge o patriarcado.

Monogamia que, importa ressaltar, disse respeito apenas às mulheres, pois, agora, seriam estritamente reprodutoras, enquanto os homens continuariam podendo atender suas “necessidades” sexuais com outras mulheres - surge a prostituição. E quanto ao direito materno, esse se perde pelo fato de que quando as famílias eram mistas e as mulheres tinham mais de um par sexual cabia a elas reconhecer a identificação paterna de sua prole e a linhagem materna era, então, a única “legítima”.

Assim o patriarcado é, para Heleieth Saffioti (2015), esse sistema de dominação-exploração/exploração-dominação que estrutura a relação desigual entre mulheres e homens (e entre gêneros) e não pode ser restrito apenas à ideia de dominação, pois a finalidade do domínio seria a exploração. Essa perspectiva nos remete à abordagem *bourdieusiana* de dominação masculina que se torna incompleta ao não explorar (ou invisibilizar) característica tão importante. O conceito de dominação masculina de Bourdieu (2014) sofre, nesse sentido, diversas críticas também por atribuir à representação da mulher um caráter inato à vitimização sofrida pelo domínio masculino que é ilustrado. Sua teorização também se apresenta carregada de preconceitos e estereótipos ao apresentar as mulheres como passivas e consensuais à submissão. Críticas que se embasam na própria obra de Bourdieu sublinhando afirmações como: “as mulheres encarregadas das preocupações vulgares da gestão cotidiana da economia doméstica parecem com prazer-se com mesquinhas do cálculo, das contas e dos ganhos que o homem de honra deve ignorar” (BOURDIEU, 2002, p.41).

“A dominação masculina” de Bourdieu estaria, também, embasada em uma ideia universalizadora do pensamento ocidental e da dicotomização - aspectos que as feministas tanto se empenharam (e se empenham) em desconstruir. Mariza Corrêa (1999), em texto

intitulado “O sexo da dominação”, se debruça na tese do autor - em suas diversas versões/revisões, em busca de evidências que justificariam o fato de sua obra não haver sido muito bem recebida dentre os estudos feministas e de gênero. Em análise a antropóloga aponta desde a falta de reconhecimento de estudos anteriores já empreendidos por mulheres que seriam a base da construção das reflexões apresentadas pelo autor até a recorrente roupagem professoral e científica de seu discurso. Em suma, a análise conjunta desses estudos - que Bourdieu levou uma década para construir - revela uma trajetória que

[...] tendo começado pela utilização de um modo peremptório, passou ao uso de um modo matizado de exposição sem, no entanto, ter renunciado seja ao recurso à determinação última — a do habitus masculino e feminino inculcado no corpo de homens e mulheres, numa operação transcultural e a-histórica, sempre a mesma —, seja à crítica, ora paternalista ou condescendente, ora acrimoniosa, a um campo de estudos que desqualificou de antemão. De fato, o campo de estudos feministas só merece esses dois tipos de menção de Bourdieu: ou as feministas não sabem o que fazem — e este livro foi escrito para mostrar-lhes o caminho da verdade —, ou estão tão contaminadas pela lógica da dominação masculina que suas análises são simples réplicas do mesmo esquema classificatório de sempre. (CORRÊA, 1999, p. 47)

Os motivos que tornam o conceito de dominação masculina passível de críticas são relevantes e bem argumentados, mas, ainda assim, é possível abstrair contribuições para se pensar a origem da dominação da mulher pelo homem. Contudo, para Heleieth Saffioti (2015), é a ausência do reconhecimento da exploração o que torna a conceituação de Bourdieu incompleta, pois as relações de poder existentes entre os gêneros se estabelecem na exploração. Já o conceito de patriarcado, analisado sob uma ótica não clássica ou tradicionalista, considera indispensável o debate acerca do caráter de exploração como algo intrínseco ao ato de dominar.

Para Heleieth falar de patriarcado é ressaltar que não basta discutir apenas o dominar, pois a dominação é algo que acontece, seguramente, também entre os próprios homens, mas que dominar para explorar é muito mais recorrente na relação entre mulheres e homens e “diferentemente dos homens como categoria social, a sujeição das mulheres, também como grupo, envolve prestação de serviços sexuais a seus dominadores”. Dominar para explorar é o que caracteriza, portanto, a opressão (SAFFIOTI, 2015, p.112). Importa ressaltar que explorar não se restringe ao que é “físico” (corpo, carne), mas diz respeito a tudo o que a compõe.

A dominação-exploração constitui um único fenômeno apresentando duas faces. Desta sorte, a base econômica do patriarcado não consiste apenas na intensa discriminação salarial das trabalhadoras, em sua segregação ocupacional e em sua marginalização de importantes papéis econômicos e políticos-deliberativos, mas também no controle de sua sexualidade e, por conseguinte, de sua capacidade reprodutiva (SAFFIOTI, 2015, p. 113).



Assim tendo ou não sucedido sociedades matriarcais ou igualitárias o patriarcado é, certamente, o mais antigo sistema de relações de poder e pode ser vislumbrado em diversos momentos da história da humanidade, ao buscar atribuir ao homem a capacidade de decisão, investindo-o da figura de *pater* (SAFFIOTI, 2015). Toda a abrangência e tradição do conceito de patriarcado não o tornam imune às críticas e há quem nele perceba, até mesmo, um esgotamento quando relacionado às novas composições familiares. Nas, cada vez mais existentes, famílias monoparentais femininas, por exemplo, não seria possível falar dessa opressão. Contudo, esse pensamento seria, segundo Carole Pateman (1993), uma “interpretação patriarcal do patriarcado” por invisibilizar o fato de que o patriarcado não está restrito à existência de um homem, afinal, mesmo em uma família como a citada, as relações, são orientadas pela cultura patriarcal e a própria mulher, em sua condição de mãe, aciona a máquina do patriarcado (SAFFIOTTI, 2015) ao agir de forma diferenciada na educação das crianças, na qual os meninos irão ser investidos de uma representação superior em relação às irmãs (quando houver), terão a predileção, ou maior condescendência, para com suas vontades e indisciplinas serão educados mais livremente e de modo encorajador, além do que, quando jovem, será “o homem da casa”.

Mas além da vida doméstica há outros *paters*, seja na vizinhança, na parentela, entre amigas/os, no trabalho, na igreja, nos bares etc. A sociedade, como um coletivo é, por si mesma, um “grande pai”. E assim o patriarcado, tal qual uma máquina, é permanentemente acionado por diferentes pessoas, independente de seus sexos, e em diferentes ambientes, pois o que o mantém são as relações de poder e capacidade que nelas há de se criar outros mecanismos de sustentação, dentre os quais se destaca o sexismo.

Conhecemos por sexismo o ato de tratar de maneira diferenciada o ser humano levando em conta seu sexo biológico. Preconceito fundamentado pela ideologia da “diferença sexual” que polariza os sexos como a finalidade de se atribuir a um deles (o masculino) a característica de dominante. Para a pedagoga e psicóloga espanhola Montserrat Moreno (1999, p. 23) é

[...] considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar leis, de impor a justiça e de governar o mundo.

Montserrat considera o sexismo como “um dos preconceitos mais graves e castradores de que padece a humanidade” por estar “impregnando o pensamento científico, o filosófico, o religioso e o político, há milênios” (MORENO, 1999, p. 23). Cabe ressaltar que sexismo não deve ser entendido somente como uma espécie de preconceito, pois é um modo de agir

estabelecido sobre as relações de poder, na qual quem que o pratica está investida/o de poder e legitimada/o socialmente para tratar de forma preconceituosamente diferenciada as demais pessoas. Ideologia sexista que toma forma e se corporifica: via de regra as mulheres falam baixo ou se calam em discussões de grupos sexualmente mistos e em reuniões festivas, cada qual procura seu grupo - “o da Luluzinha ou do Bolinha” - onde sendo o dos homens o dotado de poder, cabe ao primeiro sujeitar-se a esse “jogo socialmente estabelecido” (SAFFIOTTI, 2015, p. 131-132)

E como a relação dominação-exploração vai se sustentando por meio de ideologias sexistas outros mecanismos vão surgindo para conseguir alcançar todos os domínios humanos, e assim é que, de acordo com a filósofa Amparo Moreno Sardá (2011, p. 07), o sexismo serve como “una pre-condición del androcentrismo”, as práticas sexistas dão vida ao androcentrismo que se caracteriza como “una forma específica de sexismo”: O “sexismo haría referencia a la práctica de la vida social, y androcentrismo a las elaboraciones teóricas sobre el funcionamiento de la sociedade”.

Amparo conclui que sexismo é o conjunto de todo e qualquer método patriarcal utilizado para manter a dominação-exploração da mulher e abrange, dessa maneira, todas as áreas da vida e das relações humanas e pode ser manifestado por inúmeras representações e práticas. Androcentrismo o fato de se colocar

El hombre como medida de todas las cosas. Enfoque de un estudio, análisis o investigación desde la perspectiva masculina únicamente, y utilización posterior de los resultados como válidos para la generalidad de los individuos, hombres y mujeres. Este enfoque unilateral se ha llevado a cabo sistemáticamente por los científicos, lo cual ha deformado ramas de la ciencia tan importantes como la Historia, Etnología, Antropología, Medicina, Psicología y otras. (MORENO SARDÁ, 2011, p. 04)

Androcentrismo é, portanto, a forma de conhecimento do sexismo patriarcal, com alcance não apenas nas práticas, mas também nos aspectos mais simbólicos, influenciando a forma de pensar, estudar, pesquisar e analisar. A forma de conhecer o mundo sob a ótica do homem. É como se o sexismo fosse prática e androcentrismo teoria.

Toda essa construção de mecanismos de opressão faz com que Heleieth Saffioti tenha no patriarcado o único conceito “que marca nitidamente a subordinação das mulheres, especificando o direito político conferido aos homens pelo fato de serem homens” (SAFFIOTTI, 2015, p. 136).

## 1.2 As mulheres em um mundo de homens: Em busca de direitos e cidadania

*“Sem os direitos das mulheres, os direitos não são humanos”  
(Marlene Libardoni)*

Michelle Perrot (2017, p. 16) entende história como sendo todo acontecimento, sequências de fatos, mudanças, revoluções, acumulações que tecem o devir das sociedades e, sobretudo, os relatos que se faz de tudo isso. Relatos dos quais, por muito tempo, as mulheres estiveram fora, subsumidas na história da humanidade. Historicamente “fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento” e sem história, ou seja, não possuíam um relato próprio que as retratassem como um coletivo, como categoria social.

Somente há mais ou menos 40 anos esse cenário começa a ser modificado, afinal ainda no século XVIII se discutia se as mulheres eram seres humanos como os homens ou se estavam mais próximas dos animais irracionais. No Século XX, após conquistarem o direito à educação, é que as mulheres têm controle de suas histórias, podem então tomarem-nas em suas reivindicações e movimentos e passar a escrevê-las, a contá-las. Acontecimento que se dá inicialmente “na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos nos anos 1960 e na França uma década depois” quando, à época, “diferentes fatores imbricados – científicos, sociológicos, políticos – concorreram para a emergência do objeto ‘mulher’, nas ciências humanas em geral e na história em particular” (PERROT, 2017, p. 19).

Contudo em “Minha História das Mulheres” a historiadora Michelle Perrot (2017) traz alguns trabalhos - realizados a partir de fontes históricas que já apontavam a mulher como protagonista de movimentos revolucionários ainda no século XVII, como o estudo de Jean Nicolas<sup>7</sup> que mostra as mulheres como as “rainhas das ruas” no movimento de motins por alimento daquela época e que durou até a Revolução Francesa. Tal fato é analisado por Michelle para demonstrar que o papel público das mulheres foi naquele Antigo Regime<sup>8</sup> “muito mais importante do que no século XIX” e que ainda assim suas histórias não eram contadas e quando eram estavam sob a escrita masculina que geralmente as traziam estereotipadas, objetificadas, uma escrita carregada pela ideologia da diferença sexual.

A privação da vida pública dirigida à mulher também foi, nesse sentido, um forte motivo para essa não existência de uma história própria. O espaço público por muito tempo

---

<sup>7</sup> Jean Nicolas, *La Rébellion française. Mouvements populaires et conscience sociale, 1661-1789*, Paris, Seúl, col. “L’univers historique”, 2002. (PERROT, 2017, p. 38)

<sup>8</sup> Refere-se ao sistema político e social anterior à Revolução Francesa no qual a sociedade era hierarquizada pelo o pensamento de que o rei detinha todo o poder de decisão por ser possuidor de um direito divino sob o qual todo o restante deveria se submeter. Clero e nobreza detinham enormes privilégios, um regime absolutista.

foi o único merecedor de relato e interesse e, como a atuação delas se restringia à família – o que as deixavam confinadas em casa - se tornavam “invisíveis” e, uma vez, “pouco vistas, pouco se fala delas”. Michelle Perrot (2017) aponta a ausência de fontes, documentos, vestígios e ressalta que, mesmo quando se reconhecem as fontes sobre as mulheres e sobre a mulher, é ainda o déficit de sua existência concreta e de uma história singular o maior empecilho, pois as mulheres não passavam de “uma leve sombra”.

Assim, embora tenham existido movimentos como os demonstrados no livro de Michelle Perrot (2017), apenas a partir dos levantes feministas é que uma escrita das mulheres se concretiza. Talvez seja por isso que o mais comum é vermos que a história das mulheres está, recorrentemente, relacionada ao feminismo. Onde mesmo que todos esses movimentos anteriores possam hoje ser entendidos já sob a ótica do feminismo é somente a partir da Revolução Francesa de 1789 que os levantes são nomeados.

A relevância da Revolução Francesa para o surgimento do feminismo está relacionada aos ideais apresentados na tríade “liberdade, igualdade e fraternidade” - lema da Revolução, que em conjunto trariam fim à “era da escuridão” existente no Antigo Regime. O significado nada igualitário dessa igualdade suscitou nas mulheres o debate acerca da relação desigual entre os sexos, pois ainda excluía mulheres, assim como pessoas negras. Ficando evidente que a igualdade, a liberdade e a fraternidade eram de ordem masculina, burguesa e cristã e o lema proposto, por mais que anunciasse um novo período em substituição à sociedade de ordens e privilégios, não oferecem perigo à aristocracia que vigorava na França. Encobriu apenas, as mazelas das desigualdades e da manutenção de privilégios, não trouxe mudanças efetivas e nem pôs o *status quo* em questão.

É com a criação da “Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão” em 1789 a desigualdade de gêneros toma ares de formalidade, na qual o que prevalece – além da linguagem excludente de gênero (homem e cidadão) é a orientação patriarcal que se segue nos artigos ao se aplicarem somente aos homens e questionar e não oferecer subsídios para uma cidadania também para as mulheres. Essa declaração se tornou base do pensamento ocidental e universalizante de direitos humanos se tornando, portanto, o principal referencial para a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH 1948) que tomou emprestada a maioria de seus artigos, nesta já constando certa inclusão de gênero, com a adoção das categorias humanidade, humanos e até mesmo, esporadicamente, a especificação da categoria mulher.

É após quase um século da Revolução Francesa que se concretiza um movimento de mulheres em busca de participação na política e de igualdade jurídica que fica conhecido

como “feminismo sufragista”, ou primeira onda feminista, iniciado em fins do século XIX e indo até as primeiras décadas do século XX - cerca de 1930. As mulheres buscavam o direito de votarem e serem votadas, de participar da vida política, assim como o direito à educação, uma vez que o vigente “sufrágio universal”, embora tenha sido resultado de lutas e, dessa maneira, uma vitória para a classe de homens operários que até então não tinham participação política e passam a votar com a extinção do voto qualificado por renda, não podia ser considerado muito mais que uma pseudodemocracia em que a “ampliação dos direitos da democracia não incluía, no entanto, o sufrágio feminino”. Para tanto, as mulheres organizam a luta pelo sufrágio feminino que “prolongou-se nos Estados Unidos e na Inglaterra, por 7 décadas”. No Brasil dura 40 anos, considerando desde a Constituinte de 1891 (ALVES; PITANGUY, 1984, p. 44).

Em meio à efervescência desse momento e, mesmo que ainda com pouca articulação, muitas mulheres foram às ruas em busca de seus direitos, movimentação que se torna mais articulada somente “na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX”, onde se iniciam campanhas mais orgânicas pelos direitos políticos em lugar das esparsas manifestações. É essa articulação de mulheres que se espalha pela Europa e pelos Estados Unidos que caracteriza a primeira experiência de organização de mulheres do mundo, o sufragismo (PINTO, 2003, p.13) - isso do ponto de vista ocidental.

As pesquisadoras Branca Alves e Jacqueline Pitanguy (1984) apontam que no Brasil o sufragismo foi mais tardio, tendo iniciado apenas em 1910 a partir da professora Deolinda Daltro (1860-1935) ao fundar o “Partido Republicano Feminino”, sediado no Rio de Janeiro, com o objetivo de retomar o debate acerca do voto da mulher até então esquecido desde a Constituinte de 1891, quando César Zama, médico baiano, chega muito perto de fazer ser aprovado o sufrágio para as mulheres pela Constituição Republicana daquele ano (ainda em 1891), por meio de uma emenda que conferia o direito de voto à mulher que chegou a ser assinada por 31 constituintes, mas dez dias depois foi retirada do projeto da Constituição. Dessa maneira, o Brasil, que poderia ter sido o primeiro país a garantir o sufrágio feminino, atrasa em 41 anos a concessão.

Em 1919 Bertha Lutz (1894-1976) funda a “Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher”, conhecida em seguida como “Federação Brasileira pelo Progresso Feminino” - organização que leva adiante a busca pelo sufrágio feminino e consegue, paulatinamente, a adesão dos Estados. O ápice da luta sufragista no Brasil se dá em 1932, quando “Getúlio Vargas promulga por decreto-lei o direito de sufrágio às mulheres” - a essa altura “já era exercido em 10 Estados do País”. O Rio Grande do Norte foi o primeiro Estado brasileiro a

instituir o voto feminino, em 1927. A primeira eleitora foi Celina Guimarães Viana que requereu o alistamento baseada no texto constitucional do estado que mencionava o direito ao voto sem distinção de sexo. Em 1929, a primeira prefeita da América do Sul, Alzira Soriano, é eleita na cidade de Lajes.

Contudo, o voto na Constituição de 1932, era um direito outorgado porque o novo Código Eleitoral abrangeu apenas solteiras e viúvas (com renda própria) e mulheres casadas (desde que tivessem permissão do marido). Dois anos depois, quando o Código Eleitoral foi consolidado, as restrições foram removidas e qualquer mulher, independentemente da origem de sua renda ou estado civil, passou a ter o direito de votar. O comparecimento às urnas, porém, era obrigatório apenas para mulheres em profissões públicas. Somente em 1965, homens e mulheres finalmente tiveram seus direitos eleitorais equiparados.

Algumas conquistas, sem dúvida, foram alcançadas nesse período e, por quase três décadas, as mulheres pareciam ter se contentado com o fato de que já podiam votar e serem votadas e até mesmo ir à escola. Parecia que a cidadania já havia sido conquistada, mas esse é o período no qual acontece pelo mundo a ascensão de regimes fascistas que acabam culminando na segunda guerra mundial. Nesse momento os homens vão à guerra e cabe às mulheres manter a máquina estatal funcionando, o que as tornam imprescindíveis para o mercado de trabalho. Tal acontecimento leva as mulheres efetivamente para a vida pública e elas passam a ser as chefas de suas famílias, mostrando-se tão capazes e produtivas quanto. Toda essa mudança faz com que elas percebam que a cidadania, de fato, estava longe de ser alcançada. E uma vez estando na vida pública as mulheres percebem que a ideologia da diferença sexual serve, naquele momento, para acirrar a disputa entre os sexos. Com o fim da guerra os homens voltam e a

Ideologia que valoriza a diferenciação de papéis por sexo, atribuindo à condição feminina o espaço doméstico, é fortemente reativada [...] As mensagens veiculadas pelos meios de comunicação enfatizam a imagem da “rainha do lar”, exacerbando-se a mistificação do papel da dona-de-casa, esposa e mãe. Novamente o trabalho externo da mulher é desvalorizado, tido como “suplementar ao do homem” (ALVES; PITANGUY, 1984, p. 50).

A socióloga Ana Alice A. Costa (2005, p. 02) avalia que o ressurgimento do feminismo, após esse período de quase três décadas sem alavancar mobilizações, vem na esteira de outros movimentos contestatórios que aconteciam, “a exemplo do movimento estudantil na França, das lutas pacifistas contra a guerra do Vietnã nos Estados Unidos, e do movimento hippie internacional que causou uma verdadeira revolução nos costumes” e, sob a bandeira “o pessoal é político” contesta o pensamento liberal de que público é apenas o que “diz respeito ao Estado e às suas instituições, à economia e a tudo mais identificado com o

político” e o privado, “vida doméstica, familiar e sexual”, permanece alheio à política. Buscam não a intervenção do Estado na vida doméstica, mas o reconhecimento da realidade opressora que vivenciam em seus lares e questionam, de tal modo, a atribuição que se dá à mulher acerca dos afazeres domésticos, incluindo a educação das crianças e tudo que diz respeito ao lar. O Estado deveria reconhecer que

[...] as circunstâncias pessoais estão estruturadas por fatores públicos, por leis sobre a violação e o aborto, pelo status de “esposa”, por políticas relativas ao cuidado das crianças, pela definição de subsídios próprios do estado de bem-estar e pela divisão sexual do trabalho no lar e fora dele. (PATEMAN, 1996, p. 47)

As mulheres agora tinham um novo objetivo, o de esfacelar a dicotomia público-privado e denunciar “o caráter político de sua opressão, vivenciada de forma isolada e individualizada no mundo do privado” (COSTA, 2005, p.11). Fica evidente que as conquistas da primeira onda não bastavam para romper com a desigualdade ainda ligada à diferença sexual. As mulheres entendem então, que os problemas “pessoais” só podem ser resolvidos através dos meios e das ações políticas (PATEMAN, 1996, p. 47).

O feminismo da segunda onda se dá em um momento fortemente marcado pelas ditaduras na América Latina tornando-o um “feminismo de resistência”, seguindo fortemente articulado por toda década de 1970, abastecido pelo combate ao regime opressor e pela luta para uma redemocratização do país. Na ditadura militar o machismo se torna mais um importante instrumento da ideologia da diferença sexual ficando facilmente identificado na “forma específica de violência a que foram submetidas as mulheres militantes pela repressão, não apenas sexualmente, mas, sobretudo, pela utilização da relação mãe e filhos como vulnerabilidade feminina” (SARTI, 1998, p. 02 *apud* COSTA, 2005, p.04).

Além das experiências com o regime opressor, o feminismo no Brasil foi também impactado pelo feminismo internacional que, nesse mesmo momento, passava por um processo de modernização incorporando no mercado de trabalho um maior número de mulheres e dando acesso também à educação. Essa modernização trouxe ainda outras experiências culturais como maior liberdade para comportamentos afetivos e sexuais que rompiam com o padrão heteronormativo<sup>9</sup> e essa aliança a novos movimentos de liberação se torna característica desse movimento que agora buscava

[...] proclamar seus direitos específicos dentro da luta geral, como por exemplo, os dos negros e homossexuais. Muitos grupos populares de mulheres vinculadas às associações de moradores e aos clubes de mães começaram a enfocar temas ligados a especificidades de gênero, tais como

<sup>9</sup> Parâmetro de normalidade em relação à sexualidade, para designar como norma e como normal a atração e/ou o comportamento sexual entre indivíduos de sexos diferentes.

creches e trabalho doméstico. O movimento feminista se proliferou através de novos grupos em todas as grandes cidades brasileiras e assume novas bandeiras como os direitos reprodutivos, o combate à violência contra a mulher, e a sexualidade. O feminismo chegou até a televisão revolucionando os programas femininos, nos quais agora, junto às tradicionais informações sobre culinária, moda, educação de filhos etc. apareciam temas até então impensáveis como sexualidade, orgasmo feminino, anticoncepção e violência doméstica (COSTA, 2005, p.05).

A década de 1970 se finda conhecida como “a década da mulher” por ter alcançado, com todos esses movimentos, também a produção teórica no âmbito das ciências sociais. Ao entrar na década de 1980 o feminismo “malcomportado” (COSTA, 2005) se fortalece agregando como importante nuance a questão racial, a especificidade da mulher negra, muito embora já historicamente conhecida pelas mulheres brancas. A filósofa ativista estadunidense, professora e filósofa Ângela Davis (1982) em seu livro “Mulher, Raça e Classe”<sup>10</sup>, por exemplo, afirma que no contexto histórico e político da primeira onda as burguesas chegaram até a relacionar sua condição de opressão com a sofrida pelas mulheres negras, mesmo sabendo que jamais poderiam representar a especificidade vivenciada pela mulher escravizada, acreditavam que a escravidão guardava semelhança com seus casamentos, com a privação doméstica e, em outros casos, com a exploração que brancas operárias ou camponesas sofriam na execução de seus trabalhos. Ângela afirma ainda que as mulheres brancas podiam sim, além de defender seus direitos como mulheres, lutar pela emancipação da população negra e que, em troca, o movimento anti-escravatura oferecia a elas, às mulheres de classe média, “a oportunidade de provarem o seu valor de acordo com o modelo que não as prendia aos seus papéis de esposas e mães” e que militar pelo abolicionismo foi uma maneira de se sentirem também “valorizadas pelo seu trabalho concreto”. O que é observado por Ângela como um momento “intenso, apaixonante e total” de entrega das mulheres brancas, onde puderam vivenciar “uma alternativa excitante à sua vida doméstica” (DAVIS, 1982, p. 36).

A também filósofa e ativista do movimento negro Sueli Carneiro (2014) explica que o feminismo negro surge na euforia da redemocratização brasileira, dentre diversos movimentos. Acrescenta que uma de suas pioneiras foi Lélia González ao incorporar - sob o lema “diferentes, mas não desiguais” - o feminismo negro à luta feminista. No cenário internacional, junto à Ângela Davis, a socióloga e professora Patrícia Hill Collins militava pelos direitos das mulheres negras e colocavam na pauta feminista a interseccionalidade, ou

---

<sup>10</sup> Neste livro Ângela Davis retoma o discurso Sojourner Truth - ativista dos direitos das mulheres e do movimento negro e empregada doméstica, pronunciado em 1851 na Convenção de Mulheres em Akron, Ohio intitulado “Aint’ I a woman?” (Não sou eu mulher?). Ver o discurso no Anexo A.



seja, a dupla vulnerabilização sofrida pela mulher negra a partir da coexistência de marcadores de raça, gênero e classe, também definida como uma “conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação em dois ou mais eixos da subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Todas essas particularidades, pluralidades e novas abordagens feministas, uma vez insuflando a década de 1980, fazem eclodir na década de 1990 um “feminismo difuso” (PINTO, 2003), o “feminismo da diferença” ou a terceira onda feminista, resultante de conflitos e complexidades agora já representadas pelo entendimento de gênero como construção social em detrimento da diferença sexual e da polarização mulher e homem, ainda marcadas na primeira onda e em definição na segunda. É aqui que a diferença se mostra mais forte, por levar em consideração orientações sexuais, identidades de gêneros, sexualidades diversas interseccionando com raça, etnia, classe social e outros aspectos intrínsecos à condição humana como cultura, fronteiras geográficas e religião.

A terceira onda feminista tendo vigorado nas décadas de 1980 e 1990 passa, a partir do século XXI, por uma nova adaptação advinda das transformações que se perceberam desde o século XIX, o que faz com que, atualmente, nos coloquemos em um novo momento, o da quarta onda feminista que teria isso iniciada nos anos 2000 com a inclusão de novas demandas à agenda feminina. A psicóloga e pesquisadora Marlise Matos (2010; 2014) ressalta que a característica difusa, mais esmaecida na segunda onda e marcadamente forte na terceira, é o combustível que torna assertivo podermos falar em um feminismo mais politizado onde estariam presentes

[...] forças heterogêneas, diversificadas, plurais, policêntricas de organização entre mulheres que vão às ruas, constroem espaços específicos de auto-reflexão e de crítica no âmbito de sindicatos, movimentos estudantis, das universidades, ONGs, parlamentos, partidos políticos e também, nas Organizações Internacionais etc. Essas atrizes conformaram uma rede de atuação que, há muito, extrapolou a forma de organização meramente nacional, construindo-se assim as bases de interações que estão se dando no ciberespaço e através de outros meios recentes globais de comunicação de massa e tecnologia (MATOS, 2014, p. 10).

Um feminismo politizado que, nesse sentido, contribuiria com “o alargamento, adensamento e aprofundamento da concepção de direitos humanos”. Essa contribuição se dá pelo fato de o feminismo da atualidade se preocupar com marcadores como sexo, gênero, cor, raça, sexualidade, idade, geração, classe social e se pautar, ainda, não só na luta das mulheres, mas também de outros movimentos que buscam subverter a “proposta liberal, abstrata e transcendental de dignidade humana que orientou no começo a plataforma internacional vinculada a estes direitos”. Fomenta assim uma contínua luta por direitos humanos que

superem “os legados históricos do patriarcalismo e do capitalismo” e que tenham nos movimentos de mulheres (campo/rurais, urbanas, operárias, trabalhadoras e suas lutas por moradia/habitação) a ressignificação da luta por mais justiça (MATOS, 2014, p. 10).

Dessa maneira como o marco legal dos direitos humanos (Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, 1948) proclama a ideia de universalidade desses direitos e os coloca como algo dado e garantido é que esse feminismo também apresenta maior engajamento com a justiça social e a defesa dos direitos humanos por compreender, dentro da própria história de luta, que esses direitos jamais foram “universais na sua aplicação”. Percepção que as mulheres historicamente em luta por cidadania e justiça social puderam sentir na pele. Santos (2001) problematiza, nesse sentido, que o fato de a declaração ser de origem ocidental faz com que opere muito mais no localismo que no cosmopolitismo global e que somente numa reconceitualização sob a perspectiva da multi/interculturalidade tornaria possível seu objetivo de alcance indiscriminado.

Contudo, é preciso reconhecer a importância histórica da DUDH por, assim como a própria Declaração dos Direitos do Homem, impulsionar a luta feminista, embora seu caráter dogmático e eurocentrista (SANTOS, 2001) seja incoerente com a realidade de países multiculturais como o Brasil. Dessa maneira o feminismo, certamente, se alinha muito mais à visão da teoria crítica dos direitos humanos, pois mais do que qualquer outra categoria, talvez sejam as mulheres e todas suas especificidades, quem melhor entendam que direitos - seja de qualquer ordem, são frutos de lutas contínuas construídas em espaços de articulação e que, mesmo uma vez adquiridos não estão garantidos e que para mantê-los as mulheres devem sempre estar vigilantes e em constante movimento, pois como alertou certa vez Simone de Beauvoir “basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes”.

A perspectiva crítica de direitos humanos traz como premissa essa mesma visão do feminismo, pois entende os direitos humanos não como algo dado, definitivo, mas como uma busca contínua dos bens necessários à vida (HERRERA FLORES, 2009). Gallardo (2014) ilustra bem essa colocação ao afirmar que os direitos humanos são produzidos e sustentados pelos seres humanos em sua história econômica, política e espiritual, o que exige, portanto, um esforço político permanente que deve se colocar como uma condensação político-cultural de mobilizações sociais para enfatizar sua historicidade, ressaltar sua fibra capaz de desestruturar e revolucionar as formações sociais modernas. Nessa perspectiva os direitos humanos se fundamentam nas diversas lutas sociais e em suas capacidades de alcançar a “judicialização de suas demandas e a incorporação de sua sensibilidade específica ou peculiar na cultura

dominante e na cotidianidade que se segue dela e potencializa sua reprodução” (GALLARDO, 2014, p. 12).

Ainda assim nesse mais de um século de lutas as mulheres ainda não conseguiram efetivamente sua cidadania porque essa se dá, como afirma Carvalho (2004), na união dos direitos civis (fundamentais), políticos (participação do povo no governo) e sociais (governo agindo na sociedade) características básicas da justiça social e sabe-se que a equidade está longe de ser uma realidade na relação entre os gêneros. Algumas das demandas atuais, por exemplo, são as mesmas de décadas atrás, como o direito ao prazer, ao seu próprio corpo, ao aborto, ao reconhecimento salarial equiparado aos homens levando em conta suas capacidades para além do sexo, a vivência de relações mais justas na vida doméstica para não ter de conviver com duplas, triplas jornadas de trabalho, o direito a uma vida sem violência etc. E é assim que o feminismo, essa contínua luta por direitos, pela igualdade em direitos e por cidadania, continua sendo de extrema necessidade.

### **1.3 Gênero: A categoria para análise das socializações**

*“Ser homem e ser mulher, então, não é um estado predeterminado. É um tornar-se; é uma condição ativamente em construção” (Raewynn Connell)*

Levando em conta que a categoria central desta pesquisa é gênero me detive inicialmente, mesmo reconhecendo os limites deste estudo, em falar das mulheres - como categoria e coletivo na história, e do feminismo - como concretização de sua história de luta, por considerar que tendo o conceito de gênero nascido no seio do debate teórico do feminismo ser importante demonstrar a inegável relação entre eles (AUAD, 1998). As discussões nos permitem observar que mesmo tendo as mulheres, em diversos momentos, demonstrado tanta capacidade intelectual, laboral e pública quanto os homens, ainda prevalece a ideia de superioridade entre os sexos, tão somente baseada nas diferenças biológicas e esse biologicismo é, ainda hoje, o combustível para as relações de poder.

Joan Scott (2002) afirma que à época do movimento sufragista a legitimação da diferença biológica entre homem e mulher é o que estabelece que “a ‘diferença sexual’ não é somente um fato natural, mas também justificativa ontológica para um tratamento diferenciado no campo político e social” (p. 26) e que “a ‘diferença sexual’ foi uma forma de conseguir a exclusão das mulheres da categoria de indivíduos ou cidadãos” (p. 39), pois sem essa ideia só restaria incoerências aos argumentos excludentes da dicotomia homem-mulher, como a falaciosa “igualdade” francesa, por exemplo.

Quando filósofos e políticos invocaram a “diferença sexual” como explicação para os limites que restringiam a universalidade dos direitos universais, as feministas surgiram para apontar as incoerências. A palavra mentira ressoou do início ao fim do século dezanove, enquanto as feministas acusaram tanto a Revolução, quanto a Primeira, a Segunda e a Terceira Repúblicas, de trair os princípios universais de liberdade, igualdade e fraternidade ao recusar o direito à cidadania para a mulher (SCOTT, 2002, p, 38).

Foi percebendo as ambiguidades republicanas que as feministas conseguiram desvelar essas incoerências e reafirmando as diferenças biológicas buscaram combater a “diferença sexual” sob o argumento de que não era a natureza: seu útero, vagina, seios, que as impediam de terem o mesmo reconhecimento que os homens, mas a desigualdade construída pela “diferença sexual” e instalada como ideologia – aqui entendida como um conjunto de ideias ou pensamentos individuais ou coletivos. Para Marx (1846) equivale à ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as ideias aparecem como motor da vida real, servindo para ocultar a sua própria origem nos interesses sociais de um grupo particular da sociedade, com a finalidade de fazer aparentar os interesses da classe dominante com o interesse coletivo, construindo uma hegemonia daquela classe. Trazendo para as relações sociais de gêneros a ideologia se pauta na supremacia masculina com sua reprodução de *status* e da própria sociedade patriarcal. Por esse motivo a diferença sexual se constitui como uma ideologia por apresentar relevante elemento de reificação, de alienação, de coisificação.

Ainda assim as mulheres, em uma problematização paradoxal (SCOTT, 2002), precisaram recorrer às mesmas diferenças biológicas que, ideologicamente, legitimavam sua exclusão para, a partir delas, reivindicar o reconhecimento de suas diferenças e denunciar a transformação dessas em desigualdades. Ratificavam as diferenças com a finalidade de demonstrar que não eram as características físicas o impeditivo para a equidade e sim a ideológica diferenciação constituída na vida social, cultural, política, religiosa etc. que, assentada na polarização homem-mulher, encontrou o mecanismo de opressão, o meio pelo qual se estabeleceria a primazia masculina.

Tais ideias invisibilizavam a potência feminina e serviam como mecanismos de perpetuação do famigerado mito de sexo frágil atribuído pelos homens às mulheres que, embora facilmente contestado pela história como nos contextos de guerra, ainda se mantém vivo em nossa sociedade.

É interessante observar o discurso europeu por ocasião da 1ª Guerra Mundial. As mulheres, porque são fracas, doentes, meigas, não podem trabalhar fora do lar. Precisam ficar enclausuradas sob o olhar prescritivo de

seu senhor. Quando inicia-se a guerra, os homens foram chamados ao campo de batalha e às minas, fábricas, etc., precisavam continuar produzindo riquezas para o país. As mulheres são chamadas e desempenham o papel nas minas de carvão, indústrias bélicas, dirigem bondes, trens, etc. Quando termina a guerra os homens voltam e repetem: mulheres, vocês são meigas, doces, fracas, seu físico não é compatível com serviços desta natureza. Voltem para seus lares. [...] Na 2ª Guerra repete-se o mesmo discurso [...] (COLLING, 2004, p. 41-42).

Contudo, entender as desigualdades para além das diferenças sexuais foi (e é) um processo lento. Somente no fervor do movimento feminista, da segunda onda, a partir da década de 1960, as mulheres passam a reivindicar equidade sob a perspectiva de gênero, indo além da biologia e atribuindo aos aspectos culturais a hierarquização dos sexos cujo marco teórico é Simone de Beauvoir e sua obra “O Segundo Sexo” - publicado na França em 1949.

No Brasil a obra foi publicada em dois volumes<sup>11</sup> e é do segundo, “A experiência vivida”, a célebre frase “ninguém nasce mulher: torna-se” (1967, p. 7), frase na qual a filósofa e feminista francesa problematiza a relação entre biológico e social - natural e cultural, proporcionando ao movimento feminista, com essa sentença, novas reflexões. Simone de Beauvoir ao refutar a condição de destino anatômico como dado findo e irreversível alerta que nenhum destino biológico, psíquico ou econômico “define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade” e que “é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino”.

O livro é uma discussão acerca das diversas formas de subordinação que as mulheres combatiam (e combatem) sistematizando argumentos que as mulheres procuraram tecer no decorrer da história. Teria sido forte referência para legitimar os argumentos de Olympe de Gouges, por exemplo, quando afirmava que seu sexo não fazia com que fosse menos capaz que os homens (SCOTT, 2002). Devido a isso, mesmo não tendo sido a criadora da categoria gênero, Simone é reconhecida como sendo a precursora, pois, como afirma Heleieth Saffioti (2015), para ela teria faltado apenas formular o termo.

É assim que sua obra, um escrito de mulher dirigido às mulheres, descortina realidades invisibilizadas da condição feminina que foram formuladas com base

[...] em uma leitura crítica da história, da psicanálise e da literatura. Paralelamente, a autora considera as experiências femininas da época analisando de maneira incisiva a maternidade e a conformação das identidades sexuais, dedicando capítulos à iniciação sexual feminina, ao

---

<sup>11</sup> Volume I “O Segundo Sexo: Fatos e Mitos” dividido em três partes: O destino (aborda as bases biológicas das diferenças entre homens e mulheres; reflete sobre a teoria psicanalítica e aborda o feminismo do ponto de vista do Materialismo Histórico); História (debate o tratamento dado à mulher na história e filosofia e discorre sobre a condição da mulher enquanto *O Outro*) e Os mitos (sobre os arquétipos femininos: desde religião à mitologia que foram apropriados pelos homens para serem usados na opressão feminina)

drama da vida da mulher casada, à lésbica, à prostituta. (PISCITELLI, 2009, p. 131)

Esse amplo estudo acerca do “destino tradicional da mulher” na sociedade desvela, por meio de análise de diversas fases e faces, o caráter sociocultural do *ser mulher* ilustrando assim a bandeira “o pessoal é político”. Para buscar refletir acerca desse destino o livro é dividido em partes<sup>12</sup>: na primeira, que chama de Formação, Simone discute a infância, a mocidade (“A moça”) e a iniciação sexual das jovens. Estar casada, ser mãe, prostituta/hetaira, estar na maturidade e na velhice são apresentadas como Situações que compõe a Parte II. Nessas abordagens percebe-se que, centralmente, há a feminilidade desejada para as mulheres (dócil, paciente, obediente, educada etc.) e, periféricamente, as “desviantes” (lésbicas, prostitutas), e o que se percebe é que em qualquer delas as mulheres seguem algo já estipulado, mesmo que investida de diferentes representações. Prostitutas têm seus limites, solteiras também, assim como a menina e a jovem, a idosa ou a casada. Limites condicionados ao homem que os impõe até mesmo às prostitutas, um comportamento “correto” de sê-las em relação a eles e à sociedade em geral.

Simone de Beauvoir, nessa obra, consegue demonstrar que as diferenças entre os sexos é um produto histórico, social e político e dessa maneira torna evidente a importância da socialização para as relações entre os gêneros sendo o que a torna fator importante em sua discussão, por ser apresentada como indispensável à constituição das identidades de gênero. Por esse motivo a perspectiva de Simone é central nesta pesquisa, pois, como ela, defendendo o entendimento de que *tornar-se* é um processo que diz respeito às relações com o outro, aos meios aos quais se faz parte, às informações que se têm disponíveis e, sobretudo, à cultura. Que o processo de *se tornar* inicia desde muito antes do nascimento seguindo determinantes que direcionam para o alcance do objetivo final: o de se constituir um indivíduo condizente com a natureza de sua biologia - uma mulher (se nascer com vagina) e um homem (se nascer com falo) e, antes disso, uma menina, um menino. Ser alguém é, portanto, um tornar-se constante que dura por toda uma existência.

Quando o bebê é nomeado em termos de menino ou menina, ele entra em uma constelação de comunidades locais superpostas de prática<sup>13</sup> de masculinidade e feminidade, na qual aprenderá com os membros mais estabelecidos no grupo [...] o que significa ser homem ou mulher em determinada comunidade. Assim, meninos se tornam, em sentido amplo, aprendizes de masculinidade pela observação dos homens que encontram e

---

<sup>12</sup> Este volume conta ainda com a Parte III, que trata de Justificações onde fala da Narcista e da Amorosa. Apresenta também O caminho da libertação (Parte IV) onde fala da mulher independente.

pela participação periférica em suas atividades, o que implica ser homem nas comunidades de prática em que vivem. Da mesma forma, as meninas são aprendizes que participam, juntamente com as mulheres adultas, das atividades relacionadas à esfera feminina naquelas comunidades. Ao mesmo tempo, as crianças são membros de comunidades de prática de gênero em grupos infantis e de adolescentes que possuem formas dominantes e subordinadas de atuação (PAECHTER, 2009, p. 17).

Comunidades de prática é um termo utilizado por Carrie Paechter (2009, p. 17-18) para designar um lugar em que, e por meio do qual, os indivíduos desenvolvem suas identidades em relação tanto a outras/os membras/os da comunidade quanto as/aos de outras. Esse lugar é onde os indivíduos desenvolvem a compreensão do que representa fazer parte da identidade da comunidade em termos de prática associadas a ela. No caso, a constelação de práticas de gênero é o lugar no qual os bebês, as crianças e as/os jovens aprendem o que é ser mulher ou homem, um aprendizado que repercute sobre o que podem pensar de si próprias/os e que têm implicações sobre o que podem dizer, fazer ou ser.

Certamente é imprescindível considerar as subjetividades do próprio indivíduo quando da constituição de uma identidade, pois já desde criança se pensa sobre si, sobre outras crianças e as pessoas adultas que as rodeiam. E a percepção que elas têm dessas pessoas em termos de mulheres e homens interferem em seus modos de ser. Portanto há uma porcentagem considerável de interferência alheia nesse processo, pois as socializações vivenciadas são carregadas de relações de poder que perpassam os grupos sociais e os processos. Nessas circularidades, “algumas pessoas terão uma influência mais decisiva do que as outras sobre as ideias e as identidades” e,

[...] além disso, em virtude de a construção da identidade ser contínua e estar em constante processo de negociação [...] haverá um certo grau de inércia nas relações de gênero em razão da constante presença daqueles que têm forte investimento em construções específicas (PAECHTER, 2009, p. 12).

Simone de Beauvoir pode nos ajudar a aprofundar a questão ao tomar como exemplo dessa mediação a passividade caracterizante da mulher “feminina” para apontar que nada mais é que um traço que se desenvolve nela desde os primeiros anos de vida afirmando que se dá por meio da intervenção de outrem. Portanto seria “um erro pretender que se trata de um dado biológico”, pois “na verdade, é um destino que lhe é imposto por seus educadores e pela sociedade” (BEAUVOIR, 1967, p. 21). Socializar é assim ensinar a ser. É uma ação educativa intencional que se dá em todos os meios de convivência (igreja, família, escola etc.), em todas as fases da vida (primária, secundária) e por meios todas/os agentes educadoras/es (familiares, colegas, professoras/es etc.) que intervêm na constituição da

identidade. Afinal, somente na relação com outrem é possível que um indivíduo se constitua como *outro*.

Adriana Piscitelli (2009, p. 130) ressalta que a socialização é importante quando se fala em gênero porque ilumina o caráter de construção social das diferenças sexuais e demonstra como a estrutura social se conecta à formação de personalidade, ou seja, como acontece a incorporação das normas sociais relativas ao feminino e ao masculino. Essas normas são ensinadas de diversas maneiras (na família, na escola, nos locais de sociabilidade) e incorporadas, ainda que imperceptivelmente, se tornam determinantes, pois atrelados à subjetividade constituem suas identidades. Subjetividades que são elementos-chave da realidade e que por isso se dão nas relações dialéticas com a sociedade. A identidade é assim formada por processos sociais e

[...] uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas ações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a (BERGER; LUCKMANN, 1976, p. 228).

Outra autora que traz a questão da socialização às relações de gênero (NICHOLSON, 2000) é Gayle Rubin, que escreveu o marco teórico da inclusão da categoria gênero nos estudos feministas e de gênero, o que veio a acontecer somente mais de duas décadas depois de “O Segundo Sexo”. A formulação/conceituação antropológica de Gayle Rubin se apresentou no influente texto “Tráfico de Mulheres: Notas sobre a economia política do sexo”, de 1975. Nele, a antropóloga problematiza as relações de parentesco e as limitações sexuais que o tabu do incesto traz às relações de poder entre mulheres e homens e, falando da domesticação feminina, nos remete aos processos socializadores empreendidos à mulher.

Utilizando-se do pensamento de Marx acerca da escravidão - que para ele só existia pelas relações de segregação necessárias à lógica do capital - a antropóloga analogamente reflete acerca da subordinação da mulher questionando quais relações transformavam a fêmea humana em uma mulher domesticada. Nessa problematização, Gayle cria o sistema “sexo-gênero” como sendo “um conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e na qual estas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas” (RUBIN, 1993, p. 05).

O tabu do incesto, objeto de estudo do texto de Gayle, impediria que os homens tomassem para si como esposas, filhas ou outras parentes próximas. Essa condição, muito mais baseada no medo de gerar crianças com deficiências físicas que na moral, também trazia



a “obrigatoriedade” da troca de mulheres entre famílias. Um sistema ideologicamente patriarcal de dominação-opressão que objetifica as mulheres como mercadorias. Essa troca era entendida por Gayle Rubin (1993, p. 10) como sendo uma “abreviação para expressar que as relações sociais de um sistema de parentesco especificam que os homens têm certos direitos sobre suas parentas e que as mulheres não têm os mesmos direitos, sobre si mesmas ou sobre seus parentes do sexo masculino”.

Acerca de suas contribuições para os estudos feministas e de gênero podemos entender o trabalho de Gayle em uma afirmação própria, onde ela demonstra que no sistema sexo-gênero, em nível geral, “a organização social do sexo repousa sobre o gênero, a heterossexualidade obrigatória e o controle da sexualidade feminina”. Em se tratando de controle ressalta que a opressão das mulheres se dá “no interior do sistema social, e não na biologia” (RUBIN, 1993, p.16), onde a fundamentação de gênero se dava a partir do parentesco que instauraria a diferença e a oposição “exacerbando, no plano da cultura, as diferenças biológicas entre os sexos” (PISCITELLI, 2002, p.09). Acerca das sexualidades para além do controle feminino, Gayle problematiza que o tabu do incesto criaria também um tabu para a homossexualidade e apontava a obrigatoriedade da heterossexualidade, pois uma vez não gerando filhas/filhos as relações homossexuais inviabilizariam o “essencial” sistema de trocas, uma determinação, entendida por ela, como assumidamente política para a articulação gênero e sexualidade. “A supressão do componente homossexual da sexualidade humana e, como corolário, a opressão dos homossexuais é, portanto, um produto do mesmo sistema cujas regras e relações oprimem as mulheres” (RUBIN, 1993, p. 28).

Como muitos outros escritos que se propunham a refletir acerca de sexo e gênero o texto de Gayle também sofreu críticas: o sistema sexo-gênero seria contestado por ratificar a fixidez do sexo, que seria apresentado como matéria-prima (a fêmea) e gênero como produto (a mulher domesticada). A dicotomia natureza e cultura pareciam permanecer intocadas. Contudo Linda Nicholson (2002) observa que a ideia de determinismo biológico não seria mais a mesma a partir do pensamento de Gayle. Ela teria proporcionado uma pequena mudança, pois o determinismo havia adquirido ares de “funcionalismo” que, muito embora ainda trouxesse traços da biologia, o faziam de modo bem mais esmaecido permitindo, dessa maneira, se pensar em outras diferenças além da dicotomia mulher e homem. Podia-se pensar nas diferenças intragênero, por exemplo. Permitiria, ainda, pensar nos dados da biologia como coexistentes aos aspectos de personalidade e comportamento.

Críticas à parte é preciso reconhecer que, com a escrita desse texto, Gayle Rubin se lança na árdua busca de tentar entender a gênese da opressão e da subordinação das mulheres,

o que por si só já é uma grande contribuição. Para Adriana Piscitelli (2002), Gayle consegue sistematizar ideias já existentes, porém ainda difusas, sobre a utilização do gênero nas questões que se referiam às mulheres. Um registro que, desde então, serviu como fonte e referência para muitas outras pensadoras acerca da complexidade dos estudos de gênero. Uma delas é Joan W. Scott que, em 1986, publica o texto “Gênero uma categoria útil de análise histórica”, no qual aponta as características restritivas presentes nas abordagens já existentes e as vê como pouco analíticas e mais descritivas.

A contribuição trazida por Joan é tomar gênero como uma categoria para se analisar a história das relações sociais e considerar mulheres e homens como categorias também construídas historicamente e imbuídas de simbologias, normatizações, onde devem ser consideradas todas as organizações e instituições das quais fazem parte e as inter-relações que estabelecem à constituição de suas identidades, por sua vez, também subjetivas. Ela se coloca além da distinção binária de gêneros historicizando essas relações sob a ótica do poder a fim de demonstrar os motivos e interesses por trás do estabelecimento de uma ordem de superioridade masculina, pois as relações de gênero, uma vez estabelecidas em sociedade, são processos dinâmicos e articulados que impactam as percepções já naturalizadas do que vem a ser uma mulher ou um homem. A ênfase do conceito de Scott é desconstruir o determinismo biológico, pois estes seriam frutos de

[...] conceitos normativos que põe em evidência as interpretações do sentido dos símbolos, que esforçam para limitar e conter suas possibilidades metafóricas. Estes conceitos estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária, que afirma de maneira categórica e sem equívocos o sentido do masculino e do feminino (SCOTT, 1995, p.14).

Para Joan gênero é “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). A construção de uma significação cultural dada às diferenças é que as tornam hierarquizadas. O corpo é compreendido também dentro da cultura, pois nenhuma experiência corporal existe fora dos processos sociais e históricos de construção de significados.

Joan Scott problematiza outro ponto importante na discussão de gênero, seu uso restritivo enquanto sinônimo para a categoria mulher. Para ela essa ação não só invisibiliza a mulher, como dificulta a necessária compreensão de que homens também são socialmente construídos e que falar de gênero é falar de mulher e homem em suas múltiplas conexões, suas hierarquias, precedências e relações de poder. Quanto a isso, tomo as palavras da pesquisadora Ana Maria Colling ao afirmar que “a história das mulheres apenas tem sentido

se a analisarmos na relação ao outro sexo. Também a história dos homens é assim. Por isto a importância da categoria de gênero, que questiona os papéis sociais destinados às mulheres e aos homens” (COLLING, 2004, p. 39).

Para isso Joan Scott (1995, p.4) nos convida a observar a sociedade e as relações existentes nela, hoje visualizadas como imutáveis (escola, família etc.), a partir do gênero, e provoca questionando: “Como o gênero funciona nas relações sociais? Como o gênero dá sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico?” As respostas estariam em tomarmos gênero como categoria de análise para que, dessa maneira, possamos vislumbrar como a organização concreta e simbólica da vida em sociedade se articula com as relações de poder entre os sexos. Um caminho possível para se “decodificar e compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana” ao nos permitir “interrogar (mudar) os paradigmas históricos existentes”

Nesse sentido resalto que gênero para Joan Scott (1995, p. 5) “é o campo primeiro no seio do qual ou por meio do qual o poder é articulado”. A historiadora também é adepta da conceituação de poder *foucaultiana* e, dessa maneira, entende poder como “constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em ‘campos de força’ sociais” que seriam processos e estruturas nas quais há espaços para agência humana onde há possibilidades de negação, resistência e reinterpretação. Logo, poder é também uma relação e as identidades de gênero, compostas e definidas por relações sociais, também são “moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (LOURO, 1997, p. 11). O poder não é, portanto, localizado nem atribuído às instâncias predeterminadas, está presente até mesmo nas mais simples relações cotidianas e, não se restringe apenas ao que é macro, perpassa também as relações mais comumente estabelecidas, como as infantis. Essa perspectiva relacional de gênero é adotada nesta pesquisa por coadunar, ainda, com o entendimento da sociologia da infância que vê a criança como sujeito de direitos e, sobretudo, por demonstrar que as relações empreendidas na sociedade são muito mais potencializadas sob a ótica de gênero.

## 2 INFÂNCIAS E SOCIALIZAÇÃO: CRIANÇAS SUJEITOS DE DIREITOS

*“Quando pesquisamos criança, acho que também nós procuramos algo novo naquilo que virá, e que em alguma medida a criança pode anunciar (além do passado e do presente). Ao mesmo tempo, pesquisar crianças a partir de sua própria voz se inscreve em uma micropolítica, em uma espécie de movimento político.”*  
(Anete Abramovicz)

Observar as crianças sob o olhar dos direitos e da cidadania é um desafio para as sociedades modernas. Infância e crianças são categorias – assim como mulher e gênero, históricas e em pleno processo de desenvolvimento. São frutos de construções sociais que possuem definições e entendimentos múltiplos, a depender da cultura de cada sociedade e do momento histórico que se está vivendo. Nesse sentido procuro, neste capítulo, discutir brevemente o processo de construção dessas categorias, passando assim por períodos históricos e pensamentos disciplinares diferenciados. Ressalto ainda que hoje, no plano formal, pode-se afirmar que tais categorias encontram-se politicamente incluídas no arcabouço de legislações e convenções do Estado assim como inseridas numa gama de correntes teóricas e acadêmicas. Procuro articular essa discussão à perspectiva adotada na pesquisa: Infância como construção social e criança como atriz de sua história e agente de suas socializações. Para tanto me fundamento na Sociologia da Infância como orientação teórico-metodológica da pesquisa que estuda as crianças como sujeitos de plenos direitos. Também apresento a conceituação de socialização a partir de um diálogo com o conceito de cultura e identidade. Abordo assim a importância da socialização para a construção das identidades nas crianças e destaco as duas principais instituições que contribuem para essa constituição, relacionando família e escola à socialização primária e secundária.

### 2.1 Infância como construção social: Um debate interdisciplinar e político

Para Ariés (1981) infância, como categoria, encontra raízes no espaço-tempo entre a transição da Idade Média para a Modernidade quando o despertar de um “sentimento de infância” substitui a socialização das crianças, até então baseada pela inserção indiscriminada no mundo adulto. Essa mudança de perspectiva se dá a partir do século XVII com o reconhecimento das especificidades infantis e com o discernimento de que as crianças não deveriam participar igualmente das experiências da vida adulta. Há, então, nesse período uma emergente preocupação com as até então invisibilizadas fragilidades infantis. Algo positivo para a época, mas que, contudo, trouxe consigo a ideia de crianças como seres dependentes e

“incompletos” - indivíduos inacabados, embora não mais um ser adulto em miniatura. Dessa maneira, nesse contexto de novas percepções, a família deve assumir como função a garantia de sobrevivência da prole. Obrigação que, é importante frisar, recai sobre a mulher. A ela será imputada toda responsabilidade não só desses cuidados, mas de toda educação das crianças, que incita o surgimento do “mito do amor materno” (BADINTER, 1985), aquele inato e devotado, instintivo e divino, que demandava total dedicação ao papel de mãe.

A família - principal instituição de socialização das crianças, passa, aos poucos, a manter laços mais estreitos e duradouros para com as crianças, pois até então assim que demonstravam alguma independência em relação à mãe (ou à ama), seriam gradualmente inseridas na sociedade adulta, fato que se dava quando estavam próximas dos sete anos - quando a igreja considerava que a criança havia atingido “algum uso da razão”, justamente por ser a idade na qual iniciavam suas confissões. Contudo, para além da família, a escola também desenvolveu papel fundamental nesse momento, foram os locais construídos para acolher as crianças de maneira particular e permitir que se relacionassem entre si. Mas essa instituição não foi uma realidade universal, pois ao passo que as famílias ricas conseguiam retirar as crianças do convívio adulto as enviando para as escolas em regime de internato, as crianças da classe trabalhadora permaneceriam inseridas no mundo adulto como pequenas trabalhadoras, fato que perdurou (e perdura) ainda por muito tempo (ARIÉS, 1981). Porém, guardado o viés elitista e segregador que a escola mantinha (e mantém ainda consideravelmente), é preciso reconhecer que tal institucionalização fez com que o conceito de infância começasse realmente, mesmo que de forma paulatina, a ser modificado, onde a ascensão de uma pedagogia pensada para as crianças passa a ser fundamental para a construção social da infância (CORSARO, 2003).

Essa mudança de concepção se deu de maneira muito conflituosa o que torna a conceituação de infância um trajeto difícil de ser trilhado, pois é uma categoria que envolve complexa articulação de fatores que, sob o ponto de vista da construção social, considera, além da cultura, aspectos biopsicológicos, uma vez que nessa perspectiva o desenvolvimento das crianças se dá em diversas possibilidades que vão desde a questão biológica até a social, passando pelas afetivas, emocional, motora, psicomotora e cognitiva. Assim, as crianças só podem ser observadas por um prisma interdisciplinar, pois também elas, como as mulheres na história, foram, por muito tempo, pensadas apenas pelas características biológicas. Por isso, infância, no entendimento que temos hoje, começa a ser pensada mais caracteristicamente apenas nos últimos 150 anos quando passa a, lentamente, adquirir significados implicados pela questão social. Acontecimento que advém do surgimento de sociedades modernas e seus

novos modos de vida. Assim categorizar crianças e infâncias, foi (e é) um processo conflituoso, uma luta política por definição, educação e controle (PINTO, 1997).

A complexidade e caráter interdisciplinar pertencente à infância geraram diversas teorizações: algumas mais tradicionais e antigas lidavam apenas com o aspecto biológico, outras mais atuais e modernas reconheciam a riqueza e a multiplicidade desse período, como as considerações mais construtivistas que surgem para reconhecer a participação do mundo social no processo de desenvolvimento. O precursor dessa corrente de pensamento foi Piaget (1896-1980) que, sustentando-se na psicologia do desenvolvimento<sup>14</sup>, criou uma teoria cognitiva para entender o processo de formação do “ser infante” em um indivíduo adulto. Nessa teoria o fator central é a cognição. Sua formação tanto em biologia quanto em psicologia fez de seus estudos uma articulação entre o aparato biológico e o ambiental, numa perspectiva interacionista do desenvolvimento cognitivo, onde os processos psicológicos não são dados, *a priori*, mas sim construídos na interação com o ambiente, por meio de processos adaptativos, e as crianças ativas dentro desse processo, não meras imitadoras (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005).

A interação das crianças com o seu ambiente se dá, para Piaget, pelo entendimento de objeto, pois somente a partir dessa compreensão das “coisas” a sua volta é que se tornam hábeis em categorizar os objetos de seu convívio. Iniciam, portanto, categorizando em classes objetos equivalentes (juntando semelhantes) - o que Piaget chamou de categorização perceptual. Ao avançar cognitivamente passam a categorizar em classes mais sofisticadas (o que importa agora é o conceito do objeto, não apenas o objeto em si), que seria a categorização conceitual. Daí por diante aprimoram essa sofisticação: uma gata e uma cadela, por exemplo, embora com as mesmas características físicas que as tornam semelhantes perceptualmente, serão categorizadas conceitualmente como diferentes, mesmo que atribuídas a uma única classe, a de animais. Essa nova habilidade é o fundamento para o desenvolvimento da linguagem, necessária à terceira classe de categorização, a arbitrária, onde o que será considerado são as regras arbitrárias definidas pela comunidade verbal da sociedade. Nem mais apenas pela semelhança ou conceito.

A linguagem é, portanto, uma forma simbólica para expressão dos pensamentos, resultado de nossas percepções e da formulação de conceitos que se dá a partir destas.

---

<sup>14</sup> A Psicologia do Desenvolvimento pode ser definida como o conjunto de estudos interdisciplinares que se dedicam a entender os fenômenos relacionados ao desenvolvimento dos indivíduos, englobando as áreas social, psicológica e biocomportamental (DESSEN; COSTA-JÚNIOR, 2005). Seria então o estudo das mudanças vivenciadas por uma pessoa em um período longo da vida, sendo consideradas as mudanças de todas as ordens: sociais, comportamentais, físicas, biológicas, psicológicas.

Portanto "a linguagem estende indefinidamente o poder do pensamento e lhe confere uma mobilidade que ele não poderia atingir por si mesmo, mas ela não é a sua fonte", pois entre linguagem e pensamento há certamente um círculo de apoio genético com reciprocidade, porém ambos "dependem, no final de contas, da própria inteligência, que é anterior à linguagem e independente dela" (PIAGET, 1978, p. 133).

Quanto à fala das crianças, Piaget, estabelece dois tipos: a "fala egocêntrica" e a "fala socializada". O seu contemporâneo, o psicólogo Vygotski (2008, p.18), explica que na classificação de Piaget fala egocêntrica é as crianças falando apenas de si próprias onde não se apresenta interesse pelo interlocutor; não objetiva uma comunicação e nem aguarda qualquer resposta, sequer se preocupa em ser ouvida. É como se fosse "uma fala semelhante a um monólogo em uma peça de teatro: a criança está pensando em voz alta, fazendo um comentário simultâneo ao que quer que esteja fazendo". Já na fala socializada há uma tentativa de se "estabelecer uma espécie de comunicação com os outros" onde as crianças pedem, ordenam, ameaçam, transmitem informações, fazem perguntas etc.

Vygotski (2008, p. 18) com sua teoria advinda da psicologia Histórico-Cultural defendia uma visão mais social ao se falar em desenvolvimento da linguagem, portanto ele critica até mesmo o uso do termo "socializada" na designação da fala das crianças utilizada por Piaget. Vygotski propõe assim que se conclame uma "fala comunicativa", pois o objetivo da fala seria sempre a comunicação, algo que ele enxerga até mesmo na fala egocêntrica, pois essa emerge "quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais". Sua ênfase no social alarga as possibilidades de Piaget. Para ele mesmo "a fala mais primitiva das crianças é uma fala essencialmente social" e o desenvolvimento do pensamento "não vai ao sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual", pensamento oposto ao de Piaget. Perspectiva que marca profundamente a infância como construção social.

A linguagem é, certamente, quase que um lugar comum quando se pretende refletir acerca do desenvolvimento infantil, um marcador sem igual. Agamben (2008), em seu livro "Infância e história" escrito em 1978, ressalta a importância da linguagem e sua relação com a infância. Para esse autor infância seria a fratura que separa o humano e a linguagem, onde a cisão entre língua e palavra, entre semiótica e semântica, entre sistema de signos e discurso é o que caracterizam o ser humano. Afirma que os animais estariam desde sempre na língua, já o humano, ao contrário, por ter uma infância e por não ser falante desde sempre, cinde a unidade desta língua e aparece como aquele que, para falar, deve se constituir em sujeito da

linguagem e dizer *eu*. Nesse livro apresenta a imprescindibilidade conectiva entre experiência, infância e linguagem, em que infância é apenas uma etapa cronológica, mas condição da experiência humana para a linguagem.

Para Agamben a linguagem seria essa ruptura da infância. A ausência da voz no humano foi de suma importância em suas reflexões, pois considerava linguagem além daquilo que se fala, uma vez que considerava também o silêncio e, seria isso, que torna a infância lugar privilegiado por ser nela que o ser humano se constitui como sujeito de e pela linguagem. As crianças podem experimentar a “linguagem que não seja simplesmente uma sigética ou uma insuficiência dos nomes, mas da qual se possa, ao menos até certo ponto, indicar a lógica e exibir o lugar e a fórmula” (AGAMBEN, 2005, p.13). É ainda na infância que há ausência e busca da linguagem e, dessa maneira, só as crianças se constituem como sujeitos de linguagem porque é na infância que se apresenta essa descontinuidade especificamente humana. Sem a infância o ser humano não seria o único animal que aprende a falar e sem a linguagem não seria possível constituir a cultura e a identidade.

A linguagem é assim um instrumento de interação das crianças com o mundo e carece da contribuição do meio externo, pois é também resultado do desenvolvimento do conhecimento advindo da relação com as pessoas a sua volta. Essa interação permite às crianças desenvolver estruturas que as capacitam para atuar no mundo de formas cada vez mais complexas e flexíveis, afinal a criança explora o mundo a seu redor para que possa se adaptar a ele (PIAGET, 1995) e essa adaptação se dá de forma dinâmica e processual envolvendo dois momentos: a assimilação e a acomodação. Assimilar é o processo pelo qual a criança absorve, por um esquema, um evento ou experiência. Em outras palavras, incorpora objetos do mundo exterior a esquemas mentais já existentes para ela. Os esquemas seriam “a unidade estrutural básica de pensamento ou de ação e que corresponde, de certa maneira, à estrutura biológica que muda e se adapta” (PIAGET *apud* RAPPAPORT, 1981, p.59), ou seja, uma estrutura mental que funciona como um modelo de como agir em circunstâncias já vivenciadas antes. A acomodação seria as modificações dos sistemas de assimilação ocasionadas pela influência do mundo, a modificação dos esquemas. Piaget consegue demonstrar assim, não só que as crianças não pensam como pessoas adultas, mas que são, desde muito pequenas, participantes da construção de seu conhecimento em uma busca constante e interativa com o meio. Um exemplo de acomodação pode estar no fato de que a criança reconhece uma cadela como animal que late, um objeto pertencente ao grupo de animais peludos e quadrúpedes - um esquema mental já existente para ela. Assim, quando observa uma gata vê muita similaridade, tenta assimilá-la ao mesmo esquema. Mas percebe



que este animal, embora muito semelhante, mia, não late e isso a faz adaptar seu esquema para incluir a “cadela que não late”.

Piaget certamente contribuiu, mesmo em uma visão ainda naturalista, para a percepção da criança como ser ativo e, de acordo com sua teoria, ativo no processo de aquisição da inteligência. Por outro lado, como observa a socióloga Rita de Cássia Marchi (2009), autores como Prout e James preferem assinalar a construção científica da irracionalidade, naturalidade e universalidade da infância presente nos discursos psicológicos, como os de Piaget. Os autores criticam o fato de que nessas correntes de pensamento socialização seria o mecanismo pelo qual esses papéis podiam ser reproduzidos em sucessivas gerações e o processo por meio do qual um ser era “magicamente” transformado em outro: a chave pela qual a criança a-social se convertia em um adulto socializado. A crítica se dirige especificamente a Piaget, pois para eles no pensamento *piagetiano* se conjugam e cristalizam temas dominantes presentes em seu conceito-chave de desenvolvimento da criança: racionalidade, naturalidade e universalidade. Afirmam ainda que seu “conceito de ‘desenvolvimento’ traz inextricavelmente fatos da imaturidade biológica da criança, tais como a dependência, a aspectos sociais da infância” (PROUT; JAMES, 1990 *apud* MARCHI, 2009, p. 235). Rita de Cássia ressalta que a crítica maior se dá em torno dos aspectos evolucionistas do pensamento de Piaget em que, segundo os críticos, a criança seria, em relação ao ser humano adulto, o que o “selvagem” era para o homem branco civilizado e que

[...] a racionalidade adulta é a marca a ser atingida através de estágios pré-determinados no desenvolvimento cognitivo da criança. O que disso resulta é a visão da criança não como um ser em si mesmo, com direito a um reconhecimento próprio, um ser “no presente”, mas um ser “em devir”, um ser “no futuro” cuja existência passa a representar a “passagem” em direção à vida adulta (MARCHI, 2009, p. 235-236).

Assim, segundo Prout e James (1990 *apud* MARCHI, 2009), como pesquisadores que veem a agência das crianças em seus processos de socialização, apontam que a singularidade da criança nos estudos de Piaget é construída em torno da naturalidade/universalidade da infância. Não havendo lugar para crianças (em seus níveis de heterogeneidade). “A” criança como a manifestação física do desenvolvimento cognitivo da infância para a idade adulta poderia representar *todas* as crianças.

A sociologia da infância enxerga de maneira incômoda alguns aspectos considerados adultocêntricos na teoria de Piaget como se reportar à infância a partir da pessoa adulta, característica que seria comum à psicologia do desenvolvimento (ABRAMOVICZ, 2011, p. 27). Ainda assim, na sociologia da infância, há quem prefira considerar os aspectos mais

“construtivistas” da abordagem *piagetiana*, como Corsaro (2002) que leva em conta a possibilidade da apreciação da agência das crianças vislumbradas no trabalho de Piaget, o que fica evidente quando esse considera que o conhecimento se dá por descobertas que a própria criança faz - o que ele se predispôs a comprovar na prática.

Para Vygotsky (1996) o aspecto social era mais responsável pelo desenvolvimento cognitivo e o processo de desenvolvimento se dava de maneira mais interna e menos interpessoal, o oposto do pensamento de Piaget. Interessa-me na teoria *vygotskyana* que a questão da socialização se apresenta de forma mais latente, pois para ele “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”. A ênfase nas relações sociais é tão importante que a corrente pedagógica originada de seu pensamento ficou conhecida como socioconstrutivismo/sociointeracionismo. Assim ressalto, de mais importante em sua teoria, a ideia de infância como um período do desenvolvimento humano mutável e não universal que se dá nas condições históricas concretas, objetivas e que exercem influência no conteúdo de determinado período do desenvolvimento. Dessa maneira, cada novo ser nasce pertencente à determinada geração e com determinantes de condições de vida e de sua atividade, a infância não é a-história, a atividade humana é histórica e geradora da história, do desenvolvimento humano, da humanização da natureza e do próprio “homem” e desenvolvimento é

[...] o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual (VYGOTSKI, 1996, p. 264).

A criança realiza atividades por si só e também por meio da comunicação com as pessoas adultas e pela mediação destas, das brincadeiras. Essa atuação faz com que se aproprie ativamente dos objetos humanos na reprodução de suas ações humanas e essa atividade, ora autônoma ora em dependente, constitui seu modo de vida e também o modifica, de acordo com a posição real ocupada nesse mundo das relações humanas. O desenvolvimento é, portanto, uma situação e o ponto de partida para as mudanças constantes que se produzem nos períodos de vida em desenvolvimento. A partir de então são essas situações que fomentam determinadamente os meios e os percursos que permitem as crianças adquirir novas propriedades da personalidade, e realidade social é que torna possível, no processo de desenvolvimento, que o ser social se transforme em individual, pois “o meio social origina todas as propriedades especificamente humanas da personalidade que a criança

vai adquirindo” e assim o desenvolvimento social da criança se realiza no processo da interação a depender da situação social de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1996, p. 270).

### **2.1.1 Crianças, infâncias e direitos**

A discussão apresentada anteriormente nos ajuda a refletir sobre o fato de que o processo de entendimento da criança em sua complexidade demandou dedicação das mais diversas áreas e origens de formação e com isso compreender que além da complexidade a infância também apresenta um caráter mutável por ser uma construção social e fenômeno relacional que se desenvolve intra e intergeracionalmente e que, portanto, não pode ser entendida de forma generalizada, pois como nos afirmam James e Prout (1990 *apud* MARCHI, 2009, p. 8).

A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente isolada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou o pertencimento étnico. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal.

Esse caráter de constante transformação reforça a negação a uma abordagem universalizada de infância: no Brasil, por exemplo, criança não tem o mesmo significado que no Afeganistão, nem mesmo podemos comparar as de Brasília com as de Ceilândia. Há que se considerar as diversas infâncias que existem levando em conta as identidades infantis arraigadas por marcadores de gênero, raça, classe etc., pois, do ponto de vista da sociologia da infância, é uma construção social e não somente uma representação social hegemônica. As infâncias, como tema interdisciplinar, reflete as variações da cultura e são, portanto, heterogêneas. Logo, falo de infâncias e de crianças.

A variação das condições sociais em que vivem as crianças são o principal factor de heterogeneidade. Para além das diferenças individuais, as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia a que pertencem, o género e a cultura. Todos estes aspectos são importantes na caracterização da posição social que cada criança ocupa. [...] A atenção indispensável aos factores de heterogeneidade não pode, porém, ocultar aquilo que, para além das diferenças, contribui para considerar a infância como uma categoria social. [...] Há factores sociais específicos, isto é, transversais à posição de classe, ao género, à etnia ou à cultura, que permitem pensar a infância como uma construção social, que se distingue dos outros grupos e categorias sociais (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 22).

O Brasil, país plural em decorrência de sua colonização, é um exemplo de que não se pode falar em criança sob uma ideia universalizante. Aqui há múltiplas vivências da infância

decorrentes de pertencimentos racial, social e de gênero, entre outros, como relata Mary Del Priore (1998) acerca da história das crianças no Brasil na qual ressalta que a diversidade das crianças brasileiras é visível, já desde a presença dos jesuítas, onde se configuraram distintas infâncias orientadas a partir de projetos educativos diferenciados. Havia um projeto salvífico onde os jesuítas concebiam infância como um momento de “iluminação e revelação” que dirigido às crianças originárias, visava o apagamento da identidade cultural. Já a escravidão, tirou, das crianças negras aqui escravizadas, qualquer possibilidade de uma vivência infantil, o trabalho forçado e desumano não lhes permitia entenderem-se como tal, nem sequer serem protegidas por suas famílias. Enquanto isso crianças brancas da elite tinham como destino os estudos e convivência familiar.

Essa realidade histórica não é mais atual se levarmos em conta a independência do Brasil e a abolição da escravatura, contudo as infâncias modernas guardam raízes hierárquicas e segregacionistas. Ainda assim, guardadas as devidas limitações, a concepção da infância da atualidade se enquadra em uma perspectiva mais social e diversa, o que contribui, de modo fundamental, para que, ao menos formalmente, a infância seja pensada também a partir dos contextos políticos. A criança, vista como um ser de desenvolvimento não só biopsicológico, mas também social, histórico, político e cultural, passa a ser incluída no *rol* da cidadania e como sujeito também de direitos.

Esse processo, ainda em andamento, foi um tanto quanto conflituoso e paradoxal, tal qual o próprio entendimento do ser infantil na história. Antes do século XX não há registros históricos que conduzam a uma afirmação de políticas voltadas para o atendimento das crianças, o que chegou mais próximo, ainda no século XVIII, tendo iniciado em Salvador em 1726, é o que ficou conhecido como sistema da Roda das Santas Casas, a Roda dos Expostos. Um “método” trazido da Europa que se destinava a acolher crianças abandonadas. Contudo constituía-se muito mais em um armazém de desvalidas que em uma instituição de acolhimento, onde, importa frisar, a maioria dos casos de abandono de crianças (recém-nascidas) se dava pela própria opressão moral e cristã imposta pela igreja e sociedade às mulheres, o restante dos abandonos se dava em decorrência da pobreza e dificuldades diversas.

Com o Código de Menores de 1927, o sistema de Roda foi excluído e a “entrega” das crianças às Casas não podia mais ser de maneira anônima. A criança entregue deveria ser anteriormente registrada “pela mãe”. Esse foi o primeiro documento legal que trataria, especificamente, da infância e adolescência no Brasil. Não deixando de lado o caráter autoritário e higienista desta legislação há que se considerar que uma das principais

determinações foi a de que até os 18 anos crianças e jovens não podiam ser criminalmente responsabilizadas/os. Uma reformulação deste código veio a acontecer mais tarde em 1979, mas trazendo poucas mudanças: o anterior visava politicamente proteger e vigiar crianças e adolescentes vitimizadas/os pela omissão familiar. Na reformulação se classificava “menores abandonos” e delinquentes (sem qualquer preocupação em investigar as causas) para serem objetos de vigilância. O atual código visava controlar infâncias e adolescências indesejadas que agora eram vítimas não só da omissão da família, mas também da sociedade e do Estado. A situação irregular seria objeto de medidas judiciais e estava sob a atuação exclusivamente do juiz, não havia participação de outras entidades (RIZZINI, 1997).

Este código foi fruto de um acontecimento muito marcante e violento para com a infância. Foi criado como resposta ao episódio de extrema violação de direitos e descaso quando em 1926 um menino negro de 12 anos foi preso por quatro semanas em uma cela juntamente com adultos. Lá, foi violentado sexualmente e de maneira brutal por 20 homens. Bernardino, engraxate das ruas do Rio de Janeiro, que foi detido por ter jogado tinta em um cliente que se negou a pagar pelo trabalho prestado a ele. A polêmica do caso chegou ao Congresso e ao Palácio do Catete, e culminou na assinatura, pelo então presidente Washington Luís, do Código de Menores em 12 de outubro de 1927.

No âmbito internacional houve, anterior à criação do Código de Menores, a Declaração dos Direitos da Criança de Genebra - em 1924, e foi o primeiro documento internacional a tratar as crianças como sujeitos de direitos. No decorrer da reformulação do Código foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que certamente não é um documento que se tome como referência para tratar dos direitos das crianças, mas devido a seu alcance e importância deve ser ressaltado, por trazer, em seu Artigo 25, as crianças como entes com direitos de proteção e a infância como detentora de “direito a cuidados e assistência especiais” e traz ainda uma observação que nos remete às rodas de expostos brasileiras ao dizer que esses direitos são dirigidos àquelas crianças “nascidas dentro ou fora do matrimônio”.

O protagonismo da infância se fortalece mais uma vez no cenário internacional com a Declaração Universal dos Direitos da Criança proclamada pelas Nações Unidas em 1959 que - retomando a Declaração de 1924 de Genebra, reafirma as crianças como prioridade para as sociedades e sujeitos de amplos direitos ao enfatizar a necessidade de intensificação dos esforços de todos os países para a garantia e promoção dos direitos da criança à sobrevivência, proteção, desenvolvimento e participação, além do combate ao abuso e à exploração. Declaração que dá aos direitos das crianças maior abrangência.

Outras convenções, pactos, declarações e ordenamentos que faziam referência à infância foram realizados, contudo nenhuma obteve maior adesão e aceitação que a Convenção sobre os Direitos da Criança 1989, talvez por possuir um caráter de norma internacional e obrigar os países a se comprometerem com sua aplicação. O diferencial inovador desse documento está no fato de que reúne os ideais de direitos humanos e reconhece às crianças: Direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais, ratificando seu papel de sujeitos de direitos.

Tendo presente que a necessidade de garantir uma proteção especial à criança foi enunciada pela Declaração de Genebra de 1924 sobre os Direitos da Criança e pela Declaração dos Direitos da Criança adotada pelas Nações Unidas em 1959, e foi reconhecida pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, pelo Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (nomeadamente nos artigos 23 e 24), pelo Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (nomeadamente o artigo 10) e pelos estatutos e instrumentos pertinentes das agências especializadas e organizações internacionais que se dedicam ao bem-estar da criança (ONU, 1989).

O destaque da Convenção é ir além dos aspectos estritamente legais da infância e trazer, em questão, também suas subjetividades, o que vemos no artigo 12, por exemplo.

1 – Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança; 2 – Com tal propósito, proporcionar-se-á à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais de legislação nacional (ONU, 1989).

No artigo 13 fala da liberdade de expressão afirmando que as crianças têm “a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou qualquer outro meio escolhido pela criança” (ONU, 1989). Nos Artigos 14 e 15 encontramos também referências à liberdade de associação, de pensamento, de consciência e descrença; A liberdade para se professar sua religião; Liberdade de realizar reuniões pacíficas e no Artigo 16 temos que “nenhuma criança será objeto de interferências arbitrárias ou ilegais em sua vida particular, sua família, seu domicílio, ou sua correspondência, nem de atentados ilegais a sua honra e a sua reputação” (ONU, 1989).

Contudo não tenho a pretensão de afirmar que nossas crianças e jovens estão plenamente assistidas/os no que tange aos seus direitos de decisão, pois como estou tentando apresentar em todo este trabalho a questão das crianças sujeitos de direitos não esbarra apenas

na questão política – como vemos há abertura legal para tal, mas na cultura e na visão da criança como ser incompleto e imaturo que ainda são muito fortes, porém já podemos ver alguns avanços, como nas próprias legislações e campos de estudos. Afinal, se levarmos em conta a história, há menos de 90 anos crianças ainda eram tratadas legalmente como adultas. Além do mais não podemos esquecer também que em nosso sistema de hierarquizações as crianças ainda são um grupo de minoria e nas relações de poder, o lado mais fraco como nos explica Sarmiento (1997, p.17).

Desde 1989 que, com a aprovação pelas Nações Unidas da Convenção dos Direitos da Criança, as crianças viram consagrada de forma suficientemente clara e extensa um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis; no entanto, essa proclamação, a que se vieram a associar praticamente todos os países do mundo, não apenas não foi suficiente para garantir uma melhoria substancial das condições de vida das crianças, como, pelo contrário, não cessam de se intensificar factores que fazem das crianças o grupo etário onde há mais marcados indicadores de pobreza, como se têm agravado alguns sinais das crianças como o grupo etário mais sujeito a situações específicas de opressão e afectação das condições de vida (as crianças são as principais vítimas dos conflitos contemporâneos, da "guerra das cidades" da Bosnia-Herzgovina, às guerras civis ou regionais da África; há um crescimento significativo de crianças vítimas da SIDA; intensifica-se em certas regiões do globo a prostituição infantil associada ao "turismo sexual"; não apenas não foi extinto como se intensifica em alguns países o trabalho infantil; há um significativo recrudescimento em alguns países muçulmanos da excisão praticada em crianças; os "meninos de rua" em algumas cidades não apenas aumentam como são vítimas de perseguição e assassinato; recrudesce a miséria e a fome nas zonas degradadas dos subúrbios ou nas *inner cities* das grandes cidades, etc.).

Um ano antes dessa importante Convenção, no Brasil, estávamos vivenciando a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nela, em um período pós-ditadura militar e de democratização do país onde movimentos sociais estavam plenamente ativos, foram alcançadas algumas vitórias relativas aos grupos minoritários. O esforço dos movimentos feministas, por exemplo, culminaram no alargamento dos direitos das crianças e além do direito à educação (Fundamental e médio) elas tinham direito à creche e pré-escola. A professora e pesquisadora da infância Ana Lúcia Goulart de Faria (2006, p.284) afirma que não é coincidência o fato de a década de 1980 ter sido considerada a década da infância, pois a anterior foi a década da mulher, uma vez que é justamente “o ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho e o movimento feminista que vai exigir creches para dividir com a sociedade a educação de seus filhos e filhas, articulado aos movimentos sindicais e das esquerdas”.

Na Constituição de 1988 as crianças são reconhecidas, ao menos formalmente, como cidadãs e essa nova percepção legal irá demandar um novo desenho de políticas públicas para

as crianças, orientação prevista na Constituição e na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e materializada em 1990 com a criação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) que, uma vez promulgado, revoga o Código de Menores. Esse estatuto traz as crianças (Definidas no Artigo 2º como pessoas com até 12 anos de idade incompletos) como seres integrais e objetos de proteção, também integral. É o documento nacional que ratifica as crianças como sujeitos de direitos e que, portanto, devem gozar de

[...] todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, Art. 3º).

O ECA é um bem detalhado artigo 227º da Constituição Federal, assim está alicerçado na Convenção dos Direitos da Criança de 1989 e, tanto o ECA, quanto o próprio artigo 227º da Constituição são fundamentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959). Podemos perceber, então, que historicamente houve um refinamento e adequação social das legislações para com as crianças que, em um percurso longo, chegaram ao ponto de, hoje, serem entendidas como sujeitos de direitos, ou seja, como participantes ativas na sociedade. Isso implica entendê-las como aptas a exercer-se em cidadania e, portanto, consideradas e chamadas a integrar a sociedade, a participar, opinar e serem protagonistas, ao menos, acerca das tomadas de decisões que digam respeito a seus próprios direitos. Crianças atrizes têm seus pensamentos reconhecidos com importância, devem se manifestar e agir dentro de suas comunidades e também na sociedade como um todo.

Uma mudança de visão pode auxiliar na retirada desse protagonismo do plano formal e implementá-lo na realidade cotidiana, dentro das possibilidades de atuação, envolvendo as crianças nos processos de discussão e de ações. Afinal, “as crianças brasileiras não podem ficar esperando para viver um futuro, que se supõe que os adultos constroem para eles. As crianças não podem esperar!” (FARIA; FINCO, 2011, p. 11).



## 2.2 Sociologia da infância: A criança-atriz

*“Ser criança é divertido. A gente brinca, estuda, não trabalha, aprende [...]”  
(Vitória, 6 anos)*

*“Ser criança é ser gente boa.” (Paulo, 7 anos)*

Toda a emergência feminista da década de 1970, “a década da mulher”, contribuiu para que as duas décadas seguintes marcassem a preocupação da sociologia com o debate acerca das crianças e infâncias (FARIA, 2006), antes objetos privilegiados de áreas como psicologia do desenvolvimento e pedagogia. Considerar a infância como construção social é então a problemática que leva a sociologia a se interessar pelo debate. Nessa perspectiva as infâncias e as crianças deixam de ser variáveis dependentes dentro dos estudos e passam a categorias sociológicas, variáveis independentes. As infâncias passam a ser estudadas de maneira interdisciplinar sob a égide de “Estudos da Infância” agregando, às áreas já recorrentes outros campos como a antropologia, filosofia, geografia e a própria sociologia (SARMENTO, 2005). As crianças não são mais investigadas como seres em desenvolvimento como Prout e James (1997, *apud* SANTOS, 2016, p.91) criticaram em Piaget, mas como sujeitos dotados de agência, e a infância passa a ser

[...] entendida como uma construção social. Como tal, isso indica um quadro interpretativo para a contextualização dos primeiros anos da vida humana. A infância, sendo distinta da imaturidade biológica, não é uma forma natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como uma componente estrutural e cultural específica de muitas sociedades [...] As relações sociais estabelecidas pelas crianças e as suas culturas devem ser estudadas por seu próprio direito independentemente da perspectiva e dos conceitos dos adultos. [...] As crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.

Crianças como atrizes de pleno direito e infância como construção social são as bases que representam a Sociologia da Infância. Uma área de estudos que surge no Brasil, vinculada à Sociologia da Educação, quando de seu rompimento com os conceitos clássicos de infância, crianças e socialização nos estudos pedagógicos, vem se consolidando nas ciências a partir dos anos 1980. A sociologia da infância é, portanto, uma disciplina que nasce teoricamente, no cenário internacional, a partir do “movimento do chamado ‘retorno do ator’ à cena das Ciências Sociais em fins dos anos 60 e, no plano empírico, no contexto da entrada da infância na atual agenda da opinião e política pública” (MARCHI, 2009, p. 228).

Um exemplo dessa abordagem é encontrado aqui no Brasil muito antes de toda essa movimentação para se constituir a sociologia da infância em uma disciplina. Florestan

Fernandes realizou, ainda na década de 1940 – em 1943, aqui em nossas terras um trabalho inovador que se concentrava em observar de perto as relações entre pares das crianças de bairros populares de São Paulo. A pesquisa intitulada “Trocinhas do Bom Retiro” guarda relação com as ideias defendidas pela sociologia da infância, mesmo que esta só tenha se consolidado quatro décadas depois.

Podemos verificar essa afirmação a partir da síntese realizada por Rita de Cássia Marchi (2009, p. 228-229) baseada nas leituras de Régine Sirota (2001) e Cléopâtre Montandon (2001) e levando em conta as diferenças existentes na constituição e desenvolvimento da sociologia da infância que demonstra questões comuns à disciplina:

a) ‘desescolarizar’ a abordagem da criança, pois esta não se resume somente às questões colocadas pela existência da criança enquanto aluno; b) opor ao modelo teórico clássico da socialização o modelo da infância como grupo de idade que tem cultura própria; c) opor ao modelo determinista da infância, o da criança, como produto e produtora de cultura; d) ao modelo da vulnerabilidade natural da criança opor a infância como grupo de idade que apresenta uma vulnerabilidade estrutural, socialmente construída.

Observando os aspectos apontados certamente podemos entender o trabalho de Fernandes como vanguardista dessa perspectiva e, até mesmo, entendê-lo como marco teórico e empírico da abordagem das crianças como agentes de cultura. Vejamos, relacionando a pesquisa de Fernandes (2004) com as características apresentadas por Rita de Cássia podemos observar que ele já tinha como base o que hoje constitui objetivos da disciplina, pois realizou sua pesquisa fora da instituição escolar e mais que ninguém, e de maneira inovadora, afirmou que as crianças não só eram produtoras de cultura, mas de uma cultura própria, uma “cultura infantil” que seria

[...] o mesmo que folclore infantil. A diferença entre “folclore infantil” e “cultura infantil” é pouco sensível. A segunda abrange alguns elementos ou complexos culturais de natureza não-folclórica, como o futebol ou a natação, quanto às atividades lúdicas das “trocinhas” de meninos; e certos trabalhos caseiros (confeção de roupinhas para bonecas, preparação de doces simples, que as crianças aprendem a fazer com maior rapidez etc.), quanto às “trocinhas” de meninas. A expressão “cultura infantil” é mais adequada, na medida em que traduz melhor o caráter da subcultura que nos preocupa no momento (FERNANDES, 2004, p. 214).

Aqui cabe ressaltar que o objetivo inicial de Fernandes (2004), em sua pesquisa seria analisar o folclore paulistano, porém as organizações infantis depreendidas nas trocinhas chamam-lhe atenção ao ponto de que ele ficasse receoso de deixar tal riqueza subsumida dentro de sua pesquisa e encantado com esses grupos infantis resolve se aprofundar nas brincadeiras de ruas encontrando um misto da assimilação da vida adulta com as

especificidades infantis e o que fundamenta sua percepção das crianças produtoras de cultura é, justamente, a capacidade de reinterpretar significativamente as ações do mundo adulto reelaborando-as em suas brincadeiras para despojá-las do caráter personificado do mundo adulto cotidiano e as tornarem, por meio das brincadeiras, em uma cultura folclórica própria criada por elas.

Fernandes (2004) aponta assim para uma perspectiva sociológica onde cultura infantil é uma categoria que permitirá analisar a socialização e a inserção das crianças na cultura, abrindo caminhos para um entendimento mais realista desse grupo social, por permitir investigar valores, comportamentos e hábitos próprios ao se tomar as crianças como categoria central. A abordagem singular de Fernandes contribui de maneira ímpar para a sociologia da infância aqui no Brasil.

A particularidade do trabalho de Fernandes está na pesquisa com crianças em brincadeiras de rua, onde estariam mais livres das determinações e vigilâncias institucionais, contudo como seres socializados nas imposições, limites e valores determinísticos da nossa cultura elas incorporam também um sistema próprio de regras e ordenamentos, ou seja, mesmo de maneira reelaborada não se desvencilham completamente dessa característica adulta, mas é essa articulação entre pares e o entendimento de ditames do mundo adulto como algo necessário que se percebe a capacidade de criação de cultura e de modos de viver das crianças, pois ainda que embasada nas configurações da sociedade adulta, é recriada para o mundo que lhes é mais agradável e próprio.

A riqueza da pesquisa de Fernandes ao se lançar fora da institucionalização típica da escola, por exemplo, é semelhante ao pensamento de Rita de Cássia Marchi (2009) quando afirma que as crianças devem ser pensadas para além do papel de estudantes, contudo são ainda as escolas os locais onde mais precisamente as encontraremos em relações sociais constantes e complexas e por isso a escola é campo de muitas pesquisas que pretendem analisar a infância sob as mais diversas perspectivas. E, se levarmos em conta a atualidade digital em que estamos, é cada dia mais difícil observar crianças brincando livremente nas ruas, elas estão entretidas com as novas, e menos sociáveis, maneiras de brincar e por isso a escola ainda é o local onde pesquisadoras/es conseguem acesso às crianças e suas culturas.

Corsaro (2005, 2009, 2011) exemplifica bem essa necessidade, pois diferente de Fernandes, se volta para a escola em suas pesquisas e ainda assim situando as crianças como centro de suas conceituações. Como representante importante da sociologia da infância defende que as crianças são sujeitos de direitos e participantes ativas no mundo. Pesquisador que, em uma trajetória de mais de 30 anos de estudos, tem como foco as culturas de pares e a

educação inicial das crianças. Suas pesquisas, embora realizadas em realidades diferentes da brasileira - Itália e Estados Unidos - oferecem conceituações muito pertinentes e válidas para nós, pois a principal característica de sua abordagem é a ideia de que as crianças são sujeitos de suas culturas, tal qual Fernandes. Sua abordagem é de cunho interpretativo e se centra na socialização infantil, onde as crianças são seres que interagem, constroem e reconstróem, não são meras reproduzoras passivas.

Contudo, Corsaro (2009), assim como outras/os pensadoras/es da sociologia da infância, critica a utilização do termo socialização em si como não sendo adequado para se tratar dos processos de interação e da aprendizagem existente nessas relações. Ressalta a base na sociologia clássica e o pressuposto *durckheimiano* intrínseco ao termo de que as crianças seriam seres passíveis que deveriam ser socializadas pelas pessoas adultas das mais diversas instâncias. Assim, o termo pode invisibilizar o protagonismo infantil.

Certamente o argumento de Corsaro é forte e bem fundamentado, ainda assim, nesta pesquisa, faço uso do termo por entender que a questão vai muito além de nomenclaturas. Em meu caso, por exemplo, todo o trabalho defende a perspectiva da criança-atriz e, nesse sentido, acredito que o uso da palavra socialização não apaga o significado emancipador de toda discussão apresentada na pesquisa. Assim sustento-me na atribuição de significado, esmaço a importância da nomenclatura e rememoro que socialização é um conceito rico e ambíguo (PINTO, 1997) e que, portanto, ainda é possível utilizá-lo, desde que trazendo relevo à participação ativa das crianças. Dessa maneira mesmo lançando mão do termo fundamento-me na ideia de reprodução interpretativa de Corsaro, que ele mesmo apresentou como “uma abordagem à socialização na infância” (2009, p. 31).

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

A sociologia da infância traz assim um olhar abrangente e desnaturalizador para a infância e se contrapõe à visão meramente psicológica que vê seu desenvolvimento como algo sistematicamente determinado por fases, se opõe também à visão clássica de socialização que dita regras para inclusão das crianças na sociedade. Como já afirmado as crianças são vistas como participantes ativas na sociedade e essa participação se dá por meio das relações com parentes e professoras/es onde vão constituindo culturas e sendo constituídas enquanto humanas com diferentes identidades. Mas essa constituição vai além quando se considera o

ofício de estudante, pois investidas desse papel as crianças estão ocupando espaço na divisão de trabalho, onde trabalho escolar “não pode ser separado do trabalho na sociedade em geral; na realidade, essas atividades são totalmente convergentes no mercado de trabalho”. A forte influência que as crianças exercem não só sobre os planos e projetos de suas famílias, mas da sociedade como um todo, do ponto de vista do mundo social e econômico, é um exemplo de sua participação ativa na sociedade, pois “a infância interage, então, estruturalmente, com os outros setores da sociedade” (QVORTROUP, 2011, p. 205).

Em uma consideração geral as crianças se constituem pelas e nas sociedades e culturas das quais são membras e, dessa maneira, são circunscritas pela reprodução cultural. Na perspectiva da sociologia da infância as crianças reelaboram os ensinamentos, em uma aprendizagem criativa do mundo adulto, a fim de produzir suas próprias culturas, uma “cultura de pares” que é definida como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32).

Quando a preocupação de Corsaro em ressaltar o mundo infantil pelos olhos da criança é perceptível em seus conceitos nota-se a grande contribuição da sociologia da infância enquanto campo científico que, como afirma Anete Abramowicz (2011, p. 24), alarga as possibilidades teóricas de se pensar as crianças para além de paradigmas hegemônicos, e permite uma reconceitualização da infância. Além do mais aponta para inversões de perspectivas no que diz respeito ao trato com as crianças e as tomando em suas pesquisas cria um campo no qual sociólogas/os e demais pesquisadoras/es precisam se esforçar para compreender as crianças e inventá-las do ponto de vista proposto pela visão da disciplina. Dessa maneira a sociologia da infância aponta para uma prática menos adultocêntrica de pesquisas com crianças, orienta um novo olhar, novas/os pesquisadoras/es, outros agenciamentos e até mesmo um anticolonialismo ao se propor a ouvir as crianças em um movimento de “inversão no processo de subalternização”, um movimento político, onde “a criança ao falar, faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 24).

Por fim ressalto que utilizo o termo criança-atriz fundamentada em Régine Sirota (2001) que no texto “Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar” embasada em artigo de Patrick Rayou, intitulado “Um mundo de verdade, a construção das competências infantis na escola” utiliza o termo “criança ator” para falar do protagonismo infantil defendido pela Sociologia da Infância, então reelaboro o termo para manter a coerência com a perspectiva feminista e inclusiva de gênero defendida nesta pesquisa.

### 2.3 Socializações na infância: Constituindo identidades

*“O próprio interesse pela temática já revela um compromisso político-ideológico com ela. Na verdade, a história de vida de cada pessoa encontra-se com fenômenos a ela exteriores, fenômeno denominado sincronicidade [...], e que permite afirmar que: ninguém escolhe seu tema de pesquisa; é escolhido por ele” (Heleith Saffioti).*

Falar de socialização é falar também de cultura, pois ambas são categorias estritamente relacionadas. Para Giddens (2005) cultura é a diversidade dos modos de viver de membras/os de uma sociedade e diz respeito, portanto, ao modo como as pessoas se vestem, a seus padrões de trabalho, as suas cerimônias religiosas e até mesmo aos costumes mais privados e restritos, como matrimônio ou vida familiar. É um conceito plural que, no campo da sociologia, diz respeito ainda ao que é cotidianamente construído e reconstruído, para além do meramente herdado. Nos Estudos Culturais<sup>15</sup>, por exemplo, não diz respeito apenas a “uma prática, nem é simplesmente a descrição da soma dos hábitos e costumes de uma sociedade. Passa por todas as práticas e é a soma das suas inter-relações” (HALL, 2014, p. 37).

Cultura possui intrinsecamente um componente social e esse fato traz subjacente o conceito de sociedade. Giddens (2005, p. 38) segue explicando que sociedade, por sua vez, pode ser entendida como “um sistema de inter-relações que conecta os indivíduos uns aos outros” e que essas redes se mantêm e se constroem em torno de uma cultura. O que tornam cultura e sociedade interdependentes, pois “nenhuma cultura poderia existir sem sociedades. Mas, igualmente, nenhuma sociedade poderia existir sem cultura”. Para Berger e Luckmann (1976) sociedade é uma realidade tanto objetiva quanto subjetiva, um processo dialético sempre em curso. É um mundo no qual estão inseridas características culturais e estruturas específicas que variam de gerações em gerações e de tempos em tempos.

A relação cultura-sociedade é afirmada também na antropologia. Laraia (2001) em seu livro “Cultura: um conceito antropológico” traz um estudo sobre os determinantes biológicos, geográficos e a relação da natureza com a cultura. Neste livro apresenta um estudo histórico acerca da definição desse conceito afirmando que, mesmo nas iniciais formulações desse conceito, sempre esteve relacionado ao “ser humano”, o sendo, no e por meio do fator social. O ser humano, por sua vez, se constituiria como “resultado do meio cultural em que foi socializado” e herdando um longo processo acumulativo de conhecimentos e experiências

---

<sup>15</sup> É uma área onde diferentes disciplinas interatuam visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade. Não se constitui em disciplina, resulta da insatisfação com algumas disciplinas e seus próprios limites. É um campo em que diversas disciplinas se interseccionam com o estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea, constituindo um trabalho historicamente determinado. Formação discursiva, no sentido *foucaultiano* do termo, que abarca discursos múltiplos, bem como distintas histórias e compreende um conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos no passado (HALL, 2003)..

adquiridas pelas gerações que o antecederam (LARAIA, 2001, p. 86) e Giddens (2005, p. 38) ratifica essa informação afirmando que “sem cultura, não seríamos sequer ‘humanos no sentido em que comumente entendemos esse termo’”.

Os valores culturais de uma sociedade, ou seja, seus conhecimentos e suas experiências são repassados com o intuito de se perpetuar e garantir identidade cultural. O indivíduo que nasce em uma sociedade deverá compreender valores lá vigentes. Esse processo constante de ensinamento, aprendizagem e assimilação é o que conhecemos por socialização, por meio do qual as crianças aprendem o modo de vida de sua sociedade. Para Berger e Luckmann (1976, p. 175) socialização é “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”, pois ele “não nasce membro da sociedade”, mas “com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade”.

A socialização se basearia assim na relação entre a cultura de uma sociedade já estabelecida estruturalmente e o compartilhamento desta com as pessoas que dela fazem ou virão a fazer parte. Contudo, nesta pesquisa, a interação entre sujeito e cultura não é entendida de maneira vertical, na qual há, apenas, transmissão e adaptação já pré-estabelecidas do meio social. Essa perspectiva mais clássica é relativa à visão de Durkheim para quem socialização seria um processo quase que programador do indivíduo e de Parsons para quem a socialização se estabelece em uma relação unilateral: a pessoa adulta socializa a criança (CORSARO, 2011). Nesta pesquisa, de acordo com a sociologia da infância, utilizo a abordagem em que o indivíduo, a criança, é também agente no processo.

Giddens (2005), dentro dessa perspectiva, faz uma consideração importante quando afirma que a socialização na infância não é uma espécie de “programação cultural” como nos entendimentos anteriores em que passivamente a criança absorveria as determinações externas. Para ele é uma troca contínua que se dá por meio das constantes interações sociais de toda uma vida e nas quais as crianças são, desde o início, seres ativos. Na sociologia da infância socialização é entendida como uma reprodução interpretativa por parte da criança onde esta, sendo participante da sociedade, produz e cria suas culturas de pares, por meio de apropriação das informações do mundo adulto. Reproduzir, nesse sentido, significa que contribuem não só na produção, mas também para a mudança cultural (CORSARO, 2009).

Até aqui ressaltei que o processo de socialização constitui o indivíduo pela sociedade e cultura na qual vive, porém foi apontado ainda que as crianças têm potencial agenciador, assim como interesses próprios por trás do processo de assimilação de conhecimentos e informações, logo, a socialização não seria a condenação a uma realidade predeterminada. Embora oriente a vida das pessoas e, por vezes, dificulte ou impossibilite uma contraposição

ou, ainda, faça subsumir características de individualidade, esta ainda permanece inserida no processo de socialização. Ainda que as diversas experiências vivenciadas no mundo social e os diversos agentes - com diferenciados níveis de importância para o indivíduo, influencie a construção da identidade, as características de individualidade, liberdade e autonomia ainda são determinantes nessas relações, pois é a identidade que fundamenta a individualização dos sujeitos e o processo de sua produção “oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la” (SILVA, 2014, p. 86).

A professora Kathryn Woodward (2014) afirma que as diferenças são o que marcam a identidade. Essa marcação ocorre por meio simbólico de representação e por formas de exclusão social. A identidade é, assim, dependente da diferença, e não seu oposto. Nas relações sociais o simbólico e o social são estabelecidos levando em conta os sistemas classificatórios: o nós e o eles; o eu e o outro – as mulheres são o que não são os homens. Cada cultura distingue e classifica o mundo de forma diferente e por meio dessa classificação é que se são dados sentidos ao mundo social e que são construídos os significados. E o processo de classificação das coisas é, em certo nível, um consenso em vias de manter a ordem social que, na maioria das vezes, é de oposições binárias. Essa é uma forma extrema de marcar a diferença, mas vista como essencial para a produção dos significados.

Para Silva (2014) pensar a identidade não é algo tão simples, do tipo: eu sou uma mulher brasileira, heterossexual. Como uma ideia autocontida e autossuficiente, que facilmente poderia ser aplicada para se pensar a diferença. Pois nem todas as mulheres são brasileiras e heterossexuais. Identidade não é algo universal, é complexa e relacional. Essa representação, na qual me encaixo, é apenas uma entre as diversas que existem. Identidade e diferença são, portanto, interdependentes e a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir. Como vimos, dizer o que somos significa também dizer o que não somos, portanto identidade e diferença podem ser traduzidas “em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e sobre quem está excluído”, onde demarcar essa diferença é se frontear, “é afirmar e reafirmar relações de poder”. Identidade é um significado cultural e socialmente construído (SILVA, 2014, p. 89) e não

[...] uma essência; não é um dado ou fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. [...] Podemos dizer que é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade



está ligada a estruturas discursivas e narrativas. Identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2014, p. 96-97).

Stuart Hall (2014) afirma que quando se fala em identidade deve-se dar destaque também aos processos inconscientes de formação da subjetividade. A subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O que envolve pensamento e emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre quem nós somos. Envolve nossos pensamentos e sentimentos mais pessoais. Inclui as dimensões também inconscientes do eu, o que implica em contradições, uma vez que é tanto racional quanto irracional. Falar em subjetividade permite explorar os sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade, e ajuda a explicar o apego às identidades particulares.

As identidades também estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. Identidade significa “o ponto de encontro, o ponto de sutura” (HALL, 2014, p. 108), entre, por um lado, os discursos e as práticas que tenta nos interpelar, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar. As identidades são, pois, pontos de apegos temporários à posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem pra nós.

Falar de identidade implica entender ainda o que são representações. Kathryn Woodward (2014) explica que na visão clássica, advinda da filosofia ocidental, representação seria somente uma forma apropriada de tornar o “real” presente e apreendido, o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação, permitindo apenas a existência de duas maneiras de representar: externamente, por meio de signos (pintura, por exemplo) ou a linguagem; e interna ou mentalmente, a representação do “real” na consciência. Contudo os Estudos Culturais desenvolveram um conceito de representação conectado às teorias da identidade e da diferença, tendo como expoente o sociólogo jamaicano Stuart Hall que a vê concebida como um sistema de significações que descarta “os pressupostos realistas e miméticos associados com sua concepção filosófica clássica” (HALL, 2014, p. 90) e ressalta sua concepção unicamente baseada na dimensão de significante, isto é, como sistema de signos como pura marca material. Pode ser expressa, portanto, por meio de pintura, fotografia, filme, texto ou oralmente, pois não é uma representação mental ou interior, é sempre, uma marca ou traço visível, exterior que incorpora todas as características de indeterminação,

ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem. Não é um meio transparente de expressão de algum suposto referente. É uma forma de atribuição de sentido.

Representação sendo estreitamente relacionada à identidade, e à diferença, se faz importante para as discussões de gênero, afinal gênero constitui identidade e se apresenta, em grande medida, por meio de representações. A historiadora Guacira Lopes Louro (1998) auxilia no entendimento dessa discussão quando também adota o conceito de gênero como categoria de análise para reafirmar seu caráter "fundamentalmente social". Guacira alerta com isso que tal perspectiva não traz subjacente a negação das características sexuais, uma vez que gênero se constitui com, ou sobre, corpos sexuados, e que assim sendo não pode negar a biologia, mas defender a construção social e histórica que se produz sobre as características sexuais, afinal, em se tratando de gênero, é aos corpos que a prática social se dirige. E dessa maneira representação vai se referir "ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico" (LOURO, 1998, p. 22) e à construção do que vem a ser feminino e masculino como projetos e representações sobre mulheres e homens.

Guacira afirma ainda que é por meio de processos socializadores que os indivíduos vão se constituindo como mulheres e homens, em relações "atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas" (LOURO, 1998, p. 28), e as representações seriam um dos vários processos sociais que constituem a diferenciação sexual, e de gênero. Contudo, como se defende nesta pesquisa, é preciso levar em conta também a resistência e a reconstrução existentes no interior desse processo e, nesse sentido, considerar as representações não como "sintoma" de outras causas (sexismo, por exemplo), mas como um "papel ativo" que produzem efeitos, "fazem" os sujeitos e não se limitam às meras pistas ou indicações de outras forças ou determinações sociais, afinal

Nenhuma identidade sexual — mesmo a mais normativa — é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. É possível pensar as identidades de gênero de modo semelhante: elas também estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe (LOURO, 1998, p. 27).

Identidade de gênero é, portanto, o modo como as pessoas se sentem e se apresentam para consigo mesmas e na sociedade a partir de uma representação de feminino ou masculino, a junção de ambos ou até na negação destes. A identidade de gênero não diz respeito ao sexo biológico e nem define a orientação sexual - esta tem a ver com desejo, onde o que conta é o “objeto” de interesse da pessoa, ou seja, se ela se interessa sexualmente por mulheres, homens ou ambas/os (homossexual, heterossexual ou bissexual)<sup>16</sup>.

Por fim, assumindo uma perspectiva que admite a importância das relações sociais e da socialização para a constituição da identidade de gênero, levo em conta que as diferentes instituições e práticas sociais constituem e são constituídas pelos gêneros e, dessa maneira “estas práticas e instituições ‘fabricam’ os sujeitos” (LOURO, 1998, p.25). Para Berger e Luckmann (1976) a socialização é dividida em duas etapas: uma experimentada na infância, chamada de primária e outra se referindo a toda socialização subsequente, chamada de secundária. Giddens (2005) também faz essa divisão, para ele a socialização primária ocorreria na primeira infância, quando as crianças aprendem a língua e os padrões básicos de comportamento que servirão como base para os aprendizados posteriores - nessa fase a família seria o principal agente de socialização, a socialização secundária seria sua sequência e viria a partir da infância mais tardia durando o restante da vida percorrendo adolescência e maturidade - nesse momento outros agentes entram em cena e a interação social passa a fazer parte do aprendizado de valores, crenças e normas que formam os padrões de sua cultura.

A conceituação desses autores compõe uma base teórica importante para quem deseja pesquisar socialização, porém o aspecto determinístico de suas conceituações hoje se faz desatualizado, pois limitar socialização à idade das crianças não é mais tão simples assim, cada vez mais se torna necessário que as famílias dividam a educação de suas crianças com outros agentes: creche, escola etc. Nesse sentido a interação infantil, atualmente, é mais rica e abrangente e se dá em contato com diferentes agentes de socialização: os diversos grupos ou contextos sociais nos quais ocorrem processos significativos de socialização onde família, escola, organizações, mídia, grupos de iguais e trabalho (GIDDENS, 2005). Dentre os quais ainda são, de maior importância, a família e a escola.

---

<sup>16</sup> Há outras identidades como a assexual – por exemplo, onde não haveria desejo puramente sexual e a pansexual – onde há atração por todos os tipos de pessoas, de qualquer gênero.

### 3 PESQUISA DE CAMPO: A ABORDAGEM METODOLÓGICA

“O método é a alma da teoria” (Lênin)

A sociologia da infância traz como proposta “ouvir a voz das crianças” e essa especificidade faz com que esteja relacionada à etnografia como método mais condizente para o cumprimento de seus princípios, pois busca compreender fatos e dinâmicas sociais a partir das próprias crianças no intuito de que uma vez hegemonicamente afastadas das tomadas de decisão, ouvi-las pode ser um mecanismo para lhes possibilitar participação. Assim, tomando como perspectiva o protagonismo das crianças adoto a pesquisa de orientação etnográfica.

Neste capítulo apresento mais especificamente método escolhido para a realização da pesquisa empírica alinhada ao referencial teórico e mais pontualmente à sociologia da infância como perspectiva teórica desta pesquisa. Detalho ainda os procedimentos utilizados e as pessoas participantes.

#### 3.1 Orientação etnográfica: A tessitura das ideias

Etnografia é um método das ciências sociais, com raízes na antropologia que busca, de maneira profunda e comprometida, estudar a cultura de uma sociedade a ponto de que se conheçam seus mais característicos comportamentos. Uma tentativa da/o pesquisadora/pesquisador em se tornar parte daquela cultura ao menos pelo tempo de sua pesquisa. Empreitada que demanda muita disponibilidade, técnicas diferenciadas e tempo, pois descrever culturalmente é, de modo literal, o significado desse método (Do grego *ethno* significa povo/nação e *graphein*, escrita).

As professoras Menga Lüdke e Marli André (1986) ressaltam que até a década de 1960 as técnicas etnográficas eram, quase que exclusivamente, utilizadas apenas por antropólogas/os e sociólogas/os e que somente a partir da década de 1970 pesquisadoras/es da educação também começaram a se interessar pelo método e inserir as técnicas em seus estudos. Essa assimilação faz com que haja uma adequação/transformação daquela etnografia clássica e gera uma nova linha de pesquisa conhecida por “antropológica” ou “etnográfica”. E por toda a década de 1970, iniciando nos EUA e em países anglo-saxões, a adesão à abordagem etnográfica nas pesquisas acerca das instituições escolares é significativa, substituindo os paradigmas e metodologias tradicionais da sociologia da educação, “entre elas os *surveys* ou enquetes de natureza mais quantitativa” (MAFRA, 2003, p.119).

Esse transplante para a educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13-14) trouxe uma série de adaptações que, de certa maneira, gerou um afastamento do sentido original, o de descrever “um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. Essa mudança alerta para que se tenha o devido cuidado ao utilizar o termo “etnográfica” em uma pesquisa, uma vez que não basta uma observação participante, por exemplo, para determinar o caráter etnográfico da pesquisa e que há de se compreender que nem todos os estudos qualitativos são, naturalmente, etnográficos, pois sendo “a etnografia como ‘ciência da descrição cultural’ envolve pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados” que seriam: a) a hipótese naturalista-ecológica, que leva em conta o contexto social como influenciador do comportamento humano e que orienta a pesquisa no ambiente natural dos sujeitos pesquisados e b) a hipótese qualitativo fenomenológica, que acredita ser possível entender o comportamento humano sem entender seus pensamentos, sentimentos e ações e que orienta uma postura subjetiva e objetiva para quem pesquisa.

Dessa maneira a etnografia original/clássica é um ramo da antropologia que acumula conhecimentos sobre realidades sociais e culturais primitivas e peculiares, contudo na atualidade a própria antropologia, por sua vez, é mais abrangente construindo estudos diversos acerca de fenômenos variados, como a vida cotidiana, pesquisas de ruas, bairros, instituições etc. com o interesse de acumular a peculiaridade das diversas maneiras de vida, da complexa humanidade (MAFRA, 2003, p. 119).

Portanto para que se realize uma pesquisa etnográfica, que leve em consideração as ideias originais desse método, é preciso que se disponha de condições diversas de diferentes ordens e, de grande importância, de tempo para que então se consiga realizar uma etnografia. Certamente o período do mestrado não é bastante para tal e uma pesquisa realizada nesse período – levando em conta não só o tempo cronológico, mas todas as obrigações acadêmicas, não consiga apropriadamente ser intitulada como uma etnografia. Por isso utiliza-se muito comumente o termo “etnográfica”, uma maneira de indicar que a etnografia inspira a metodologia a ser utilizada.

Esta é uma pesquisa de orientação etnográfica, pois lança mão, mesmo que de maneira adaptada, das técnicas e instrumentos típicos da etnografia e se alinha à perspectiva teórica da sociologia da infância que, segundo Corsaro (2009, p. 83), defende que só é possível realizar uma pesquisa com crianças com uma abordagem etnográfica para se que possa partir da imersão em suas vivências, pois “a validade das representações abstratas do comportamento humano deve se basear na realidade estabelecida com a observação e a análise disciplinadas.” A imersão apresenta vantagens cruciais para uma boa pesquisa:

1) seu poder descritivo; 2) sua capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos aos dados; 3) sua captura de dados (em notas de campo e/ou por meio de gravação em áudio ou vídeo) para a análise apurada repetido (CORSARO, 2009, p. 83-84).

O que estou chamando de orientação etnográfica é definido por Judith Bell (2004, p. 25) como “estilo etnográfico” que seria uma abordagem que depende “grandemente da observação e, nalguns casos, da sua integração completa ou parcial na sociedade a estudar”. Para ela com a observação participante pesquisadoras/es puderam partilhar “tanto quanto possível, as experiências dos indivíduos que constituíam o objeto do seu estudo e assim compreender melhor por que agiam desta ou daquela forma”.

Ainda, em consonância com a natureza do problema de pesquisa, este é um estudo de abordagem qualitativa ao envolver “a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13) e esta abordagem também se relaciona com os objetivos da pesquisa ao permitir uma análise mais contextualizada das situações com as quais me defrontei, afinal, o verbo principal de uma análise qualitativa é compreender e compreender é

[...] exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere [...] Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses (MINAYO, 2012, p. 623).

A metodologia é, por fim, como sentencia a socióloga Maria Cecília de Souza Minayo “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” e dessa maneira se torna central às teorias, pois não se resume a instrumentos e técnicas, é acima de tudo uma articulação entre conteúdos, pensamentos e existência e inclui, portanto, “as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o potencial do investigador”. Logo, teoria e metodologia devem caminhar juntas e metodologia, por sua vez, dispor de um conjunto de instrumentos coerentes com a teoria para que seja “capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (MINAYO, 2002, p. 16).

## 3.2 Caminhos da pesquisa: Sobre procedimentos e participantes

*“Caminante, no hay camino, se hace camino al caminar.”  
(Antonio Machado)*

Desde meu projeto de seleção do mestrado até chegar o momento da realização da etapa empírica esta pesquisa passou por muitas adequações e mudanças: o projeto em si mudou mantendo apenas a temática, o objeto passou a ser outro e assim muitas aprendizagens foram moldando minha perspectiva teórica e prática para feitura desta dissertação. A base teórica e o planejamento da pesquisa de campo, no entanto, foram se alinhando justamente por conta dessas mudanças, afinal uma pesquisa se desenha ao passo de seu desenvolvimento e, assim, entre cronogramas que se alteram, teorias que necessitam de revisão e aprofundamento, procedimentos que precisam ser adequados às realidades inesperadas, esta pesquisa foi se consolidando. Não cabe aqui falar de todos os percalços e alegrias que um processo como esse traz, por isso, me limito a apresentar, nesta seção, os procedimentos adotados e as personagens que o constituíram.

### 3.2.1 Procedimentos

- **Observação Participante**

Em minha pesquisa realizei 10 meses de observação participante no ambiente escolar como um todo, na sala de aula da turma pesquisada, nos horários de intervalo e recreio, nos ambientes de lazer, nos horários de entrada e saída da escola e até mesmo nas idas e vindas das crianças ao banheiro. Elegi a observação participante por ser uma técnica utilizada na maioria das pesquisas com crianças o que se deve ao fato de ser

[...] sustentável e comprometida, e requer que o pesquisador não apenas observe repetidamente, mas também participe como um membro do grupo. A aproximação mais efetiva ocorre quando o pesquisador toma a compreensão dos sentidos e da organização social como tema de pesquisa a partir de uma perspectiva de dentro, aprendendo a se tornar um membro do grupo, documentando e refletindo sobre o processo (CORSARO, 2009, p. 85).

Iniciei minhas observações no primeiro dia da pesquisa e segui até o último. Não cessava nem mesmo quando realizava as entrevistas ou dinâmicas, pois mesmo ali minha atenção se voltava para gestos, silêncios, rubor da face, alteração da voz etc. As observações, por uma necessidade prática, foram divididas em dois momentos:

- O primeiro compreendendo os meses de setembro a dezembro de 2016 no qual me dediquei às observações gerais realizadas nos ambientes externos às salas de aula e direcionadas às crianças das turmas de Educação Infantil – 2º período (cinco anos) por serem as que, no ano seguinte, ingressariam nas turmas de 1º ano. Para realizar essas observações revezei-me entre os turnos matutino e vespertino e permaneci na escola desde a entrada das crianças até o final da aula, com uma frequência de uma ou até três vezes por semana.

- O segundo momento foi de fevereiro até o final da pesquisa empírica, em julho de 2017. Retornando a pesquisa em fevereiro voltei à escola, conforme já havia ficado acertado com a direção. O primeiro passo foi acompanhar as turmas de 1º ano (total de quatro), de modo geral, para assim escolher duas delas nas quais realizaria as observações mais efetivas, em sala de aula. Assim seguindo o planejado observei, primeiramente, as quatro turmas de 1º ano que havia na escola por duas semanas nos ambientes externos às salas de aula. Essas observações me deram base para eleger as duas turmas que iria efetivamente observar. No início de março comecei a frequentar uma delas e planejava observar uma a cada semana em um revezamento que se manteria pelos próximos seis meses, porém assim que iniciei as observações na primeira turma bastou uma semana para que eu entendesse que ela seria suficiente para meu objetivo, as crianças eram bem singulares e tinham muitas informações a me passar que poderia ficar comprometidas se eu abordasse um maior número de crianças. E assim a realidade interveio no planejado mais uma vez e eu acabei por pesquisar uma única turma de 1º ano.

- **Entrevistas**

As entrevistas foram realizadas com 10 crianças e também com a professora da turma. Desenvolvi roteiros (Apêndice A) que me dessem suporte para a realização de entrevistas semiestruturadas com ambas. Escolhi esse tipo de entrevista porque “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34) o que me permitiu fazer as adaptações necessárias e rotineiras quando se tratava das crianças, pois ao mesmo tempo em que respondiam minhas perguntas também me devolviam muitas outras. Essa interatividade me obrigava a reformular questões e até mesmo pensar em novas naquele mesmo momento, algo que foi comumente realizado em todas as entrevistas, inclusive com a professora. Uma entrevista com crianças não deve usar de muita formalidade, pois só o fato de sermos pessoas adultas, pouco conhecidas, já é o suficiente para influenciar suas



respostas, afinal nessa relação criança-pessoa adulta nós representamos o lado inquisidor, detentor de poder, o lado avaliador que fica ainda mais marcado quando no contexto escolar. Nesse sentido as entrevistas foram realizadas apenas quando percebi que as crianças, por um contato mais frequente comigo, já sabiam distinguir que, embora eu fosse uma pessoa adulta, não detinha a autoridade sobre elas, como sua professora, por exemplo: não iria puni-las ou repreendê-las. Tentava, a todo tempo, passar um sentimento de cumplicidade para deixá-las tranquilas com minha presença.

Judith Bell (2004, p. 137) define entrevista como “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado com o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado”, uma experiência que para ela é análoga a uma “expedição piscatória” onde também é necessária uma preparação cuidadosa e muita paciência para que a recompensa seja uma captura valiosa. Judith fala ainda do quesito tempo em relação à entrevista, pois é uma técnica que requer muito disso. A própria professora Mariana percebeu essa necessidade, quase sempre me dizia no retorno das entrevistas com as crianças: “Nossa, e demora né? Não dá trabalho demais?”

Para a conversa com as crianças a entrevista semiestruturada foi importante na administração do tempo, pois a imaginação fértil das crianças faz com que dispersem rápido durante as respostas e ainda que mudem frequentemente o foco das perguntas. Nesses momentos recorrer ao roteiro me ajudava, pois mesmo que sendo flexível, “garante que todos os tópicos considerados cruciais serão abordados” e elimina “alguns problemas das entrevistas sem qualquer estrutura”, o que Judith Bell (2004, p. 139-140) chama de entrevista guiada ou focalizada.

As entrevistas foram realizadas individualmente em uma sala que a escola me cedeu e na qual puder realizá-las tranquilamente. Fiz as entrevistas individualmente, pois nas primeiras tentativas percebi que muitas crianças ou repetiam o que as outras falavam ou tinham vergonha e até medo de falar algumas coisas na frente das outras, principalmente quando se tratava de assuntos acerca da relação entre elas e implicava opiniões e sentimentos sobre as/os colegas. Para evitar constrangimentos e exposições desnecessárias mantive esse formato.

Deixei para o último dia da pesquisa a entrevista com a professora, pois ela sempre estava conversando comigo informalmente e a partir dessas conversas fui elaborando um roteiro para a conversa com ela e modificando o básico que já havia previamente construído, acrescentava e também tirava questões que ao longo de nossa convivência já eram respondidas. Em todas as entrevistas utilizei gravação do áudio e também de anotações em

meu caderno de campo, instrumentos previamente conhecidos pelas famílias das crianças, pelas próprias crianças e também pela professora, pois tal informação constava nos termos previamente assinados: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

- **Técnica de desenhos**

Aliada às observações e às entrevistas utilizei a técnica de desenhos com as crianças, especialmente para me apresentarem aspectos referentes às famílias que, não sendo sujeitos, me foram apresentadas pelos olhos, falas e desenhos das crianças. O desenho se caracterizou como apoio à oralidade e ao desenharem poderiam recorrer mais precisamente às memórias e estruturar melhor suas falas. O desenho é uma técnica muito utilizada quando se busca conversar com as crianças e respeitar suas especificidades, sua alteridade, afinal como aponta Sarmiento (2011) as diferenças entre nosso mundo adulto e o das crianças não se resume à maturidade, quando se trata da comunicação, pois para entendermos a infância não basta lembrar da criança que fomos, é preciso ouvi-las.

Ao desenhar, a criança não apenas representa uma realidade exterior, transporta a sua inscrição à apreensão do mundo incorporado dessa realidade externa articulada às diferentes fases etárias e diversidade cultural. O desenho é, então, um objeto simbólico, uma vez que “símbolos são esses elementos gráficos ou sonoros inventados, que, por efeito de um arbítrio estabelecido por convenção entre os comunicantes, remetem para ou evocam objetos concretos ou abstratos” (SARMENTO, 2011, p. 37). E é a partir dos desenhos que as crianças reproduzem e produzem cultura, um cultura da infância.

Numa perspectiva sociológica, o desenho infantil não apenas releva de uma personalidade singular, a criança, por quem é elaborado e construído, mas inscreve-se na produção simbólica de um grupo social de tipo geracional - a infância -, que possui um estatuto específico na sociedade, e que, embora partilhe com os outros grupos geracionais as formas culturais múltiplas e complexas socialmente presentes, apresenta igualmente elementos culturais não redutíveis a essas formas, mas dependentes da condição infantil (SARMENTO, 2011, p. 36).

As dinâmicas dos desenhos eram atividades que eu realizava com toda turma toda, pois assim eu poderia conhecê-la um pouco mais e também porque as entrevistas não foram realizadas com todas as crianças, uma vez que seria um quantitativo que inviabilizaria a execução de meu cronograma de campo. Porém esses desenhos, falas e observações de outras

crianças, que não as entrevistadas, complementam minhas contextualizações. Para realizar essas dinâmicas coletivas a professora me cedia horários em dias planejados.

Ao receber os desenhos fazia uma análise prévia e selecionava alguns para um diálogo posterior, para que as crianças pudessem me explicar o que haviam representado e, essa explicação, gerava novas entrevistas, pois embora o desenho fosse dirigido, ou seja, guiado por uma situação que eu determinava - um tema, havia muita subjetividade que só as crianças poderiam explicar. Os temas apresentados diziam respeito a entender as ordens de gênero nas seguintes situações: na família, em casa, realizando tarefas rotineiras; nas brincadeiras que as crianças costumavam fazer em casa; nos brinquedos que familiares compravam para as crianças; nas brincadeiras que realizavam na escola, com quem preferiam brincar e com quem não podiam.

Com a análise dos desenhos objetivava entender a dinâmica doméstica da família e analisar se o gênero era determinante, ou não, na realização de tarefas; observar o sexismo presente nas escolhas da família e das crianças em relação aos brinquedos; a convivência entre as crianças e a permissão da família para a escolha de colegas de brincadeiras; na cultura de pares estabelecida nas brincadeiras da escola; na percepção de gêneros em um contexto de identidade. Essas temáticas para os desenhos surgiram com a necessidade de complementar algumas questões, de auxiliar na expressão das crianças e, sobretudo, para valorizar a produção infantil e envolvê-las, ainda mais, na pesquisa.

### **3.2.2 Participantes**

- **A escola**

A Regional de Ensino de Ceilândia conta com 34 Escolas Classes - instituições que atendem crianças desde a Educação Infantil (1º e 2º períodos – quatro e cinco anos de idade) até o último ano do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano – dos seis até os 10 anos) e ainda classes de Ensino Especial. Procurei uma delas ao final de agosto de 2016, depois de já ter passado pela Regional e conversei com a diretora da escola explicando-lhe minha pesquisa e como se daria meu acesso. Propus uma apresentação no momento de coordenação coletiva para que toda escola estivesse ciente de minha presença durante os próximos meses. Ao explicar os objetivos da pesquisa ressaltar acerca das observações que realizaria na escola e que meu foco seria voltado, inicialmente, às crianças. Expliquei sobre os momentos da

pesquisa (2º semestre de 2016 e 1º de 2017) onde fazia observações gerais - nos ambientes externos às salas de aula, e focalizadas – nas turmas escolhidas. Ao final apresentei à diretora o “Requerimento Formal para realização da pesquisa” (Apêndice B) - já previamente assinado por minha orientadora, que ao ser assinado pela direção da escola formalizou minha autorização para a execução da pesquisa.

A escola Pátio Colorido localiza-se numa região da Ceilândia, conta com 30 turmas que contabilizam 744 crianças atendidas. Das 30 turmas, quatro eram de 1º ano e juntas comportavam 93 crianças com idades entre seis e sete anos. O corpo docente é composto por 30 professoras (não há professor) atuantes que trabalham divididas nas 15 salas de aula do prédio nos períodos matutino e vespertino. A gestão da escola é composta por duas coordenadoras, uma supervisora administrativo-pedagógica, vice-diretora e diretora. Há ainda pedagoga, psicopedagoga, orientadora escolar e uma profissional para sala de recursos.

Por questões éticas não cito o nome da escola neste trabalho, contudo não estava satisfeita em eu mesma escolher um codinome para a escola apagando, em certa medida, sua identidade, por isso procurei fazer essa escolha de maneira contextualizada e que mantivesse um pouco de sua particularidade. Ademais, desde o início desta pesquisa eu tinha em mente o pensamento de que todas as decisões seriam tomadas democraticamente junto às crianças, à professora. Para isso iniciei planejando uma dinâmica para tal escolha coletiva, mas “como não há caminho pronto” fui surpreendida mais uma vez: no dia combinado com a professora para realizar a dinâmica, ao chegar à sala e começar a explicar o que faria, iniciando pela explanação simples dos motivos éticos de não usar o nome verdadeiro da escola, vejo lá atrás uma mãozinha levantada e ao pedir que ela falasse, logo ouço em voz alta e bastante empolgada: “Tia, por que a gente não chama a escola de Pátio Colorido?”

Eu, até então, não havia me atentado para esse nome, mas recordei que já o tinha ouvido várias e várias vezes e dali pra frente fui percebendo sua frequência, o Pátio Colorido era o local onde as crianças desfrutavam de seus horários de lazer. Um pátio de chão cimentando, aos fundos da escola, com três amarelinhas desenhadas e coloridas com tinta que serviam como “aparelhos” em um parquinho e chamado pelas professoras e crianças da escola por esse nome. Sempre que se falava em pátio colorido havia grande comoção na turma, um alvoroço só. Era até “moeda de troca” quando a professora precisava pedir silêncio ou finalização de tarefas. As crianças realmente o adoravam.

E assim meu planejamento se modificou pela realidade e o que seria uma dinâmica de indicações e escolha, tornou-se apenas em dinâmica de referendo, algo que foi muito bem

absorvido na pesquisa, pela característica “flexível e autocorretiva” da orientação etnográfica (CORSARO, 2005).

- **A turma e as crianças**

Quando procurei a professora Mariana para iniciar minhas observações em sua turma ela me disse: “Vou logo adiantar, a turma é muito difícil. Eu tenho mais meninos que meninas!” e seguiu me dizendo que seriam apenas 10 meninas e 16 meninos que totalizavam 26 crianças de seis anos de idade (na turma toda, nesse período apenas duas tinham sete). Nas observações de caráter geral percebi que a turma era bastante frequente e também isso não era motivo de alegria para a professora, que volta e meia dizia que elas só iam “por causa do Bolsa Família”<sup>17</sup> que as faziam ir “nem que fosse só para bagunçar”. Outro aspecto da turma era a boa interação entre as crianças, o que se devia ao fato de a maioria ter estudado junta no ano anterior, na Educação Infantil.

Como já bastante ressaltado, as crianças são protagonistas deste estudo, o que procurei deixar bem evidente durante minha pesquisa de campo, principalmente para as crianças. Nesse sentido a questão ética quanto ao não uso de seus nomes verdadeiros também gerariam momentos de debates com as crianças assim como aconteceu com a escolha do codinome da escola. Para isso confeccionei um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice C) para as crianças, considerando o fato de que apenas a família ter autorizado que eu mantivesse contato com elas para a realização da pesquisa não seria suficiente para garantir a ciência delas para o desejo de fazer parte ou não. O TALE reelaborado visou então cumprir com esse papel, e para tanto deveria ser inteligível e adaptado à faixa etária, algo mais lúdico e menos formal.

Quando pronto apresentei às crianças e algumas até conseguiam lê-lo sozinhas, esse momento de leitura foi uma dinâmica para envolver toda turma, uma conversa entre todas nós. Li em sala explicando detalhes e dialogando acerca das dúvidas que iam sendo apresentadas e até pose fiz para que pudessem me desenhar. Nesse termo elas escolheriam como seriam chamadas no “livro” - qualquer nome que quisessem.

Após o recebimento dos termos convidei as 10 crianças que seriam entrevistadas para me explicarem o motivo das escolhas.

---

17 Programa Bolsa Família: É um programa federal destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, com renda per capita de até R\$ 154 mensais, que associa à transferência do benefício financeiro do acesso aos direitos sociais básicos - saúde, alimentação, educação e assistência social. Se destina a enfrentar o maior desafio da sociedade brasileira, que é o de combater a fome e a miséria, e promover a emancipação das famílias em situação de maior pobreza no país. Fonte: <http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa.asp>

<b>Criança</b>	<b>Codínome (idade)</b>	<b>Motivação<sup>18</sup></b>
<b>1</b>	Juliana (6)	<i>É o nome da minha tia, a irmã da minha mãe. Ela é muito bonita.</i>
<b>2</b>	Isabela (6)	<i>É o nome da minha melhor amiga.</i>
<b>3</b>	Gabriela (6)	<i>Tia, não quero mudar não. Posso não mudar? [É seu nome verdadeiro].</i>
<b>4</b>	Vitória (6)	<i>É o nome da minha baby alive. .</i>
<b>5</b>	Paulo (7)	<i>Meu melhor colega lá da rua. Ele é muito legal.</i>
<b>6</b>	Gabriel (6)	<i>Tia, meu irmão nasceu, sabia? É o nome dele!</i>
<b>7</b>	Mateus (6)	<i>Meu primo que deixa eu brincar de videogame com ele.</i>
<b>8</b>	Paulinho (6)	<i>É porque eu gosto do Paulo, tia. Já até pedi pra beijar ele. Aí eu chamo ele de Paulinho.</i>
<b>9</b>	Cristiano Ronaldo (6)	<i>Você sabe quem é, tia! Ele joga muito.</i>
<b>10</b>	Augusto (6)	<i>É o nome do meu irmãozinho pequeno que eu mais gosto.</i>

Quadro 1 – Codínomes

Fonte: Dados da pesquisa

- **As famílias das crianças sob suas percepções pessoais**

Como já dito nesta pesquisa entender as crianças e suas realidades faz com que eu busque entender também suas famílias e o fato de minha opção se dar por trazer as crianças como protagonistas me direcionou a enxergar por seus olhos. Dessa maneira não mantive contato direto com as famílias para questionar ou tentar traçar um perfil socioeconômico, por exemplo. Toda informação a esse respeito chegou pelas percepções das crianças e esse sempre foi meu real intuito, conhecer seus entendimentos. Por isso no roteiro de entrevistas havia questões acerca de suas vidas e, para tanto, sobre seus lares, parentela e outras características que me permitissem entender a condição de vida. Por isso o perfil socioeconômico das famílias, e das crianças, e a composição familiar que apresento aqui são resultados de sistematizadas entrevistas:

<sup>18</sup> Usarei itálico nos quadros, sem aspas, para representar a fala das crianças.

<b>Família e renda</b>			
<b>Criança</b>	<b>Mora com quem?</b>	<b>Quantidade de pessoas residentes</b>	<b>Quantas possuem renda (quem é/são?)</b>
Juliana	Avó, avô e tio materno.	4	1 (A avó trabalha como faxineira)
Isabela	Mãe, pai e irmão.	4	1 (Mãe trabalha de serviços gerais)
Gabriela	Mãe, pai, dois irmãos.	4	1 (Mãe trabalha como faxineira)
Vitória e Cristiano Ronaldo	Mãe, pai, duas irmãs e irmão.	8	3 (Mãe e irmão trabalham em uma panificadora – atendente e auxiliar de serviços gerais e o pai como Conselheiro Tutelar)
Paulo	Mãe, pai.	3	2 (Mãe trabalha como recepcionista e pai como vigia)
Gabriel	Mãe, pai e irmão.	5	1 (Pai trabalha como vigilante)
Mateus	Mãe, pai, duas irmãs e irmão.	6	3 (Mãe trabalha como faxineira, pai como frentista e uma irmã como menor aprendiz).
Paulinho	Mãe, pai e um irmão.	5	2 (Mãe trabalha como babá em casa de família e irmão como menor aprendiz)
Augusto	Mãe, pai, oito irmãos e uma irmã.	12	3 (Pai trabalha como frentista; um irmão como “cobrador” de ônibus e outro como caixa de supermercado).

Quadro 2 – Família e renda.

Fonte: Dados da pesquisa

Durante as observações pude perceber, mesmo que superficialmente, as condições de vida das crianças, levando em conta os materiais escolares, suas roupas, a opção por comerem o lanche oferecido pela escola ou não, e até mesmo os lanches levados. Porém essa seria uma percepção apenas minha e não era o que desejava, assim incluí nas entrevistas algumas questões que demonstrariam, a partir de suas realidades, suas condições de vida.

<b>Condições da vida em família</b>							
<b>Criança (quantidade de pessoas na família)</b>	<b>Banheiro</b>	<b>Quarto</b>	<b>Refrigerador</b>	<b>TV</b>	<b>Computador</b>	<b>Celular</b>	<b>Carro</b>
Juliana (4)	2	2	1	3	1	3	1
Isabela (4)	1	1	1	1	0	1	0
Gabriela (6)	1	3	1	1	1	3	1
Vitória e Cristiano Ronaldo (8)	1	3	1	2	1	3	1
Paulo (5)	1	2	1	2	1	4	1
Gabriel (4)	1	2	1	2	1	2	1
Mateus (6)	2	2	1	1	0	4	0
Paulinho (3)	1	1	1	1	0	2	0
Augusto (12)	1	3	2	2	2	5	0

Quadro 3 – Condições de moradia.

Fonte: Dados da pesquisa

Outro aspecto que auxilia na compreensão de um perfil socioeconômico é o como as crianças fazem o trajeto de ida à escola e volta a casa. Pude perceber que a maioria das crianças é levada e buscada por parentes, quase sempre uma irmã ou irmão mais velha/o. O fato de as casas serem próximas da escola faz com que a maioria vá a pé, poucas vão de transporte particular pago e de carro da família quase não há. Nenhuma citou o transporte escolar coletivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), creio que porque ele só seja oferecido às crianças que moram longe do local onde estudam ou em locais em que não haja linhas regulares de transporte público.

O resultado pode oferecer um retrato da realidade de toda a turma e, em certa medida, também da escola.



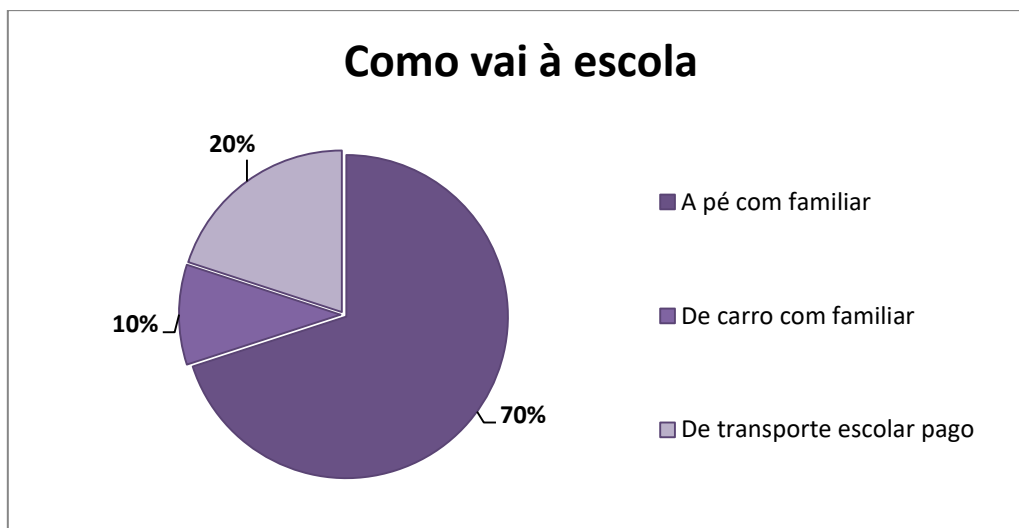


Figura 1 – Trajeto casa- escola/escola-casa.  
Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a professora Mariana, ao me passar um perfil socioeconômico das crianças, a turma é muito carente. Ela recorre à comparação com as demais turmas de 1º ano da escola e diz que, de todas, a dela é a mais carente e usa como argumento para sua afirmação a aceitação ao lanche oferecido na escola e o fato de que não há muitas crianças que levem seu próprio lanche, o que geralmente acontece em turmas de crianças pequenas, como a dela.

**Professora Mariana:** A turma é muito carente, praticamente não trazem lanche. Você percebeu. Eles lancham todo o lanche da escola. Ela (se referindo à merendeira que serve o lanche nas salas) mandava pouquinho e parou de mandar porque eles comem até rapar o caldeirão.

Ela também cita o escasso material escolar, a falta de zelo e cuidado percebido na higiene e vestuário das crianças e também dificuldade de concentração e aprendizagem. Certamente há outras questões que devem ser consideradas ao traçar um perfil socioeconômico, porém minha intenção era mostrar as realidades das crianças a partir de suas percepções e, dessa maneira, algumas questões como escolaridade das pessoas da família, assim como a renda (em cifras) - importantes nessa construção, precisaram ser retiradas ou adaptadas, mas embora não haja informação precisa do tipo: um salário mínimo, dois etc., é possível inferir uma renda a partir da informação da atividade profissional exercida, ou ainda, quando no caso do avô da Juliana relacionar aposentadoria - informações que as crianças souberam passar com bastante precisão.

Levando em conta essas informações o perfil das famílias seria, de acordo com a classificação do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE), compatível com o Nível III:

Neste os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos [...] (BRASIL, 2014, p.3).

O INSE é um indicador construído a partir das informações obtidas em resposta ao questionário contextual das avaliações em larga escala conduzidas pelo INEP vinculadas à Prova Brasil<sup>19</sup> e, no caso das crianças de 1º ano, por meio da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), e sua importância está em levar em conta as desigualdades sociais ao avaliar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo INEP e entender que os processos de ensino e de aprendizagem são condicionados, em parte, pelas posições dos públicos atendidos na hierarquia social, explicitadas por seu padrão de vida (BRASIL, 2014).

Como defendido nesta pesquisa, falo em infâncias e não infância, pois a perspectiva teórico-metodológica aqui adotada considera as especificidades das crianças e as levam em consideração ao buscarmos refletir acerca de determinada realidade. No caso desta pesquisa a questão de classe - a questão econômica, por exemplo, conta bastante quanto à aprendizagem das feminilidades ou masculinidades, afinal ser uma menina de família da classe trabalhadora não é a mesma coisa que de uma família abastada, o mesmo se aplica aos meninos.

- **A professora Mariana**

Mariana é licenciada em pedagogia, possui ainda quatro especializações (Psicopedagogia, Neuropedagogia, Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica), tem 33 anos, é solteira e possui casa própria, carro próprio e é professora há 10 anos. Em relação à pesquisa Mariana sempre demonstrou muita receptividade desde que me apresentei para

---

<sup>19</sup> As alternativas destes questionários dizem respeito à renda familiar, à posse de bens, contratação de serviços de empregados domésticos pela família dos/as estudantes [...] sendo uma escala que vai desde o nível I (mais baixo) até VII (mais alto) (BRASIL, 2014).

iniciar as observações. Não percebi qualquer incômodo quando com minha presença em suas aulas ou qualquer resistência aos pedidos que eu fazia para realização de dinâmicas ou quando precisava, por exemplo, tirar as crianças da aula para realizar as entrevistas. Inclusive, foi ela que me orientou a fazer as entrevistas na sala de reforço, segundo ela um local mais adequado por ser pouco usado e me instruiu a solicitar junto à direção a inclusão de meu nome no quadro de reserva, o que facilitou consideravelmente meu planejamento.

Nos primeiros dias em que estive frequentando sua turma, busquei explicar mais detalhadamente para ela como se dariam minhas observações em sala e resaltei que meu interesse, meu objeto de pesquisa, dizia respeito à socialização das crianças entre si e que, dessa maneira, suas práticas seriam apenas complementares e não fatores centrais na pesquisa e que a entrevista com ela só seria realizada ao final das observações para enriquecer os dados colhidos a partir das crianças. Sem mais problemas também se deu sua assinatura no TCLE (Apêndice D).

Mariana me ajudou ainda a explicar para as famílias das crianças o motivo de eu estar ali em sua sala, tomando a iniciativa de encaminhar nas agendas das crianças um bilhete que fiz com as devidas explicações e, junto dele, o TCLE (Apêndice E) para que as famílias das 26 crianças pudessem autorizar a execução efetiva da pesquisa. O bilhete informava que na reunião de família, acontecida no início deste ano letivo (março), eu estaria pessoalmente explicando o Termo para quem não estivesse segura/o em assiná-lo. Poucos que voltaram sem assinar e, alguns que ainda não haviam voltado foram conseguidos nessa ocasião.

E como não poderia fazer diferente, Mariana também é codinome - escolha pessoal da professora. Ela me diz que gostaria de “aparecer” como Mariana na pesquisa e me explica que deveria ter sido seu segundo nome, sua mãe teria escolhido para ela e só não foi registrado porque o pai alegou esquecimento na ocasião registrando apenas o primeiro nome – seu nome verdadeiro. A professora segue dizendo que sua mãe conta que, anos mais tarde, o esposo lhe confessou não ter sido esquecimento e que na verdade não fez o registro por se tratar do nome de sua falecida sogra e como “nunca haviam se dado bem” ele optou por não fazê-lo.

- **Eu, a pesquisadora**

Logo que passei pela qualificação do projeto de mestrado em agosto de 2016 procurei a escola em que iria realizar a parte empírica desta pesquisa. Elegi uma escola da Regional de Ensino da Ceilândia, cidade na qual trabalho e resido desde que nasci. Foram nas escolas

públicas dessa cidade onde estudei toda minha educação básica e, devido a isso, é para onde me volto para atuar como professora e oferecer algum retorno por meio desta pesquisa.

Por ser professora da SEEDF tive certa tranquilidade ao procurar uma escola para realizar meu campo. Conhecer o cotidiano das escolas e ter algum conhecimento também da questão organizacional ou administrativa me possibilitou articular mais facilmente meu acesso e permanência. Eu sabia, por exemplo, os momentos em que minha presença não seria confortável para as profissionais ou quais eu não deveria participar e isso tornava mais objetivo meu cronograma. Períodos e momentos como reuniões as de eleições para direção - acontecidas ao final do segundo semestre de 2016, assim como as de escolha de turma no início deste ano letivo, por exemplo, já desconsiderados. Não só porque eu sabia que eram situações mais privadas e particulares em que eu, como “estranha”, não seria bem-vinda, mas também porque meu foco era a socialização das crianças e, portanto, tais abordagens não estavam em meu planejamento.

O fato de ser professora dessa Secretaria me fez refletir também acerca da fidedignidade dos resultados da pesquisa, pois minha posição pedagógica frente às questões de gênero é conhecida das profissionais com as quais trabalhei e isso me fez decidir por não pesquisar turmas regidas por professoras que, de alguma maneira, já conhecessem minha abordagem docente. Certamente isso influenciaria nas ações e práticas da professora para comigo e refletiria nos dados.

Outro cuidado que tive por ser professora foi o de me afastar dessa condição ao estar com as crianças ou com a professora, naquela sala de aula deveria ser apenas uma pesquisadora. Em muitos momentos me contive para não levantar e intervir em situações de injustiças silenciadas pela professora ou para não explicar conteúdos que as crianças não entendiam e eram repelidas por isso. Também me contive, em algumas ocasiões, para não pedir silêncio às crianças. Era interessante, por outro lado, estar na turma e não ser a responsável por ela.

Ainda assim as crianças me viam como professora e nada mais, mesmo que eu tivesse explicado desde o início e quase todos os dias, individualmente quando questionada, que eu era pesquisadora e não professora e tampouco professora auxiliar da Mariana. Sem sucesso me chamavam de tia, tal qual à professora delas. No pátio durante minhas observações, por exemplo, não foram poucas vezes que as crianças apareciam para me dizer que Fulana bateu em Sicrano, que Sicrano está chorando, Fulano perdeu a “cartinha”. Pediam-me para segurar casacos de frio, tiaras de cabelo, amarrar os cadarços de seus sapatos etc. Na escola ou se é estudante ou professora.

O momento em que a professora saía da sala para ir ao banheiro ou resolver algo em outro setor da escola era o que mais aproveitava para desconstruir essa percepção, pois eram os momentos em que as crianças tinham liberdade para conversar ou bagunçar – de verdade. No início ficavam receosas, pois Mariana saía, mas eu estava ali e isso fazia com que pensassem duas vezes no que queriam fazer. Contudo nessas horas eu procurava demonstrar indiferença, fixava os olhos no meu caderno de anotação e fingia não ver ou me importar com o que estavam fazendo. Quando se viravam para mim buscando repreensão ou aprovação eu fingia não entender, não ouvia e nem via nada. Esses olhares não duraram, assim, mais que três semanas, quando viram que eu “não me importava” pararam de se preocupar com minha presença. Entendi que minha representação havia tido êxito quando chegavam para me confessar travessuras e pediam para não “contar pra tia”. Também me ofereciam lanche, perguntavam se eu queria ir ao banheiro com elas e nos dias em que eu não ia à escola até me diziam: “Você ‘faltou’ e perdeu, tia. A gente fez isso e aquilo...”

## **4 MENINAS E MENINOS: ENTRE AS SOCIALIZAÇÕES DE GÊNERO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA**

Neste capítulo discuto teoricamente as duas instituições de socialização escolhidas para serem analisadas na pesquisa, família e escola relacionando com os resultados da pesquisa empírica realizada com as crianças. Como informado, a fonte dos dados foram as percepções pessoais das próprias crianças a respeito das socializações vivenciadas na família e na escola. E, como já afirmado na pesquisa, os dados que diziam respeito à convivência familiar foram obtidos a partir da minha interação com as crianças por meio das técnicas de entrevista e principalmente de desenho, uma vez que não mantive contato direto com as/os familiares ou às suas residências.

Em relação ao ambiente escolar tive como fundamento mais importante a observação participante na qual colhi muitas informações que vieram a constituir e até mesmo transformar o roteiro de entrevista, as temáticas para os desenhos e até mesmo a entrevista e as conversas informais com a professora Mariana.

Todos os dados foram discutidos e relacionados também a teoria refenciada nos capítulos iniciais e são apresentados em dois momentos: o primeiro se constitui das reflexões advindas da socialização mais vivenciada na família e no segundo as relativas ao ambiente escolar.

### **4.1 Socialização na família: Interiorizando “o” mundo**

*“A criança interioriza o mundo dos pais como sendo o mundo, e não como o mundo pertencente a um contexto institucional específico”  
(Berger e Luckmann)*

Berger e Luckmann (1976) explicam a sociedade sendo uma realidade tanto objetiva (mundo social) quanto subjetiva (identidade pessoal) que deve ser analisada, para uma compreensão adequada, como um constante processo dialético composto por três momentos: interiorização, objetivação e exteriorização. Para Luckács (1978) objetivação e exteriorização são processos intrínsecos à vida humana, pois ao fazerem parte do “trabalho”, interagem no processo de reprodução social e, são inerentes a todas as formas de práxis social estando presentes na gênese humana, pois, embora distintos, são liminarmente relacionados e característicos do processo de constituição do ser social.

Cabe ressaltar que o fato de Luckács (1978) utilizar a ideia de objetivação e exteriorização para se referir à categoria trabalho não a torna incoerente com o objeto desta

pesquisa, pois quando o autor retoma esses conceitos - já construídos por Marx, reforça que trabalho, no entendimento de suas teorias, diz respeito não apenas a uma atividade laboral/profissional, mas à socialização do indivíduo, a sua ação no mundo. O trabalho seria assim como a linguagem, a educação, a filosofia, a ciência, a ética, a moral, o direito, as artes “complexos sociais” - entes mediadores das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

Esta pesquisa se atém ao significado de trabalho como esse ente capaz de transformar o mundo por meio da ação humana, capacidade que nos caracteriza como seres sociais. Quanto a isso Luckács (2004, p. 99) ressalta, a partir de escritos de Marx, que a “transformación del sujeto que trabaja – la auténtica hominización del hombre – es la consecuencia necesaria, de acuerdo con el ser, de este objetivo ser-precisamente-así del trabajo”. Para eles trabalho teria uma influência determinante para a constituição do sujeito humano, pois traz o domínio da consciência em detrimento do que seria apenas instintivo. Nas palavras de Marx (1975, p. 202)

Um processo de que participam igualmente o homem e a natureza, e no qual o homem espontaneamente inicia, regula e controla as relações materiais entre si próprio e a natureza [...] Pois, atuando assim sobre o mundo exterior e modificando-o, ao mesmo tempo ele modifica a sua própria natureza.

Em Laraia (2001) é possível apreender que todo o conhecimento e as experiências adquiridas ao longo da história de uma sociedade são patrimônios culturais passados, fortalecidos e mantidos pela (e na) socialização e uma vez estando à disposição de novos indivíduos podem, por meio de “manipulação adequada e criativa”, vir a se transformar em inovações e invenções. Criações que “não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade” (LARAIA, 2001, p. 86), caracterizando assim o trabalho.

Objetivação e exteriorização também dizem respeito à educação, como “complexo social” que é. Portanto quando Marx (1975) aponta que a objetivação é, necessariamente, antecedida pela idealização daquilo que se pretende materializar, põe em relevo a necessidade de que já se tenha algum conhecimento prévio interiorizado. Esse conhecimento relaciona-se à educação, quando levamos em conta seu sentido mais amplo. Para Lessa (2007) um processo contínuo, a cada objetivação-exteriorização é produzida uma nova situação tanto objetiva como subjetiva, a qual o indivíduo se vê obrigado, para não desaparecer, a responder com novas prévias ideações e novos atos de objetivação-exteriorização – efetivando assim, um novo passo em direção ao futuro por meio da ação humana no mundo, pelo trabalho.

A objetivação é, desse modo, um complexo de atos que transforma a prévia ideação em um produto objetivo, onde ideação vem a ser a finalidade previamente construída na consciência que se dá mediada pela articulação de uma ideia abstrata e singular à constituição de um novo ente: a ideia se transformando em um único e novo ente. Assim entendendo a objetivação podemos entender a exteriorização, pois

[...] a produção do objeto não é apenas o processo de objetivação, não é apenas uma transformação da realidade, mas é também a exteriorização de um sujeito. Cada uma das transformações do real se dará a partir do nível de desenvolvimento já alcançado pela individualidade em questão — desenvolvimento da individualidade que é sempre historicamente determinado. Por isso, a exteriorização da individualidade é também uma exteriorização de um dado patamar específico de desenvolvimento social. Portanto, ao se exteriorizar por meio da objetivação da sua prévia ideação, o indivíduo adquire novos conhecimentos (tanto da realidade exterior como da sua própria individualidade), novas habilidades vão sendo descobertas e desenvolvidas; em poucas palavras: ao transformar o real, o sujeito também se transforma. (LESSA, 1996, p. 11)

Essa breve explanação acerca da objetivação e exteriorização é para que possamos entender, ao menos basicamente, os processos que, em tese, são posteriores à interiorização — essa mais importante quando se fala em socialização primária. Vejamos: quando um novo indivíduo de uma sociedade, ou uma criança, é induzida/o a tomar parte na dialética social a qual estará inserida/, o fará interiorizando costumes, valores e normas já estabelecidos desse meio para que possa compreender as pessoas a sua volta e apreender esse mundo como uma realidade dotada de sentido. A interiorização diz respeito, portanto, a “apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim” (BERGER, LUCKMANN, 1976, p. 174). Assim a interiorização inicial é característica da socialização primária.

Socialização primária, no entendimento desta pesquisa, não se restringe ao tempo biológico ou cronológico definido pela faixa etária da criança, é sim um momento de ensinamentos e aprendizagens que tendo bases na família carrega mais significado para a vida. Não se restringe à primeira infância e se constitui pelos ensinamentos que por toda uma vida e por diferentes contatos com a família serão apreendidos. Para uma adolescente ou um homem, por exemplo, os ensinamentos da mãe, do pai, de uma irmã mais velha ou da avó tendem a ser mais valorados que os recebidos na escola e, mesmo se não forem os mais apropriados ou corretos, certamente serão os mais considerados nas tomadas de decisões. Defendo, portanto, que a socialização primária diz respeito às pessoas que dela fazem parte.



Quando se trata da socialização de gêneros percebe-se que essa se inicia antes mesmo do nascimento de uma criança e quando de seu nascimento será inserida em uma comunidade de práticas feminina ou masculina da família para que venham a aprender a ser meninos e meninas, homens e mulheres por meio dos membros pertencentes a sua comunidade locais, frequentemente mais velhos, que detêm mais poder e que, por sua vez, também desenvolveram sua própria compreensão em comunidades semelhantes (PAECHTER, p. 36).

A primeira “comunidade de prática” a qual a criança tem contato é a família. Mais comumente seu primeiro contato com o mundo externo se dá a partir da mãe e em seguida com o restante de seu núcleo familiar. Em Áries (1981) vimos que família é uma construção social que toma a forma de um casamento heterossexual e monogâmico a partir da ascensão de uma sociedade moderna e capitalista com vistas à manutenção de posses, onde laços mais estreitos, inclusive para com as crianças, é que possibilitam a existência nesse novo modelo social. Contudo, essa família foi atravessada por fatores históricos, sociais e culturais e hoje se tem famílias de diferentes modelos nos quais, aos poucos, a ideia de “entidade moral” vai dando lugar à afetividade e laços sanguíneos não são mais a única base. Família é, portanto, a união de pessoas que se gostam e se cuidam entre si, independente de sexualidade ou raça, importando tanto mais os sentimentos que mantém essa relação.

E como as transformações familiares mudam, mas o afeto permanece, são os ensinamentos familiares os primeiros a ser considerados, primeiramente lembrados, seja de maneira positiva ou não. Esse aprendizado carregado de sentimentos de afetividade e dependência será o mais cristalizado e enraizado pelas crianças. Portanto a interiorização, essa apreensão significativa dos acontecimentos a nossa volta, é marcadamente forte nessa fase da vida. A socialização primária não é possível sem a identificação, carregada de emoção, da criança para com sua família onde os “outros significativos”, ou seja, as pessoas que mantêm uma primeira relação de cuidados para com a criança, são indispensáveis a sua sobrevivência (BERGER E LUCKMANN, 1976). Essa relação de dependência e de poder reforça a importância da família para a criança. A identificação é, nesse sentido, caracterizada pelo estado emocional em que a criança considera esses “outros significantes” como a representação essencial do mundo, ou ainda, o único mundo possível a elas. O que essas pessoas são e os seus modos de viver servirão como modelos a seguir, pois a família cumpriria o papel de mediar a realidade como ela é.

Giddens ressalta que a criança, de todos os animais, é a mais indefesa no quesito de sobrevivência e aprendizagem, pois, segundo ele, não conseguem sobreviver sozinhas, ao contrário de alguns outros animais, durante seus primeiros quatro ou cinco anos de vida. Esse

aspecto faz com que a socialização se torne mais importante, pois o contato com pessoas adultas próximas e, em especial, com a família seria o processo “por meio do qual a criança indefesa gradualmente se torna uma pessoa autoconsciente e instruída, hábil nos modos da cultura na qual ela nasceu” (GIDDENS, 2005, p.42).

Para Berger e Luckmann (1976) a interiorização daquilo que a família já vivencia se dá por meio de uma compreensão, mesmo que não significativa em primeiro momento, mas que antecede uma apreensão daquilo que objetivamente foi apresentado. Assim por meio da subjetivação dessa informação se apreendem informações mesmo que não se coadunem com a ideia transmitida, que são consideradas programações importantes para o modo de viver. Os significados do mundo são anteriormente “filtrados” até chegar à criança. A filtragem se dá por meio da mediação entre a estrutura social objetiva e o mundo social objetivo das/os familiares que

Escolhem aspectos do mundo de acordo com sua própria localização na estrutura social e também em virtude de suas indissociâncias individuais, cujo fundamento se encontra na biografia de cada um. O mundo social é “filtrado” através dessa dupla seletividade (BERGER; LUCKMANN, 1976, p. 176).

Uma das primeiras filtragens é relativa ao gênero - ainda mais se considerarmos a atualidade e toda fluidez que apresenta. Antes mesmo do nascimento da criança identificar o sexo biológico permite definir seu gênero e essa predefinição pode ser conseguida com exames pré-natal. A partir de então todo um mundo generificado passa a ser criado para recebê-la: quartos e roupinhas rosa, ou neutra, para as meninas e tudo azul, ou neutro, para os meninos. A cor neutra é sempre a opção em casos onde não se alcança esse diagnóstico, ou seja, nada de rosa nem de azul para não correrem o risco de “perder” o enxoval, afinal não vestirão, de forma alguma, um macacão rosa em um menino ou azul na menina, pois influenciaria a percepção social e o reconhecimento externo.

Se vestirmos duas crianças recém-nascidas ambas com roupinhas brancas, por exemplo, ninguém, além da família, poderia afirmar se tratar de uma menina ou um menino, por isso é que para ressaltar o sexo encoberto das crianças e representar a feminilidade e a masculinidade se faz preciso recorrer às roupinhas e todas as indumentárias do enxoval. Às bebês o violento furo na orelha, acontecido o mais breve possível, e tiaras e frufus diversos, certamente incômodos, são acrescentados como garantia. A inscrição do gênero se fortalece com a atribuição do nome, também generificado, e segue incorporando-se em brinquedos, tarefas atribuídas e modos de ser, seja dentro do lar ou fora dele. Essa nomeação de menina ou menino insere a criança “em uma constelação de comunidades locais superpostas de prática

de masculinidade e feminidade, na qual aprenderá [...] o que significa ser homem ou mulher em determinada comunidade” (PAECHTER, 2009, p. 17).

#### **4.2 Representações familiares: Aprendendo a ser mulher, aprendendo a ser homem**

As socializações são carregadas de representações de modos de ser que se apresentam em gestos, ações, silenciamentos que mesmo não sendo afirmados em palavras, mas realizados pelos “outros significantes” são entendidos como importantes ensinamentos práticos recorrentes do seio familiar.

Assim, meninos se tornam, em sentido amplo, aprendizes de masculinidade pela observação dos homens que encontram e pela participação periférica em suas atividades, o que implica ser homem nas comunidades de prática em que vivem. Da mesma forma, as meninas são aprendizes que participam, juntamente com as mulheres adultas, das atividades relacionadas à esfera feminina naquelas comunidades. Ao mesmo tempo, as crianças são membros de comunidades de prática de gênero em grupos infantis e de adolescentes que possuem formas dominantes e subordinadas de atuação (PAECHTER, 2009, p. 17).

E em geral, mesmo que atualmente vivamos em uma sociedade onde o modelo familiar esteja cada dia menos padronizado, a ideologia da família tradicional ainda é bastante considerada e a convivência estabelecida nelas ainda é polarizada e instituída pela diferença sexual de séculos passados. Não é de se estranhar, pois família é um termo originado do latim *famulus* que significa um “conjunto de servos e dependentes de um chefe ou senhor” no qual prole e esposa são consideradas dependentes. Cujo modelo de família (greco-romana) comportava, portanto, o “patriarca e seus fâmulos: esposa, filhos, servos livres e escravos.”

As pesquisadoras Marília Graciano, Teresa R. N. Da Silva e Elza L. Guarido (1977) realizaram um estudo exploratório e inovador com crianças com idades de cinco, sete e nove anos onde os dados foram apresentados no texto “Percepção social em crianças: Estereótipos sexuais na percepção da família” e utiliza uma técnica de pesquisa na qual as crianças vão atribuindo classificações para as pessoas da sua família dimensionadas por características que iam desde uso da força à execução de atividades. Como resultados obtiveram dados que comprovam que as crianças incorporam de modo continuado e progressivo os estereótipos sexuais às suas percepções de modos de ser menina, ser menino, ser mulher ou homem, apreendendo funções diferenciadas e determinadas a cada qual, que interferem em seus autoconceitos.

Nesse sentido as autoras afirmam que a identidade de gênero e sexual aparece desde muito cedo no autoconceito da criança e ressaltam que, embora haja pesquisas que afirmem estabelecimento e fixação dessa identificação por volta já dos três e cinco, essa determinação de quando e como é algo difícil de se definir, o que afirmam é que a identificação “é muito influenciada pelas primeiras relações da crianças com sua família nuclear e particularmente com as figuras parentais. Através destas relações a criança começa a ser ensinada a assumir o papel que a sociedade define como adequado para seu sexo” (GRACIANO; SILVA; GUARIDO, 1977, p. 16).

Certamente é preciso levar em conta que as representações de feminino e masculino existentes na família são as primeiras experiências de feminilidades e masculinidades conhecidas e vivenciadas pelas crianças e caracterizam-se como importantes ensinamentos como pude observar em minha pesquisa, alguns exemplos encontrados são relatados nesta seção em que podemos observar como as crianças estão percebendo feminino e masculino, a partir do contexto familiar. Para buscar compreender, em certa medida, como as crianças entendiam e interpretavam o ser menina, ser mulher, ser menino, ser homem em seus meios de convivência mais estreitos, recorri à técnica dos desenhos para lhes solicitar que representassem, tal qual percebem, as realidades e vivências das/os membras/os de sua família no cotidiano. Para essa atividade orientei que as crianças desenhassem suas/seus familiares em um momento onde todas/os estivessem em casa fazendo o que comumente fazem.

### Desenho 1 - Gabriel



1 – “Meu pai está sentando no sofá lá de casa, na sala, assistindo TV”.

2 – “Minha mãe está colocando o bebê para dormir. O bercinho dele tem uma coberta azul muito bonita, tia. Depois ela vai olhar as panelas”.

3 – “Eu tô brincando com meu cachorro e jogando videogame no meu quarto. Depois vou assistir com meu pai.

**Eu:** E sua mãe?

**Gabriel:** Vai acabar de arrumar as coisas.

### Desenho 2 - Paulinho



Minha mãe tá lavando a geladeira e o Zé (amigo do pai) veio buscar ele para sair.

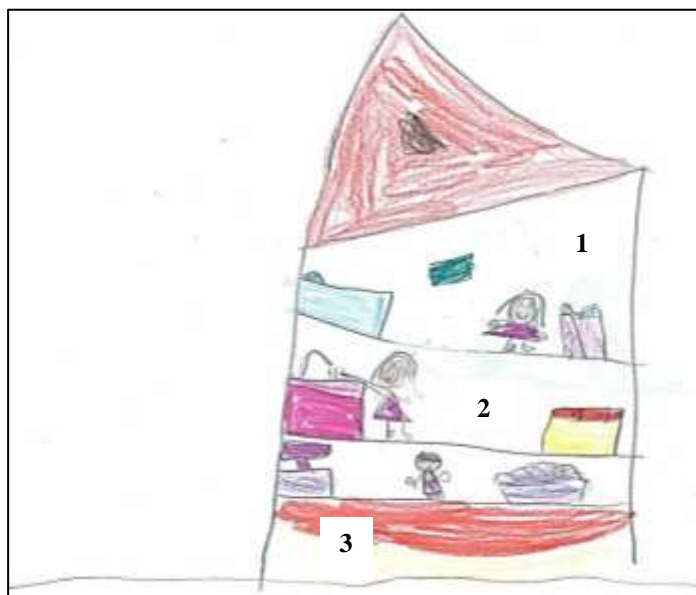
**Eu:** E você, onde está?

**Paulinho:** Dormindo, é que já é noite.

**Eu:** Mas sua mãe está limpando a geladeira à noite?

**Paulinho:** Ela só chega do serviço de noite.

### Desenho 3 -Isabela



1 – Eu brincando no meu quarto.

2 – Minha mãe lavando a louça.

3– Meu pai assistindo TV na sala.

**Eu:** E quando seu pai não tá assistindo TV, o que ele faz?

**Isabela:** Ele trabalha de noite.

**Eu:** E quando seu pai está em casa e não está assistindo TV, o que ele faz?

**Isabela:** Ele lava o carro.

### Desenho 4 - Gabriela

Minha mãe tá fazendo comida e meu pai lavando o carro.

**Eu:** Seu pai não faz comida?

**Gabriela:** Não, ele não sabe. A mãe do meu pai não ensinou ele.

**Eu:** E como sua mãe sabe?

**Gabriela:** A minha vó ensinou ela.





### Desenho 5 – Paulo

Minha mãe varrendo a casa e meu pai vai sair de carro.

**Eu:** Seu pai vai sair? Não vai ajudar sua mãe? Ele não arruma a casa também?

**Paulo:** Não, ele trabalha a noite toda. Minha mãe que só fica em casa. Nem trabalha.

**Eu:** Então ele sempre está em casa durante o dia?

**Paulo:** Sim.

**Eu:** E o que ele fica fazendo?

**Paulo:** Dormindo ou assistindo TV, mas ele fica mais é na rua.

### Desenho 6 – Juliana

Minha vó cozinhando com meu vô.

**Eu:** Que legal, Juliana. Ele também cozinha?

**Juliana:** Sim, ele ajuda minha vó com tudo.

Limpa o chão, arruma a casa...

**Eu:** E você?

**Juliana:** Eu não preciso fazer nada. Minha vó não mim manda fazer nada, nem meu vô. Eu só brinco.



Como já informado as crianças pesquisadas eram filhas/os de família com mãe e pai, nenhuma delas era monoparental ou homoafetiva e apenas Juliana não vivia com mãe e pai, mas com avós maternos. Essa formação familiar heterossexual que prevalece na pesquisa e também, ainda, como modelo para a sociedade patriarcal pode, contudo, ser interessante também para uma discussão a respeito da constituição, mais livre, das identidades de gêneros das crianças, afinal sendo composta por mulher e homem deveria, até, muito mais que uma homoafetiva, oferecer mais diversidade de exemplos, pois nela são exercidas tanto feminilidade quanto masculinidade, certo? As crianças convivendo com modelos diferentes estariam em contato com mais possibilidades e isso poderia se refletir em uma constituição de gênero mais fluída: a menina tendo contato e exemplos do mundo masculino do pai poderia

assim ter uma feminilidade menos submissa e o menino, em contato com a femilidade da mãe, poderia ter uma masculinidade menos tóxica ou agressiva.

Contudo essa diversidade dos gêneros de uma mesma família não diz respeito à possibilitar que as crianças experienciem diferentes configurações de gênero do mundo feminino e masculino, tanto mais, como ressalta Marília Graciano (1978) essa “maior riqueza” que poderia fomentar experiências de gênero e sexualidade diversificadas é suplantada pela criação de “papéis” muito bem definidos que trazem muito mais restrição e determinações que possibilidades. A realidade polarizada que hierarquiza os gêneros e sexos não permite às crianças viver fluidamente o feminino e o masculino na família e tampouco na sociedade. O trânsito entre feminilidade e masculinidade que poderia existir deixando a menina viver também aspectos da masculinidade e o menino da feminilidade e dar liberdade à constituição das identidades das crianças, ao contrário, dá lugar à diferença sexual e faz do processo de identificação - tão caro à socialização primária (BERGER; LUCKMANN, 1976), um condicionamento binário.

A identificação das crianças com um estereótipo sexual será forçada a partir do momento em que ela nasce, quando é vestida com roupa azul ou cor-de-rosa. Os brinquedos que ganha, os comportamentos que é incentivada a manifestar, as expectativas que os adultos manifestam em torno dela, tudo exerce uma influência marcante na adoção de características “femininas” ou “masculinas”. (GRACIANO, 1978, 148)

E embora estejamos vivenciando uma realidade de modelos familiares mais diversos, sabe-se que o modelo de família heterossexual ainda é o padrão desejado e aceito em nossa sociedade. Uma família que deve ser composta por mulher e homem com funções muito bem delimitadas a partir de seus sexos biológicos são as corretas representações a ser apreendidas pelas crianças. Assim, no modelo familiar, não só de sua família, mas pelo modelo ideal veiculado pela mídia, livros didáticos, literaturas infantis e escola, as crianças aprendem que existem locais muito bem demarcados para mulheres e homens, pois como assevera Guacira Lopes Louro (1999, p. 25) somente a “heterossexualidade é concebida como ‘natural’ e também como universal e ‘normal’”.

Nos desenhos aqui apresentados percebe-se com facilidade essa demarcação entre o que uma mulher faz na (para) a família e também o que faz (ou pode não fazer) o homem. Os desenhos trazem, em seus traços, cada integrante da família em um local apartado – nos desenhos separados por linhas que ilustram paredes - como nos desenhos de Gabriel e Gabriela, pavimentos muito bem definidos no desenho de Isabela - no qual o pai está representando a estrutura da casa ou ainda no desenho de Paulo que traz uma evidente

separação, o mundo privado para a mãe e o público para o pai – dentro e fora de casa. Somente no de Julina, em que o avô “ajuda” a avó, há as duas figuras familiares no mesmo plano do desenho e sem qualquer separação – o que retrata muito bem o que ela coloca em palavras: “ele ajuda minha vó com tudo”.

O modelo familiar clássico ultrapassa séculos e permanecem nos casos pesquisados. Mães e pais estão transmitindo o modelo que deve ser seguido, pois também elas/es enquanto sujeitos sociais socializadas/os sob o véu de uma cultura historicamente patriarcal não dispõem de muitas outras realidades para oferecer. A lógica binária instituiu diversas práticas sexistas que constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos e determinam comportamentos ou modos que se inscrevem como “gravados” em suas histórias de vida. Mulheres e homens que se tornam, como defende Guacira (1999), participantes ativas/os na construção de suas identidades e para tanto estão sempre investindo de forma produtiva, ainda que nem sempre de modo evidente e consciente, “na determinação de suas formas de ser ou ‘jeitos de viver’ sua sexualidade e seu gênero” (LOURO, 1999, p. 25-26, grifo no original).

Retomo aqui um importante dado coletado na pesquisa que pode enriquecer essa discussão do estereótipo de “do lar” que a mulher ainda possui e que foi marcadamente forte nos desenhos e nas falas das crianças: das nove famílias das 10 crianças entrevistadas (levando em conta que Vitória e Cristiano Ronaldo são da mesma família) temos:

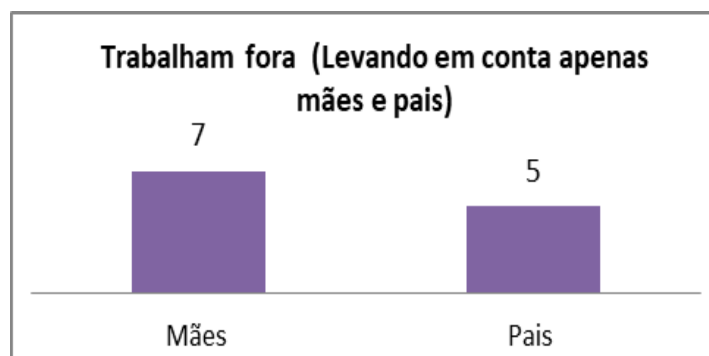


Figura 2 – Mãe e pai x trabalho assalariado  
Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que “trabalhar fora”, ter emprego formal, é uma tarefa valorizada apenas para o homem, pois pelo fato de ele trabalhar - como se vê na fala da Isabela e do Paulo (Desenhos 3 e 5), merece descansar e ficar alheio aos indispensáveis afazeres domésticos. Já a mãe, mesmo trabalhando fora, continua sendo responsável pela organização da vida doméstica – nitidamente apresentada na fala/desenho de Paulinho (Desenho 2). A interpretação do desenho de Paulinho nos leva ainda a outras reflexões a partir dos traços e da disposição escolhida para representar a família. A casa separando a mãe do pai é como



uma espécie de delimitação de espaços instituída pela relação esposa e marido, pelo casamento, onde fica muito perceptível também o mundo privado e público: mulher e homem.

O desenho de Paulinho traz a tona ainda a dupla e por vezes tripla jornada de trabalho que as mulheres possuem, o que faz com elas precisem gastar, em média, 10h30min a mais do que os homens nos serviços de casa. O que seria o dobro do dispendido por eles para as mesmas situações, de acordo com a Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2015) e com os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (Pnad, 2015).

[...] as mulheres gastam 20 horas e 30 minutos nos afazeres domésticos e os homens, 10 horas. Esse trabalho em casa faz com que a jornada total de trabalho das mulheres, incluindo o emprego fora da residência, seja 9,1% maior do que a dos homens e ultrapasse 55 horas por semana, em média - entre eles, a jornada média total semanal é de 50 horas e 30 minutos.

Percebe-se que o fato de sete das nove mães das famílias entrevistadas trabalharem fora, em relação a cinco dos pais, não lhes oferece autonomia e maior liberdade, seja dentro ou fora do lar, como é representado nos desenhos de Gabriel, Paulinho, Isabela e Paulo, que demonstram o fato de que quando os pais não estão no trabalho têm o direito de apenas assistir televisão, sair com os meninos ou ficar “mais na rua”, ou seja, podem desfrutar do descanso.

A essa altura, você que lê, pode estar se perguntando: Mas e lavar o carro, não conta? Bom, certamente lavar o carro da família é uma tarefa que deve e precisa ser realizada, contudo não pode ser vista como uma tarefa doméstica, afinal não é essencial para a manutenção da família tanto quanto fazer comida, limpar a casa, lavar roupa ou banhar e alimentar as crianças. Ademais podemos observá-la ainda como uma tarefa mais livre: é realizada fora do lar, onde na maioria das vezes os homens ouvem música e conversam com colegas enquanto o fazem, alguns até bebem. Além do que, é um zelo que permite ao homem “ostentar”, ação tão cara e necessária à masculinidade. Sabe-se que o automóvel é um símbolo importante para os homens, sobretudo, no mundo ocidental e tido, na maioria das vezes e principalmente em famílias da classe trabalhadora, como pertencente ao pai. Na minha pesquisa todas as crianças diziam que o carro era do pai e isso faz com que lavar carro seja, ainda, como uma tarefa de autocuidado. Soma-se a tudo isso o fato de que não é uma atividade regular como as demais - tidas como femininas e anteriormente citadas. Além de esporádica pode ser, facilmente, terceirizada sem que tenhas custos consideráveis e mais dispendiosos como contratar uma faxineira ou trabalhadora doméstica - o que é preciso para todas as demais. Os desenhos desses pais com seus carros, por fim, representa a linearidade da construção estereotipada dos meninos, uma versão adulta dos filhos e seus carrinhos de

brinquedo, segmentação muito bem determinada para perpetuação do tipo desejado de masculinidade.

Voltando ao desenho de Juliana (Desenho 6) onde percebemos a participação masculina nos afazeres domésticos, se faz preciso discutir o fato de que seu avô, estando aposentado, não se encaixa no argumento do “descanso merecido”, quando mais pelo fato de que sua avó ser quem trabalhe fora, como faxineira. Acrescenta-se o fato de ser ele um homem idoso, o que pode influenciar em sua maior permanência em casa e na execução dos afazeres domésticos, onde poderia estar encontrando, assim, uma ocupação. Nesse ponto faço uma relação com o que Mariângela Gentil Savoia (1989) chama de socialização terciária<sup>20</sup> que seria, na verdade, uma dessocialização, ou seja, como nessa fase é comum a ocorrência de crises pessoais, devido ao mundo social da pessoa idosa ser um tanto quanto mais restrito, é caracterizada por monotonia e, em grande maioria, a perda de pertencimento a grupos sociais. Contudo, o que se sobressai na análise desse desenho e na fala de Juliana, é que estando o avô na condição de “ajudante” há um reforço ao que, não só a menina, mas a sociedade, pensam em relação ao homem no trabalho doméstico. Este, sendo obrigação feminina, ao ser executado pelos homens é mais uma gentileza em forma de apoio, algo complementar.

A sobrecarga vivida pela mulher pode ser entendida e interiorizada pelas crianças como natural, como destino, por meios desses “exemplos” diários que recebem. Ver o pai saindo, descansando, recebendo “tudo na mão” e ainda dando ordens faz com que a condição, o oposto, seja algo não tão desejado para as meninas entrevistadas. Apenas Vitória, entre as quatro meninas, disse que queria ser mãe quando questionada sobre seu futuro. Disse-me que queria casar e ter quatro filhas/os. As demais meninas não citaram casamento ou crianças em suas vidas adultas. Gabriela chegou até a dizer que não queria “casar, nem ter filhos porque é ruim demais.” Já os meninos, entre os seis, apenas um falou que seria pai – citando que teria “um filho”, em todos os demais percebi que a identificação com a condição de pai não está obrigatoriamente relacionada à crianças, mas ao privilégio que tem o homem na vida doméstica de um casal. Mas para todos percebiam o casamento parecia ser algo inevitável e, tendo como parâmetro a família heteronormativa, sabiam que ser pai era ser o oposto de mãe. Ser pai para eles era apenas ser um homem adulto, como serão dentro ou fora de relações amorosas.

A serguir, podemos verificar, por meio de uma brincadeira, como os meninos percebem a condição da mãe.

---

<sup>20</sup> Ver mais em: SAVOIA, Mariângela Gentil. Psicologia social. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

#### **4.2.1 “A gente finge que a mãe morreu”: Meninos, maculindades e percepções familiares**

Para realizar minhas observações em sala de aula me posicionava de modo com que não ficasse tão evidente, por isso sempre sentava ao final da sala, atrás de todas as crianças - no “fundão” como costumam dizer. Essa posição me permitia observar a sala por completo, sem ser observada. O modelo tradicional de alocar as carteiras em fila e as crianças “olho-nuca” teve sua vantagem, se quisesse me ver a criança tinha de se virar para trás e essa ação repetidamente reprimida pela professora: “Olhem para frente!” Sentava-me enconstada na parede de fundo da sala, paralela à porta. Ao lado da porta havia uma mesa onde o lanche era entregue pela merendeira e servido pela professora. Uma mesa coberta por um tecido plástico que caía como uma espécie de cortina. A criatividade e imaginação de um grupo de meninos a tornava, por esse motivo, em casa onde se juntavam para brincarem de casinha.

Sempre que havia um tempinho livre o mesmo grupo de meninos estava ali brincando de casinha com uma representação familiar monoparental: pai, filhos e cachorros. Os episódios contavam com bebê chorando, cachorro fazendo xixi e cocô no lugar errado, correndo e mordendo as canelas das outras crianças da sala (quase sempre meninas), pai chegando atrasado do trabalho e até mesmo bêbado, pai que ora deixava o filho chorar ora o fazia dormir, alimentava-o etc. Confesso que tive satisfação em presenciar tal brincadeira que se analisada pela ótica de gênero demonstrava rompimento de barreiras importantes à construção das identidades das crianças, afinal um homem cuidando do filho poderia representar uma visão mais equitativa dos meninos acerca das relações de gênero e, além disso, desconstruir a falácia de que “brincar de casinha é coisa de meninas”.

Porém, remetendo às famílias das crianças, aquele modelo familiar era uma experiencição não vivenciada, obviamente que a capacidade das crianças em produzir sua cultura ao reinterpretar o mundo adulto (CORSARO, 2009) logo foi considerada, mas o fato de nenhuma das famílias desses meninos serem monoparentais despertou minha curiosidade, sobretudo, pela ausência da mãe. Reservei essa curiosidade às minhas anotações por um período de seis meses, por dois motivos: 1) Não interromper a brincadeira no momento em que acontecia para fazer as perguntas por considerar que isso poderia passar uma ideia de repreensão aos meninos; e 2) Por ser preciso observar mais, e por mais tempo, para eu entender se aquele arranjo familiar era uma constante ou apenas uma escolha de ocasião. Assim somente ao final do campo os procurei para conversar sobre essa brincadeira.

**Eu:** Meninos, por que na brincadeira de casinha de vocês o pai é sozinho?

**Paulo:** Tia, a gente finge que não tem mãe.

**Eu:** Eu percebi isso, mas por que não tem mãe?

**Gabriel:** A gente finge que ela morreu do coração.

**Eu:** Sério? Que triste!

**Meninos:** *Risos!*

**Eu:** Mas vocês poderiam ter uma mãe nessa família de vez em quando se quisessem, não é?

**Mateus:** Mas ninguém gosta...

**Eu:** Um de vocês poderia ser ela, não? (Estranheza na face dos meninos)

**Meninos:** Não. Ninguém quer ser mãe!

**Eu:** Não querem por quê? Um dos meninos que é filho podia ser. Tem dois filhos.

**Paulo:** Não, é legal ser bebê na brincadeira.

**Eu:** Então pode ser um dos meninos que é cachorro. Tem dois cachorros.

**Paulinho:** Mas ser cachorro é muito legal.

**Eu:** Melhor que ser mãe?

**Gabriel:** É claro!

**Eu:** É mesmo, mas por quê?

**Paulo:** Então tá bom tia, vou ser a mãe. (Diz afinando a voz, rebolando, pegando a vassoura do canto da sala e fingindo varrer o chão).

**Gabriel:** Ser mãe é ruim demais e ninguém quer ser mulher.

**Eu:** Mas e ser cachorro?

**Gabriel:** Ai, tia! Cachorro é melhor que mulherzinha.

O diálogo seguiu mais um tempinho porque sugeri que chamassem então uma menina para representar a mãe na família, eles me disseram que não chamavam porque “elas não sabem brincar, são chatas e nunca queriam brincar de nada com eles”. Não fiz maiores intervenções a considerar que podiam interpretar como uma repreensão ao fato de gostarem de brincar de casinha. Complementei perguntando se algum dos meninos poderia ser a mãe, se quisesse. Paulinho diz que já quis ser, mas os meninos o chamaram de mulherzinha, disseram que ele viraria viadinho e que se ele fosse a mãe não ia poder mais poder brincar com eles. Outros motivos foram explicados:

**Gabriel:** Tia, não dá pra brincar de ser mãe.

**Eu:** Como assim?

**Gabriel:** É que se o menino for mãe ele vai ficar só parado.

**Paulo:** É tia, não dá não. Porque pra ser mãe tem de ficar parado em baixo da mesa.

**Eu:** Não entendi.

**Gabriel:** Tia!!! A mesa não é a casinha? Então.

**Paulo:** É. O menino vai ficar só parado em casa. Ninguém quer ficar parado.

**Eu:** Mas mães também saem, trabalham.

**Gabriel:** É, mas em casa fica só dentro.

Então vou um pouco mais adiante:

**Eu:** Já sei, podia ter dois pais. Assim ninguém precisava ser mulher.

**Paulo:** Tia, mas tem dois pais já. Eu e Gabriel sempre somos pais.

**Eu:** Sim, mas digo dois pais como casal, como quando se tem pai e mãe.

**Gabriel:** Não, tia. Piorô.

**Paulo:** Eu que não vou ser marido de marido.

**Mateus:** O Paulinho vai querer ser com o Paulo (risos de todos!)

**Paulinho:** Posso ser mesmo...

**Paulo:** Sai pra lá, mulherzinha.

**Gabriel:** Eca!

Por meio desses diálogos é possível inferir uma negação da figura da mulher, da mãe, do feminino. No exemplo de Paulinho que foi impedido de representar a mãe, senão seria “punido” vimos que a repulsa à feminilidade traz também a homofobia que vai sendo construída e interiorizada pelas crianças reforçando a ideia de que a identidade de gênero tem de ser única e universal. Os meninos ao serem ensinados que não devem demonstrar carinho para com os colegas e, por vezes, nem mesmo com as pessoas que amam, ressalta o fato de que “a homofobia funciona como mais um importante obstáculo à expressão de intimidade entre homens” (LOURO, 1999, p.28), levantado desde que são apenas meninos. E, o feminino, de modo geral, se configura no verdadeiro problema, pois mesmo não precisando representar uma mulher, mas sendo casal com outro menino, faria deles uma mulherzinha, ou seja, o problema é feminizar, pois ser feminino é ter certas qualidades entendidas como impróprias a seu sexo, como por exemplo, os meninos não poderem andar de mãos dadas, não se abraçarem e não irem juntos ao banheiro, como as meninas fazem.

Então, nesse momento, ao “matarem” a mãe, os meninos estão matando o feminino dentro de si. Nesta pesquisa, em uma perspectiva de equidade de gêneros e sociedade justa para todas/os, mais de uma vez, falei sobre o fato de que o patriarcado também atinge, de modo cruel, meninos e homens ao reestruturar e modificar o processo de constituição do ser humano, tornar-se humano é substituído por uma tornar-se homem, ou melhor, um tipo específico de homem, um “macho”. Um processo reverso de humanização, uma verdadeira desumanização, afinal é dentro das relações de gêneros que nos tornamos humanas/os. O fato de os meninos precisarem matar o feminino para conviverem em sociedade sem que sofram julgamentos preconceituosos, precisarem subjugar a feminilidade e negar as emoções etc, os tornam as primeiras “vítimas” do machismo.

Temos ainda que o fato de os meninos aceitarem representar um cachorro latindo, andando de quatro pelo chão da sala, mas não uma mulher dever ser, sem dúvida, algo preocupante. Embora eu entenda que ser cachorro tem a ver com liberdade e agitação, fatores dos quais alguns meninos não queriam abrir mão, precisamos pensar sobre o motivo de não deixarem que Paulinho o fizesse. Parece-me que é uma condição indigna e humilhante que uma vez representada por ele “contaminaria” todos os demais. Ser mulher aparece como algo indeterminado, entre o humano e o animal, como uma espécie de “não-lugar”, um limbo, uma indeterminação da natureza humana.

O fato de que para representarem a mãe os meninos teriam de “ficar só parados” era incomparável à liberdade de ser cachorro e sair pela sala mordendo canelas, latindo (liberando a voz) e até lambe os colegas ou, ser pai e estar sempre saindo e andando pela sala, conversando com as pessoas, levando o cachorro para passear, ir trabalhar etc. A condição da mulher dentro do lar é tão representativa que o emprego delas fica subsumido de suas realidades e apagado na mente dos meninos que deixam prevalecer a ideia do que ela faz em casa, como se o que fizessem fora fosse pouco significativo, desvalorizado.

Podemos pensar, ainda sobre a constituição da família dos meninos, que sendo uma brincadeira sem meninas estaria livre de conflitos, contudo havia ali também padrões interiorizados do mundo adulto que deviam ser seguidos e quem não seguisse “estaria fora”. Mesmo nas culturas infantis há relação de poder, pois são socialmente perpassadas por uma cultura já existente e normatizada que concentra maior poder e dita regras, como fica evidente na experiência de Florestan Fernandes (2004) e as “trocinhas” que mesmo sendo brincadeiras “de rua” eram perpassadas por regras.

Outro fator que se percebe é que a família monoparental dos meninos era mono em dobro, pois somente Gabriel podia ser o pai. Tão grande era o poder de Gabriel a ponto de lhe permitir a conferência de poderes também àquele que escolhesse. Assim quando queria ser o filho Gabriel cedia a personagem de pai a Paulo. Gabriel ditava as regras e determinava a composição da família, na qual nunca admitiu ser cachorro. Os dois chachorros eram sempre Paulinho e Mateus. Paulinho subalternizado pela sua masculinidade mais suavizada pelo feminino e Mateus que era um menino muito calado, mais baixo que os demais, e sempre disponível a aceitar ordens para poder continuar participando da brincadeira.

Já Paulo era muito parecido com Gabriel, tanto no desempenho escolar quanto no comportamento e na condição econômica da família, o que era facilmente percebida pelas suas roupas, seus brinquedos etc. Entre os dois havia uma única diferença, Paulo era negro e Gabriel branco. Contudo, Paulo tinha qualidades demais, enquanto estudante, para que o fator

racial se tornasse um problema na relação com as demais crianças. Paulo era, como me disse a professora Maria, o mais inteligente da sala. Comparado a ele, na avaliação de desempenho de Mariana, só Gabriel. Assim o perfil de Paulo era o mais próximo possível do de Gabriel, mesma estatura, dividiam as mesmas reclamações da professora e os mesmos elogios.

A maioria das crianças da turma era, heteroclassificadamente por mim, como negra e os demais meninos brancos destoavam muito de Gabriel, pois ele era bem mais independente e “adiantando nos estudos” como dizia a professora Mariana. Tal qual ele, e “melhor”, apenas Paulo e isso me chamou atenção para o fato de que, ainda assim, Paulo não reivindicava o lugar de liderança em seu grupo. A isso relaciono que Paulo, em seu íntimo, não se sentia tão confiante por ser negro. A cor de sua pele podia ser o fator que fazia desse menino um companheiro fiel e “submisso” para Gabriel.

Assim, relacionando minhas observações à teoria de masculinidades de Ranwenn Connell (1995; 2013), teríamos, nesse grupo de meninos, que a masculinidade hegemônica de Gabriel impedia novos arranjos; a cumplicidade de Paulo – seu braço direito, afastava o maior risco de decomposição/reagrupamento e; a subalternidade de Paulinho e Mateus, uma vez não oferecendo qualquer perigo de confronto, mantinham a ordem hierárquica estabelecida.

Masculinidade hegemônica seria, segundo Ranwenn Connell, (1995, p. 245), “um padrão de práticas (coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse” (CONNELL, 1995, p. 245). Sendo assim diz respeito a não bastar ser homem, mas que é preciso ser um tipo determinado de homem, pois é normativa e incorpora a forma mais “honrada”, em termos de ser homem, que não está precisamente ancorada na violência, embora seja imbrincada na dominação, mas uma verdadeira “ascendência alcançada através da cultura, das instituições e da persuasão” que assegura a dominação dos homens sobre as mulheres, em primeiro plano, mas também sobre homens mais marginalizados (CONNELL; MESSERSCHIMIDT, 2013, p. 248).

Dessa maneira hierarquicamente a masculinidade hegemônica se distingue das outras, principalmente das masculinidades subordinadas e marginalizadas, onde “subordinadas” são as que se aproximam da feminilidade, por não possuírem muito poder e as “marginalizadas” representam o extremo oposto da hegemônica, pois geralmente é atribuída a grupos historicamente excluídos – pobres, homossexuais e negros. Já a “masculinidade cúmplice” é característica daqueles homens que se beneficiam do patriarcado, sem adotar uma versão forte da dominação e as “masculinidades de protesto” que seria um padrão construído em contextos locais de classes trabalhadoras, outras entre homens etnicamente marginalizados, que

incorporam a reivindicação típica da masculinidade hegemônica, logo essa masculinidade pode ser incorporada pelas demais e até mesmo por mulheres (CONNELL, 2013).

Quanto à feminilidade os meninos a entendiam como estritamente relacionada ao lar e às muitas obrigações demandadas pela família. Mesmo que não afirmando em palavras compreendem também que a feminilidade, que obriga as mulheres a “ter” de ficar em casa, permite ao homem (o pai) usufruir de sua liberdade, mesmo quando também elas trabalham fora. Certamente são percepções que encontram fomento em diversos meios como mídia, escola, igreja, mas, na idade dessas crianças, além da escola, a convivência maior ainda é nas famílias e os modelos familiares existentes, as representações de mãe e pai, mulher e homem nesse convívio, são de extrema importância para a construção de um julgamento sexista.

Na casinha dos meninos, por exemplo, não havia qualquer peça representando utensílios, roupinha para os bebês ou vasilha para a comida dos cães. Os bebês eram os próprios meninos, não havia bonecas ou bonecos a serem embaladas/os como as meninas faziam. A representação dos bebês era sempre pouco duradoura, quando os meninos fingiam chorar era comum ouvir: “Parem de chorar, vocês fazem barulho demais”; “Tá bom de ser bebê, agora vocês vão ser meninos maiores” ou “Não vamos ter mais filhinhos, só cachorros!” Isso ilustra as discussões tecidas até aqui acerca da representação de pai que os meninos estão interiorizando. Já as meninas quando bricavam de casinha ocupavam um cantinho da sala, oposto ao da casinha dos meninos e o primeiro passo era sempre instalar diversos utensílios: panelinhas, pratinhos, garfos, fogãozinho, ferrinho de passar roupas, roupinhas para as bonecas e, sobretudo, bonecas. Embrulhavam e embalavam as bonecas, fingiam fazer comida e dar a elas. Demonstravam muita familiaridade com esse universo feminino, demonstrando que os afazeres domésticos e a condição de mãe é algo muito marcante e concreto na educação das meninas dentro da família e todas essas demandas servem para instrumentalizar a preparação delas por meio da inserção nos afazeres domésticos desde muito cedo.

Por fim analisando o potencial interpretativo dessa brincadeira podemos relacioná-la ao que Corsaro (2009) define como “brincadeiras de dramatização de papéis”. Brincadeiras de extrema importância que pesquisadoras/es há muito afirmam sua contribuição para o desenvolvimento social e emocional da criança. Corsaro, contudo ressalta, que “tal como a maioria dos adultos, esses pesquisadores quase sempre veem os jogos de papéis como imitação direta dos modelos adultos”, mas para ele não se trata de simples imitação, mas de uma reelaboração e enriquecimento contínuo desses modelos que as crianças realizam a fim de atenderem a seus próprios interesses. Assim vimos no caso comentado, uma perfeita ilustração da capacidade de agenciamento das crianças pesquisadas.



## **4.2.2 Meninas, mulheres e a realidade do lar: Feminilidade enfatizada**

O relato a seguir tem como pano de fundo o modo diferenciado de tratamento familiar para com um casal de crianças gêmeas e pode nos auxiliar na discussão acerca das diferenças sexuais e da construção de uma “feminilidade enfatizada”. Essa expressão teria sido cunhada por Ranwen Connell originalmente como feminilidade hegemônica para ser paralela à masculinidade hegemônica, mas que precisou ser repensada e reconceitualizada devido à “posição assimétrica das masculinidades e feminilidades em uma ordem patriarcal de gênero”. Assim a feminilidade enfatizada não diz respeito a poderes, mas à “complacência em relação ao patriarcado” (CONNELL; MESSERSCHIMIDT, 2013, p. 265), pois é aquela feminilidade desejada e ensinada desde cedo que, embasada sob uma ideal de cuidado e doação, se torna suporte para a masculinidade hegemônica, condicionando às mulheres para a realização de tarefas necessárias ao homem e sua vida de privilégios.

### **4.2.2.1 “A Vitória é que controla o irmão”: A diferença fundamental do sexo**

Nos primeiros dias de aula (ano letivo de 2017) a professora Mariana permitia às crianças escolherem seus assentos, pois “ainda não havia conseguido tempo para mapear a turma” e também “não conhecia o perfil de todas as crianças para saber quem deveria ser separada de quem”. No início da terceira semana de aula, no entanto, Mariana conseguiu instituir uma rotina diária que lhe trouxe mais tempo para pensar questões de disciplina, de controle da turma – como ela mesma as classificou. A partir desse mapeamento em sua turma é que o caso das crianças gêmeas se tornou perceptível. Como critério de mapeamento de turma Mariana costuma separar casais de crianças gêmeas com o objetivo de reduzir a conversa que sempre acontece entre “quem tem muito assunto”, mas também, segundo ela frisa bem, para “incentivar a autonomia das crianças”.

A mãe das crianças sempre costumava ir buscá-las e, nessa escola, isso é feito diretamente na sala de aula, o que permitiu a ela visualizar a separação logo no primeiro dia em que foi “implementada”. Assim, quando a mãe chega para buscar as crianças e percebe que estão sentadas longe uma da outra se volta à Vitória e sai da porta da sala empurrando e questionando a menina acerca de alguma coisa que não conseguiu ouvir, mas que pude inferir que seria a esse respeito. No dia seguinte, ao entrar em sala, Vitória vai logo se sentando na carteira próxima a que seria do irmão, mas a professora atenta alerta: “Agora, cada qual tem seu lugar, esqueceram?!?”

Percebi que a mudança foi, no início, cansativa para Vitória, quando sentava junto ao irmão o “trabalho” era menor. Com o irmão logo ao seu lado ela ganhava tempo não tendo de levantar e ir a sua mesa para fazer sua tarefa, podia apenas virar para o lado e, depois de concluir rapidamente a sua, fazer a do irmão. Além de que na hora do lanche a mochila do irmão também estava perto para que ela abrisse, pegasse a toalhinha, forrasse a mesa e dispusesse seu lanche para, em seguida, fazer o mesmo para si. Durante as três semanas que sentaram juntas, o ritual era o mesmo. Quando a mudança ocorreu, seu trabalho dobrou, pois precisava estar atenta ao olhar da professora para, sempre que houvesse oportunidade, cruzar a sala e ir à mesa de Cristiano Ronaldo.

No segundo dia da mudança ao vir buscar as crianças e ver que estavam separadas novamente, a mãe resolveu questionar a professora e recomendar que ela não fizesse essa separação porque era “a Vitória que controlava o irmão” e, como argumento apelativo à disciplina - tão cara à Mariana, avisa que assim ele não bagunça. Contudo Mariana responde que, agora, as crianças estavam no 1º ano e “precisavam desenvolver autonomia e individualidade”.

Já no início da semana seguinte a professora me conta que ao final da semana anterior (em um dia em que não estive na escola) “a mãe havia pedido reforço ao pai” que teria ido conversar com ela para reiterar o pedido da mãe. Mariana me diz que agiu com ele da mesma maneira que já tinha feito com a mãe, lhe explicando seu “método”.

Nos dias que se seguiram observei, por várias vezes, Vitória fazer malabarismos para ajudar o irmão: corria e de pé mesmo se colocava ao lado da mesa do irmão para colorir ou fazer as tarefas dele, às vezes conseguir arrumar sua mesa de lanche, outras certificar que ao final da aula ele não havia perdido nenhum material escolar e vez em quando se ouvia “Vitória, o que você está fazendo aí de novo? Vai ficar sem recreio por causa dessa teimosia!”.

Eu, observando essa dinâmica, percebi muito evidentemente, a problemática de gênero e, para tanto, precisava conversar um pouco mais com as crianças e com as professoras para melhor entender, assim na entrevista que realizei com ambas incluí questões acerca desse “caso”.

**Eu:** Você me contou da separação das crianças gêmeas, por que fez isso?

**Professora Mariana:** É que eu via uma dependência muito grande... É como se a mãe tivesse colocado uma responsabilidade muito grande na menina porque ela que tinha que controlar o irmão na questão do comportamento. Então eu via que até o lanche dele era ela que

arrumava pra ele. Ia lá na mesa dele e ajeitava tudo. Ele só precisava comer.

**Eu:** Percebe diferença no tratamento da família em relação às duas crianças?

**Professora Mariana:** A família mimava muito ele e ela não. Olha, e eu vejo que essa dependência foi a mãe que colocou nela. Ela fez a Vitória ter uma responsabilidade além da idade dela. Que ela regulava o comportamento dele.

**Eu:** Então seria predileção?

**Professora Mariana:** Sim, ele é infantilizado demais. Até a fala. Quer ser o bebezão. E teve um episódio que ele chutou o rosto de uma colega de sala. Mandeí um recado na agenda e o pai veio. Conversei com ele sobre o que aconteceu, falei o que o Cristiano Ronaldo tinha feito. E o pai chega e me diz que acha que foi sem querer. Eu disse que tinha sido porque quis. A menina estava sentada no chão e ele chutou simplesmente porque quis. E falei pra ele que ia deixar uma semana sem recreio porque ele precisava saber que estava errado. Mas no dia seguinte a mãe veio. Ela é toda cheia de conversa porque fez pedagogia, cheia de falácia... Chegou dizendo que tinham feito um acordo com ele em casa, tinham tirado isso e aquilo dele e que eu podia liberar ele pro recreio porque ele estava muito triste por causa disso.

**Eu:** Questionando sua atitude?

**Professora Mariana:** Sim, queria me ensinar a trabalhar. Ela é monitora em uma creche e parece que faz pedagogia, por isso é cheia de conversa. No final eu disse que quem decidia o que fazer na minha sala era eu e que a família da menina [a que foi agredida] também estava me cobrando ação. E sabe o que ela falou pra eu fazer também?

**Eu:** Não.

**Professora Mariana:** Deixar a Vitória com ele, pra ele não ficar só.

**Eu:** Como assim, ela queria que a Vitória ficasse sem recreio também, por uma semana?

**Professora Mariana:** Sim, mas eu falei que era um castigo e ela não tinha feito nada para aquilo acontecer, que iria pro recreio normalmente. E ela teve a coragem de me dizer que se eu não tivesse separado eles isso não teria acontecido.

**Eu:** Culpou você e a Vitória?

**Professora Mariana:** Sim, sim. Isso me deixou com muita raiva e eu sei que em casa ela [Vitória] continua fazendo tudo pra ele. Em casa essa dependência ainda continua. Tá vendo como é a mãe que faz isso?

**Eu:** Bom, o tratamento diferenciado na família é evidente. Você atribuiria a que essa diferenciação?

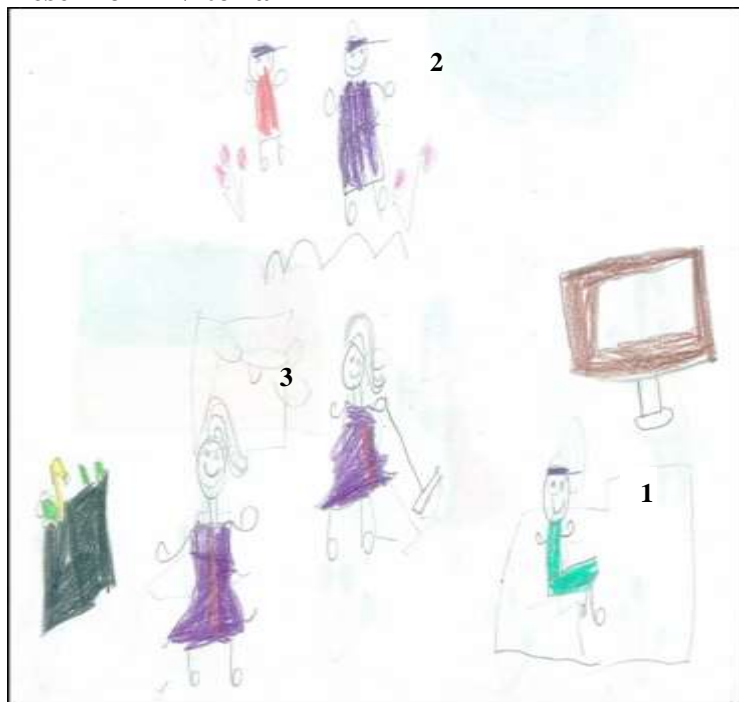
**Professora Mariana:** Não sei, nasceram no mesmo dia, quase na mesma hora. A diferença é de minutos. Ela nunca me deu trabalho, é super caprichosa. Uma mocinha de 15 anos! Já ele não faz nada direito e é super dependente.

Cabe dizer que, guardadas as devidas particularidades disciplinadoras, a atitude da professora, se analisada pelo aspecto pedagógico e de gênero é, em certa medida, assertiva,

pois realmente percebi que Vitória, após acostumar-se com sua “liberdade”, não fazia qualquer questão de estar com o irmão. As crianças só passaram a ser vistas juntas na chegada e saída da escola e, em raros momentos, no intervalo. Nessa ocasião, de maior liberdade, Vitória queria mesmo era brincar com as meninas. O principal ganho, nessa ação da professora, está, justamente, no fato de que a menina não estava mais sobrecarregada em sala, não precisava mais fazer suas tarefas correndo para conseguir fazer as do irmão. Em relação a Cristiano Ronaldo também houve ganhos, pois ele passou a interagir mais com os colegas da turma, e da escola e, no quesito aprendizagem, como passou a fazer suas próprias tarefas, estava deixando transparecer suas dificuldades, pois até então, era elogiado pela professora por ser caprichoso e por sempre fazer toda tarefa. Depois da separação seu real aprendizado estava exposto, o que considero imprescindível para que nós, professoras, possamos auxiliar a criança em suas dificuldades de aprendizagem, em suas dúvidas. Contudo, professora Mariana fazia disso um aspecto negativo e se limitava mais a reforçar e considerar como um desajuste, não avaliava a criança por ela mesma e sim comparava com aquelas mais inteligentes, para ressaltar que era um problema individual, não era dificuldade, e sim falta de interesse. Muitas vezes ela lhe dizia: “Faz sua tarefa, tá esperando o que?”; “Como é desleixado, não faz nada direito!” e em outras ocasiões: “Não sabe nem amarrar um cadarço!”.

Embora, nesta pesquisa, o ensino-aprendizagem escolar não uma temática de análise, creio ser válido essa pequena observação para demonstrar os benefícios que essa separação trouxe também na questão avaliativa e, sobretudo, o prejuízo que essa relação de dependência instituída pela família causava às crianças nesse processo de escolarização. Mas devo apontar ainda que, essa ação, para a visão das crianças e principalmente para Cristiano Ronaldo, representou tão somente uma punição por não ter sido abordada pela professora sob a ótica das relações desiguais de gêneros e a perspectiva da aprendizagem imbrincada nelas. Não foi tema de discussão ou diálogo nem para com as crianças, tampouco para com a família e assim, a atitude de Mariana, restou como mais uma regra disciplinar.

Sem dúvida o que podemos entender dessa situação é que, para a família, o tratamento diferenciado para com as crianças estava assentado na ideologia da diferença sexual e sendo elas “fundamentalmente diferentes” teriam de receber também uma “socialização diferencial” (GRACIANO, 1976) onde para as meninas a responsabilidade do cuidado está presente e sendo ensinada desde muito cedo nos exemplos de como ser mãe à atribuição de afazeres domésticos.

**Desenho 7 - Vitória**

1 - Meu pai está assistindo o jogo.

2 – Meus irmãos estão jogando lá fora. Tão fingindo que é o jogo do meu pai...

3 – Minha mãe tá fazendo o almoço e eu limpando o chão. Vou lavar a louça só depois do almoço...

**Eu:** Seu irmão podia lavar a louça. Você já está limpando a casa.

**Menina:** Mas tia, quem cuida das coisas da casa é as mulheres.

Certamente, como é sabido, as meninas ainda são a maioria quando se trata da realização de tarefas domésticas, mas nas famílias da classe trabalhadora, geralmente, a distinção sexual das crianças tende a ser mais amena devido ao fato de que nessas famílias mãe e pai, ou a pessoa responsável pelo sustento, estão muito mais tempo fora de casa, o que obriga às crianças e jovens filhas/os sejam responsáveis por boa parte da organização da casa, afinal são elas que estão durante o dia em casa e as famílias, dificilmente, possuem condições financeiras de pagar uma empregada doméstica, faxineira ou babás. Assim, meninas e meninos são inseridas/os nos afazeres domésticos, ainda mais que, mesmo que também as mães trabalhem fora, os pais ainda não se sentem responsáveis pelos afazeres domésticos, sobrando às mães dividi-las com quem fosse possível, logo, as crianças.

**Eu: Você ajuda nos afazeres de casa?**

**Juliana:** Não precisa, tia. Minha vó arruma tudo. Meu avô ajuda ela, mas eu brinco de fazer faxina.

**Isabela:** Lavo a louça, limpo o fogão, a geladeira. Ajudo minha mãe a lavar a louça.

**Gabriela:** Arrumo a sala, o quarto e a cozinha. O Lucas [irmão mais velho] é que não faz nada. Minha mãe manda e ele não faz.

**Vitória:** Faço as coisas pro meu irmão, se ele me pedir. Lavo louça. Eu gosto de fazer as coisas de casa com minha mãe.

**Paulo:** Minha mãe já faz tudo.

**Gabriel:** Minha mãe que arruma as coisas de casa. Ela gosta...

**Mateus:** Eu ajudo a varrer a casa, limpar o chão, arrumar o banheiro e varrer a área.

**Paulinho:** Lavo o banheiro.

**Cristiano Ronaldo:** Tia, minhas irmãs [a gêmea e outra mais velha] que fazem tudo com a minha mãe.

**Augusto:** Eu ajudo meu pai. Ele que faz comida e arruma a casa. Minha mãe lava só a louça. Meus irmãos que fazem tudo.

Vemos que as meninas executam muitas tarefas, com exceção de Juliana que tem o privilégio de poder estar livre dos afazeres domésticos, talvez pelo fato de que em sua casa sejam apenas três pessoas e as duas adultas consigam dar conta da organização, ainda mais que o avô também faz parte dela. Isabela, Gabriela e Vitória fazem atividades rotineiras para a manutenção da casa. No caso de Gabriela temos a típica delegação de afazeres ao feminino, pois ela tem apenas seis anos, o irmão Lucas 14 e mesmo assim quem faz as tarefas é ela, nem mesmo com o pedido da mãe ele se acha responsável por isso. Ela me diz que o irmão só dorme, joga videogame e “vai pra rua”. Talvez em sua infância, a mãe tenha o educado de maneira mais livre, o que agora se torna mais difícil de ser modificado. Na fala de Vitória a suspeita da professora Mariana, de que a sobrecarga de Vitória em casa ainda permanecia, é ratificada.

Paulo e Gabriel, filhos únicos (o irmão de Gabriel tinha menos de um mês), com famílias pequenas (três pessoas), não “precisam” arrumar nem suas próprias coisas. Todas as tarefas ficam a cargo das mães que, pelo jeito, não lhes cobram ajuda. Aqui retomo a discussão acerca das masculinidades observadas nessas crianças. Nesses dois casos podemos ressaltar a importância da educação familiar, pois quando observamos suas posturas em relação à representação da mãe na vida doméstica, percebemos traços evidentes da masculinidade hegemônica que pode estar sendo desenvolvida, também, devido à falta de responsabilidade, de cobrança e obrigações características na relação familiar e, principalmente, ao fato de que veem em suas mães, na mulher, uma figura que se coloca a seus serviços, ao serviço do pai, ou seja, submissas ao homem.

Mateus é um menino muito carinhoso e parece gostar de ajudar a mãe, mesmo que, em primeiro momento, pareça ser uma ajuda necessária, afinal ele possui uma irmã mais velha – 17 anos, mas que já trabalha para ajudar no “sustento” da família. A outra é caçula e tem quatro anos, o irmão tem 12 e, segundo ele, também ajuda. Aqui vemos que, quando da não possibilidade de “delegar” essas tarefas a uma menina, mulher, o marcador classe sobressai. Matheus, inclusive, era o único menino da turma que, também, ajudava a manter a sala de aula organizada, ele varria a sala sem que a professora sequer precisasse pedir.

Paulinho também é de uma família pequena (quatro pessoas), na qual a mãe trabalhava como babá e só chegava à noite e o irmão de 16 anos trabalhava como menor aprendiz. Paulinho conta que gosta muito de fazer as “coisas de casa”, mas só faz quando a mãe tá em casa, porque ele faz junto com ela, pois quando fica sozinho em casa com o pai não pode fazer nada, porque seu pai não deixa, sempre briga quando o vê fazendo alguma tarefa de casa. Ele me diz que o pai sempre o leva para a casa da avó materna e, geralmente, ele passa os dias lá. O pai estaria procurando emprego, pois dificilmente Paulinho o via em casa.

Cristiano Ronaldo, por sua vez, possui, em sua irmã Vitória, uma “mãezinha” particular. Ele e o irmão mais velho não possuem obrigações, essas ficam a cargo de Vitória e a outra irmã mais velha. Augusto é de uma família onde só há uma menina (irmã de três anos), a mãe é cadeirante, segundo me contou perdeu as pernas, mas não se sentiu confortável para contar o motivo (não gosta de falar sobre o assunto) e por isso é o pai que cozinha e os irmãos - mais velhos que ele, fazem o restante. Como são muitos, e mais velhos, pouco sobra para que ele faça, mesmo assim, Augusto ajuda cuidando do mais novo (cinco anos) e da irmãzinha de três.

Essa prevalência feminina nos afazeres domésticos é uma realidade bem brasileira, em um pesquisa intitulada “Por ser menina no Brasil” temos essa exemplificação, tomando como análise os afazeres domésticos tem-se que “enquanto 81,4% das meninas arrumam sua própria cama, 76,8% lavam louça e 65,6% limpam a casa, apenas 11,6% dos seus irmãos arrumam a sua própria cama, 12,5% dos seus irmãos lavam a louça e 11,4% dos seus irmãos limpam a casa” (PLAN, 2014). Talvez seja por isso que percebi na entrevista com Vitória que ela acha muito natural ter de cuidar da casa enquanto os irmãos brincam. A responsabilidade, inclusive, faz com que ela se sinta mais velha: “Minha mãe diz que eu já sou uma mocinha!” Enquanto isso Cristiano Ronaldo pode viver sua infância sem precisar ser um rapazinho, pode até ser “um bebezão”, como o chamou a professora.

Particularmente percebi que, em comparação com as demais crianças, ele estava realmente aquém nos quesitos cuidados de si, dos materiais e também no aprendizado. Até

mesmo nas brincadeiras a dependência era observada, Vitória me conta que a mãe lhe dizia, sempre ao saírem pra escola: “Presta atenção no seu irmão. Se ele chegar em casa machucado você vai sofrer as consequências!”. A feminilidade cuidadosa e materna está sendo ensinada e cobrada a ela desde que foi possível fazê-lo, sob o mito de que as “meninas amadurecem mais rápido que os meninos”. Uma ideia patriarcal que obriga meninas a abrir mão da infância para assumir responsabilidades e que serve, ainda, como legitimadora de investidas de meninos mais velhos, jovens e até mesmo homens adultos<sup>21</sup>.

Por fim, o caso de Vitória e Cristiano Ronaldo, serve para melhor compreendermos a construção social dos gêneros na infância, uma vez que sendo gêmeas a diferença sexual foi, em primeiro momento, o que a família levou em conta como parâmetro para as socializações. A esse respeito recorro ao pensamento da professora e pedagoga Daniela Auad (2016, p. 20) para quem gênero é o produto cultural que constrói o sexo, pois ela problematiza que se “as relações de gênero não existissem do modo como as conhecemos, o que percebemos como sexo não seria valorizado como importante”. Os órgãos sexuais seriam apenas diferenças físicas, mas, em nossa sociedade desigual as configurações de gênero são o que nos trazem determinadas percepções sobre o sexo e o que nos leva a uma escalada valorativa desses sujeitos a partir de como essa pessoa se apresenta. De tal modo que “ser homem ou ser mulher corresponde a pertencer ao gênero masculino e feminino” e essa “relação de pertencimento a um gênero prevê a negação e o distanciamento ao sexo que não é seu, o chamado sexo ‘oposto’” (AUAD, 2016, p. 22).

#### **4.2.2.2 “Se minha mãe souber vai me dar uma surra”: Determinações sexistas**

Em consonância com a perspectiva da sociologia da infância e a “cultura de pares” como produtos da atuação das crianças ao reinterpretarem o mundo com o qual vivem (CORSARO, 2002; 2009) entende-se que as crianças não são meras reprodutoras, mas produtoras de culturas. Reinterpretar o mundo adulto, como vimos na brincadeira de casinha dos meninos, é produzir suas próprias culturas. As crianças recebem a cultura das pessoas adultas, apropriam-se delas e modificam realizando uma “reprodução interpretativa”

---

<sup>21</sup> No patriarcado mitos como esse servem para legitimar abusos para com as crianças. A adultização da menina e sua retirada do mundo infantil trazem males como prostituição e “casamento infantil” - aquele formal ou informal, envolvendo criança ou adolescente com idade inferior a 18 anos, nos quais meninas são significativamente mais “vitimizadas”. Na América Latina esses casamentos envolvem, em grande maioria, homens adultos e meninas na fase da infância e adolescência. De acordo com uma estimativa, o Brasil ocupa o 4º lugar no mundo em números absolutos até a idade de 15 anos, onde 877 mil mulheres se casaram até os 15 anos. (TAYLOR *et al*, 2015).



carregada de significados próprios do mundo infantil. Para Sarmiento (2004) esse processo constitui não só as identidades individuais das crianças, mas o fator social da infância. Essas culturas de pares ou infantis são estabelecidas por meio das brincadeiras caracterizadas pela interação entre crianças. Uma interação perpassada pelas diferentes realidades e especificidades existentes ao seu redor que interferem diretamente na atribuição de sentidos e significados a essas relações.

Assim entendo que o brincar é uma possibilidade de as crianças poderem exercer-se em liberdade e confrontar determinações que podem não lhes parecer corretas ou necessárias, podem questionar as barreiras entre os gêneros, por exemplo. Contudo, esse potencial de permitir às crianças tais problematizações, faz com que também a brincadeira seja regulada pelas pessoas adultas, afinal podem oferecer alternativas ao pensamento binário e subsidiar problematizações ao que já está posto e cristalizado. Por esse motivo, na busca de impedir e minar o potencial crítico e revelador do ato de brincar, os brinquedos também passam a ser transformados em instrumentos eficientes para a manutenção da ordem de gêneros. Os objetos sendo rotulados como “brinquedos de meninas” ou “brinquedos de meninos” orientam, desde cedo, e “ludicamente” as crianças no ideal de heteronormatividade.

**Eu: Existe alguma brincadeira, brinquedo, ou alguém com quem sua família não deixa brincar?**

**Gabriela:** Não posso brincar de carrinho. Assim, posso só em casa com meu irmãozinho pra minha mãe fazer as coisas de casa.

**Eu:** E se quiser brincar de carrinho na rua ou na escola?

**Gabriela:** Eu brinco na escola com os meninos, de carrinho, de bola...

**Eu:** Sim, já percebi.

**Gabriela:** É que ela num tá aqui [na escola].

**Eu:** Quem não está aqui?

**Gabriela:** Minha mãe, tia. Ela não gosta não.

**Eu:** É verdade, mas e se alguém contar pra ela?

**Gabriela:** Aí ela vai me dar uma surra.

Para as demais crianças:

<b>Criança</b>	<b>Não pode fazer</b>	<b>Motivo</b>
Juliana	<i>Eles não deixam brincar na casa das minhas amigas, só em casa.</i>	<i>Porque eu sou menina e menina não sai pra rua. E quando eu saio os meninos mexem comigo.</i>
Isabela	<i>Brincar de carrinho.</i>	<i>Minha mãe fala que eu tenho que brincar de boneca e de carrinho só de menina. O carrinho rosa da Barbie.</i>
Vitória	<i>Brincar de carrinho, nem jogar futebol.</i>	<i>Porque senão suja a roupa. Posso brincar só de boneca. Porque bola é coisa de menino.</i>
Paulo	<i>Brincar de boneca com as meninas.</i>	<i>Minha mãe disse que eu não podia brincar com as minhas primas porque eu não sou menina. E seu eu brincar eu viro 'viado'.</i>
Gabriel	<i>Eu não tenho boneca!</i>	<i>Eu não brinco de boneca, mas queria ter uma pra dar pra minha prima brincar quando ela vai lá pra casa. Porque ela não gosta dos meus bonequinhos de guerra.</i>
Mateus	<i>Joguinho de pintar as unhas. Nem de boneca. [se refere a jogos da internet]</i>	<i>Porque não sou mulher. Mulher que pinta unha e boneca é coisa de menina. Boneco que é pra menino.</i>
Paulinho	<i>Não posso brincar de boneca. Nem brincar com as meninas.</i>	<i>Uma vez eu peguei uma boneca pra brincar e meu pai me chamou de mulherzinha. Ele não deixa brincar nem com as meninas da minha rua.</i>
Cristiano Ronaldo	<i>De boneca.</i>	<i>Porque é coisa de menina. Minha irmã que tem boneca, eu tenho é bola.</i>
Augusto	<i>Não posso brincar de brinquedo de menina, e nem as meninas podem brincar de polícia e ladrão.</i>	<i>Eu não brinco porque os brinquedos delas são chatos. Porque elas são meninas, senão vão chamar elas de menino.</i>

Quadro 4 – O que uma menina/um menino não pode fazer

Fonte: Dados da pesquisa

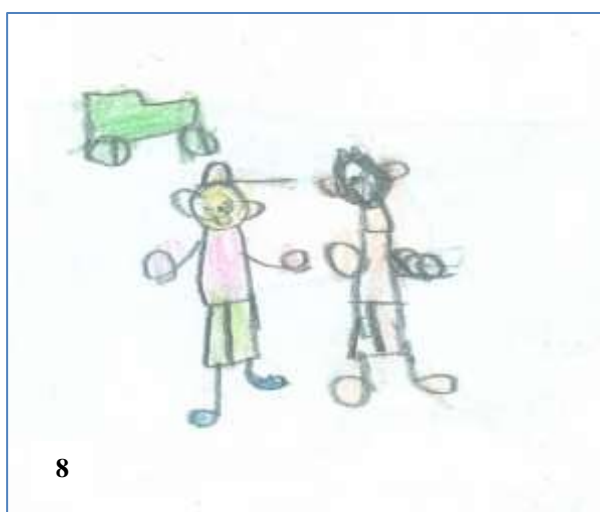
O brinquedo torna-se, dessa maneira, um importante artefato e facilitador na manutenção da ordem de gênero e, uma vez que são comprados pelas pessoas adultas, servem para desde o berço determinar o que é adequado para uma criança do sexo feminino, assim como a do sexo masculino. Afinal, não são as crianças que fazem suas compras (roupas, brinquedos etc.) e quando maiores e capazes de expor suas preferências, já estão condicionadas ao que lhe é, ou não, permitido, ao que não é aceito. Mas se, ainda assim, manifestarem desejo diferente ao padrão estabelecido, certamente, ouvirão respostas depreciativas e preconceituosas.

Seria por esse motivo que pessoas consideradas desviantes são vistas como fruto de algum erro no processo de socialização, pois dar uma boneca à menina e um carrinho ao menino é um ato intencional utilizado como mecanismo para assegurar que aprendam a se comportar de determinadas maneiras. Um menino que tem aspectos considerados "femininos" ou uma menina muito "masculina" seriam assim crianças inapropriadas (PISCITELLI, 2002). É por isso que o brinquedo também tem sua finalidade na sociedade patriarcal, pois, por trás da aparente inocência que possui, subjaz sua contribuição para a

[...] (re) produção de identidades sociais, ensinando as crianças sobre os modos de ser homem ou mulher, e seguem construindo um discurso que determina um comportamento, uma forma de ser, naturalizando assim, atributos já instituídos, e “quase” universais na determinação do feminino, masculino, homem e mulher. (FINCO, 2004, p. 77)

Os brinquedos preferidos das crianças entrevistadas (presentes de familiares) podem ilustrar essa afirmação:

#### Desenhos 8 - 14 – Brincando em casa.



8



9



10



11



A maioria das crianças relata que quase sempre seus brinquedos foram comprados pelas suas mães. Disseram que são elas que sempre compram porque os pais reclamam e dizem que não “saber comprar essas coisas”. Uma das crianças me conta um episódio para ilustrar essa afirmação: “Tia, até o presente da Bianca [filha do amigo do pai] minha mãe que foi comprar. Nem na festa meu pai foi. Ele acha que é muita frescura!” Não é de se estranhar tal atitude, se começarmos a reparar as lojas de brinquedos, de roupas infantis e tudo que a isso se relaciona veremos que são majoritariamente frequentadas por mulheres, não que isso seja um desejo delas, obviamente, mas mais uma obrigação materna, da mulher, a se cumprir.

A mãe, certamente, é a figura central que orienta toda organização doméstica – na maioria das vezes e, por isso, é recorrente, também, que a ela sejam atribuídas, além de todas as responsabilidades de educação das crianças, o desempenho escolar.

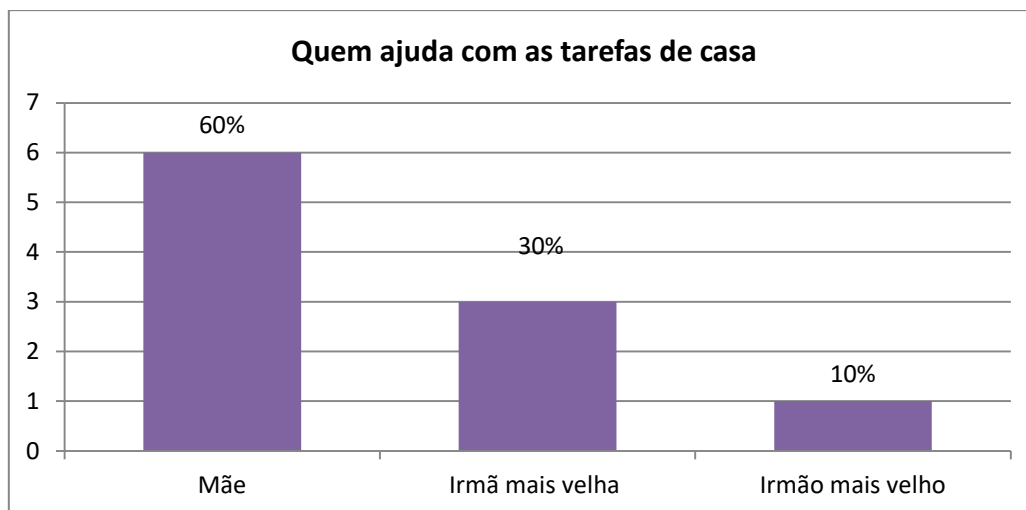


Figura 3 – Auxilia com tarefas escolares  
Fonte: Dados da pesquisa

Nesta pesquisa a ajuda com as tarefas escolares traz como destaque a mãe, mesmo que, vale lembrar, 75% das famílias das crianças a mãe trabalha fora de casa. A principal responsável por acompanhar as atividades escolares “de casa” é a mãe, seguida das irmãs mais velhas, o que deixa bem evidenciado a feminização dessa atividade. O irmão citado é da família de Augusto que, também é preciso lembrar, é composta majoritariamente por meninos e mãe tem problemas de saúde e, segundo a professora Mariana, é analfabeta.

A delegação de cuidados torna a mulher, a mãe, muito próxima das crianças e, no cuidado permanente e integral, é que se estabelece e se estrutura, por exemplo, também a ideia de que mulher é, instintivamente, nascida para ser mãe, reforçando o mito do amor inato, santificado, “o mito do amor materno” (BADINTER, 1985).

Outro aspecto que esse excesso de responsabilidades que a mãe tem para com suas filhas e seus filhos é o de que como são elas que devem zelar pelo bem-estar integral das crianças, cuidar para que se tornem adultas/os responsáveis e bem sucedidas/os, que “sejam alguém na vida, também são elas as referências quando o assunto é rigidez e controle. Essa cobrança da sociedade para com elas faz com que seja necessário estabelecerem uma relação de autoridade que pode estar carregada de atitudes mais ríspidas e rigorosas. São elas que precisam dar ordens às crianças, proibir excessos e impor limites, pois como são atarefadas também nos momentos em que estão em casa com as crianças, uma relação mais “amorosa” ou divertida se torna inviável. Já aos pais sobra tempo para atividades mais criativas e animadas, pois as demandas corriqueiras de manutenção e organização do lar são realizadas pelas mães e isso é retratado pelo fato de que os meninos atribuem aos pais uma representação

mais legal e descontraída, ou seja, mais próxima daquilo que as crianças desejam ter, do que as agradam. Assim também são eles os mais queridos, ou, quem se aproxima desse perfil.

**- A pessoa da família que mais, e menos, gostam:**

<b>Criança</b>	<b>Pessoas – motivos</b>
Juliana	<i>Gosto mais da minha vó porque ela me dá as coisas. Ela é que faz minhas compras, me dá presente. Não gosto do Gil [namorado da mãe dela]. Ele é chato.</i>
Isabela	<i>Minha vó, mas ela não mora comigo, mas quando eu vejo ela, ela me dá presente.</i>
Gabriela	<i>Do meu bebê [irmão pequeno]. Não gosto do Lucas [irmão mais velho] porque ele toma tudo de mim. Não deixa fazer nada.</i>
Vitória	<i>Da minha mãe porque ela traz coisas da padaria [onde trabalha]. Não gosto do meu irmão [o mais velho] porque ele faz medo em mim...</i>
Paulo	<i>Do meu pai porque ele brinca comigo no campo. Gosto menos da minha mãe porque ela mim manda comer tudo. Meu pai não, ela deixa eu deixar [comida no prato] se não quiser mais..</i>
Gabriel	<i>Gosto mais do meu primo, porque ele brinca comigo. Não gosto do meu pai porque ele é grande e bravo, mas gosto um pouco mais que da minha mãe porque quando ela não deixa eu sair pra rua, ele deixa.</i>
Mateus	<i>Do meu pai porque ele me dá dinheiro pra ir pros passeios da escola. Não gosto da minha irmã [mais velha] porque ela mim bate quando faço bagunça.</i>
Paulinho	<i>Da minha mãe e do meu pai. Porque eu gosto de todo mundo</i>
Cristiano Ronaldo	<i>Do meu pai, porque a gente vai pro campo jogar. Não gosto da irmã mais velha porque ela briga comigo. Mas minha mãe briga com ela...</i>
Augusto	<i>Da minha mãe porque ela é mais legal. Meu pai me bate...</i>

Quadro 5 – Relacionamento interpessoal na família.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tal como afirmado antes, a mãe que, se levarmos em conta tudo que faz para suas crianças, deveria ser unanimidade entre as 10 crianças, é citada apenas quatro vezes (considerando a avó de Juliana). Os motivos vão desde a cobrança que elas precisam dirigir às crianças para que a ordem e o bom andamento doméstico sejam mantidos ao cuidado da

saúde e desenvolvimento delas, como no caso de Gabriel que reclama da cobrança da mãe para que coma bem, enquanto para o pai isso não é um problema.

E a feminização das obrigações domésticas faz com que as irmãs mais velhas também sejam vistas do mesmo modo. Já os pais são lembrados nas situações de diversão e permissividade, como nas falas de Paulo, Gabriel, Mateus e Cristiano Ronaldo. Mas ainda assim a característica da masculinidade agressiva também aparece, como sendo os pais a pessoa mais temida quando se trata de castigos físicos. Ele é a personificação do poder.

Enfim, até aqui, a discussão ratifica a feminilidade enfatizada de Ranwenn Connell, pois a mãe (esposa) realiza todas as demais tarefas referentes ao lar e com isso o pai (marido) pode, quando não está trabalhando, ficar à vontade em todo o tempo. Percebemos também que esse modelo desejado de feminilidade vai sendo ensinado às meninas e a mãe se torna peça central, não só na polarizada relação entre mulheres e homens de sua família, mas, da sociedade, pois seria ela responsável pela socialização dos *papéis sexuais*.

Essa socialização é definida por Marília Graciano (1975) como uma moldagem das crianças a partir dos motivos, atitudes, valores e comportamentos entendidos como próprios para seu sexo, o que força uma identificação com esses estereótipos sexuais já desde o nascimento, por meio de roupas, brinquedos e ensinamentos. A menina, nesse sentido, será, desde muito cedo,

[...] incentivada a manifestar comportamentos de dependência, emotividade, passividade e submissão, tanto em casa como na escola, e entre colegas da mesma idade. Além disso, há uma grande pressão social para que ela apresente características “femininas” que acabam por se fixar como atitudes e motivações profundas na mulher adulta (GRACIANO, 1975, p. 148).

Se articularmos a fala de Gabriela sobre o alerta da mãe para que não brinque de carrinho e a fala da professora Mariana ao responsabilizar a mãe pela adultização de Vitória no caso das crianças gêmeas poderíamos entender que a mulher, a mãe é, realmente, a principal responsável pela manutenção dessa realidade preconceituosa, não só em sua família, mas da sociedade, ao fomentador o patriarcado do qual ela é principal “vítima”,

Contudo, cabe pensar que, também as mulheres e as mães foram socializadas dessa maneira, para entender que características de cuidado, submissão e abnegação são naturais, que fazem “parte da natureza da mulher” e esse pensamento faz com que se construa um círculo vicioso dessa socialização. Mas se Marília enxerga a mulher como responsável pela educação das crianças, também seria ela a mais indicada a intervir na socialização sexista das crianças a fim de “liberá-las para adotar comportamentos e atitudes próprios, independentemente

de suas características sexuais anatômicas” (GRACIANO, 1975, p.149). Algo não tão simples de se colocar em prática e que só seria possível

[...] através de uma mudança de atitude das mulheres adultas que assumem, em nossa sociedade, os papéis de principais agentes de socializadores (mães e professoras). Tal mudança implica no reconhecimento da existência de desigualdade social entre homens e mulheres e o desejo de contribuir efetivamente para uma reformulação dos papéis sexuais existentes. Enquanto isso não ocorrer, as mulheres estarão contribuindo para a perpetuação de sua situação inferiorizada através da adaptação das crianças aos valores vigentes. (GRACIANO, 1975, p.149)

Como vimos esse poder da mulher se quer se compara com o do homem, e o patriarcado, de tão bem cristalizado em nossa cultura, acaba sendo exercido também pelas mulheres que, imbuídas da ideologia sexista, “desempenham com maior ou menor frequência e com mais ou menos rudeza, as funções do patriarca, disciplinando filhos e outras crianças ou adolescentes, segundo a lei do pai” e “ainda que não sejam cúmplices desse regime, colaboram para alimentá-lo” (SAFFIOTTI, 2015, p. 108). Logo, como poderão oferecer às/aos filhas/os outra realidade, outra perspectiva?

Certamente a equidade de gênero diz respeito às mulheres que, como chefas de suas famílias e compreendendo mais da metade da população mundial, ao entenderem a necessidade do feminismo poderão proporcionar uma realidade mais fraterna ao menos para crianças, mulheres e homens com os quais convivem – seja na família ou na escola. Mas essa não pode ser mais uma obrigação delegada às mulheres, ainda mais quando a elas são negados espaços importantes de atuação. Sendo assim como poderiam, elas, fazer uma transformação tão grande, sem que lhes sejam dadas as oportunidades necessárias?

É por isso que as questões de gênero devem estar em todos os meios e ser assunto, também, para homens, pois eles só entenderão a necessidade de se mudar a hierarquia dos gêneros quando entenderem que seus privilégios são base para toda a desigualdade não só de gêneros, mas social, que vivemos e que a equidade de gêneros, anseio feminista, significa emancipação também para eles mesmos, para que possam consituírem-se e viverem em uma realidade mais humana, com vistas à justiça social.



### 4.3 Socialização na escola: O “mundo público”

*“O problema é simplesmente educar de tal modo que um pôr-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado. Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura”. (Hannah Arendt)*

A divisão social do trabalho, fator essencial nas sociedades modernas, traz consigo uma divisão social também de conhecimentos que se dá devido à diversidade de conhecimentos existentes e à valoração também diferenciada atribuída a eles, o que faz com que haja conhecimentos universalmente importantes que são distribuídos com base em um viés classista em versões diferenciadas e “conhecimentos especiais” tutelados por instituições pré-definidas. A existência dessas particularidades da sociedade moderna tornam necessárias outras socializações que não apenas a familiar, socializações secundárias, ou, a “aquisição do conhecimento de funções específicas” que possui, direta ou indiretamente, raízes na divisão do trabalho e exigem, portanto,

a aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional. Ao mesmo tempo, são também adquiridas ‘compreensões tácitas’, avaliações e colorações afetivas desses campos semânticos (BERGER; LUCKMANN, 1976, p. 185).

Interiorizar outros mundos além do “mundo básico” apresentado pela família é a base da socialização secundária, ou seja, interiorizar “‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições” que representam as realidades parciais em contraste com o mundo básico adquirido na socialização primária. Realidades caracterizadas por componentes normativos, mas também afetivos e cognitivos que podem ser ou não coerentes com as aprendizagens primárias e que estão sempre ancoradas em um aparelho legitimador (BERGER; LUCKMANN, 1976). Nesta pesquisa socialização secundária é entendida como toda relação de aprendizagem existente nas relações sociais - além da família e, por isso, presente em diversas instituições do cotidiano, dentre as quais, mais importante e mais presente na vida infantil, a escola.

Em Áries (1981) a escola aparece como importante instituição para se falar de infância, uma vez que, o sentimento de infância, surgido no seio do advento da modernidade e na modernização da família, é que permite pensar as crianças com especificidades diferentes do mundo adulto e desperta uma maior preocupação com a educação das crianças, antes adquirida nas relações com pessoas adultas da comunidade e família, e que se torna mais

qualificada por visar, agora, a formação para o exercício público da vida adulta. Surge então a necessidade de se criar espaços específicos para tal, para que neles se oferte diferentes saberes então essenciais para a vida no mundo moderno, eis que surge a institucionalização do ensino, a escola.

Para as crianças a escola vai representar o mundo público, espaço outro que será mais próximo e recorrente, local onde irá perceber que o mundo ensinado pela família não é o único existente. É na escola que a criança irá exercer-se em cidadania, onde aplicará as regras familiares e onde aprenderá que somente elas não bastarão para a convivência nesse mundo novo e cada vez mais extenso que a vida privada de seu núcleo familiar. A dicotomia público-privado é, podemos perceber, fator constante na história de construção da infância enquanto categoria social. Encontramos, como mostrou Áries (1981), no fim da inserção prematura da criança no mundo adulto e em seu retorno para o lar as primeiras conceituações do que, hoje, conhecemos como infâncias, crianças. Nesse momento de retorno, a educação será doméstica estando a cargo da família ou ainda, no caso das famílias abastadas, na contratação de professoras/es particulares para instruírem as crianças sob a segurança do lar.

É nessa análise que se percebe que o advento da modernidade trouxe o velho em nova roupagem, as crianças precisavam voltar para o mundo público para serem educadas de modo mais integral e a educação formal, a escolarização, passa a representar o antigo-novo mundo público, o que se dá devido à observância da necessidade de novas formas de aprendizagem onde a educação passa a ser entendida como um momento de preparo para a vida adulta. Assim a criança volta a fazer parte do mundo público, na modernidade, por meio da escolarização, não só pela saída da criança do lar, mas pelos diferentes ensinamentos que lhe seriam apresentados. Essa necessária aquisição desses novos saberes tornam indispensáveis outros ambientes socializadores como a escola.

Cabe ressaltar nesse ponto a importante diferenciação entre socialização primária e secundária, ou, socialização da família e da escola, e diz respeito à identificação estabelecida nessas relações. Berger e Luckmann (1976, p.188-189) explicam que enquanto a socialização primária não acontece sem identificação, ou seja, uma relação entre “outros significativos” carregada de emoção, a secundária pode “dispensar este tipo de identificação e prosseguir eficientemente só com a quantidade de identificação mútua incluída em qualquer comunicação entre seres humanos”, por isso tais aprendizagens podem ser apenas apreendidas, mas não internalizadas, afinal familiares não são vistos pelas crianças como “funcionários institucionais, mas como mediadores da realidade *tout court*”. Os aprendizados secundários podem assim ser utilizados quando necessários à convivência nos meios externos,

mas nem por isso irão suplantar o aprendizado primário, o da família, a não ser que seja realmente significativo, o que pode ocasionar em uma “ressocialização” quando da não coerência entre a realidade interiorizada na família e no mundo público, o que seria “como um corte do nó górdio do problema da coerência que consiste em renunciar à questão da coerência e reconstruir a realidade *de novo*” (p. 214, grifos no original).

Contudo há mais possibilidades de coerência entre a realidade primária e a secundária quando se trata das questões de gênero na escola do que o contrário. Sabe-se que família e sociedade ainda são embasadas pelo modelo patriarcal e heteronormativo - como pude perceber nesta pesquisa. Mas é na escola que as crianças perceberão diferenças até então desconhecidas, embora muitas delas sejam invisibilizadas é “na escola que se aprende que a diferença faz diferença” (BENTO, 2011) e esses conflitos é que trazem à cena preconceitos e também respeito, pois a escola é esse *locus* profícuo para a socialização das crianças e importante instituição no processo de constituição de identidades por ser o “local onde elas se encontram e estabelecem contatos com outras crianças e com pessoas diferentes do seu grupo familiar, tudo isso longe dele e fora do raio de sua proteção” (CAVALLEIRO, 2000, p. 15). Essa especificidade e a “obrigatória” convivência estabelecida com as novas realidades despertam nas crianças suas capacidades de agenciamento (CORSARO, 2009) a fim de lidarem com as normas e os padrões novos, ou intensificados.

Essa relação entre pares estabelecida na escola possibilita que as crianças construam seus próprios ensinamentos e aprendam entre si. Nela, as crianças encontram diferenciados conjuntos de pessoas: adultas, jovens, crianças, ou seja, “comunidades de práticas” que são os lugares em que, e por meio do qual, as pessoas desenvolvem suas identidades em relação tanto a outras/os membras/os da comunidade quanto de outras comunidades. Onde desenvolvem a compreensão do que representa fazer parte da identidade da comunidade em termos de prática associadas a ela. Nesse caso são os lugares nos quais as crianças aprendem o que é ser mulher, ser homem (PAECHTER, 2009).

A escola exerce enorme papel ainda na formação das crianças pelo fato de que no mundo capitalista em que vivemos a criança tem um tempo de convívio familiar cada vez menor. A convivência com o mundo externo é uma realidade a cada dia mais prematura acontecendo para crianças desde a mais tenra idade, seja por meio de creches em seus primeiros meses de vida ou na educação básica que, hoje no Brasil, é obrigatória já desde os quatro anos de idade<sup>22</sup>. Esse é mais um motivo para que não nos detenhamos em pensar a

---

<sup>22</sup> Lei nº 12.796/2013 ajusta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de

socialização primária apenas do âmbito temporal, cronológico, ou seja, dizer que é restrita à primeira infância ou até determinada idade. As famílias precisam estar fora de seus lares para voltar para eles com o sustento básico de sobrevivência e essa incessante necessidade de se trabalhar cada vez mais faz com que os cuidados e educação das crianças não sejam mais uma exclusividade da família e escolas e creches são os ambientes mais seguros e confiáveis para esse compartilhamento de responsabilidades. Logo, volto a afirmar, a socialização primária diz respeito às pessoas que dela fazem parte e a socialização secundária às relações empreendidas em todas as demais instituições e meios existentes de convívio, das quais a escola seria a principal.

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma maneira, da família para o mundo. Aqui, o compadecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato (ARENDR, 2011, p. 238-239).

A entrada da criança na escola representa, assim, sua retirada do âmbito exclusivamente privado e inserção no mundo público, agora sob a responsabilidade também do Estado e da sociedade, “proteção” que, advinda da institucionalização da escola, acabou por institucionalizar também a infância (MARCHI, 2009) e tornar as crianças integrantes de um sistema maior, atribuindo-lhes um ofício, o “ofício de aluno” regido pela “‘norma’ da infância”, ou seja, pelo “conjunto prescritivo de saberes (pediatria, psicologia do desenvolvimento, pedagogia) sobre a criança e a infância que é parte integrante do seu processo de institucionalização na primeira modernidade” com prescrições normativas e comportamentais baseadas no conhecimento científico das necessidades e disposições da criança em seu desenvolvimento (SARMENTO, 2004).

Enfim, “observar as relações interpessoais que na escola se vivenciam é, penso, essencial quando se entende a Educação como um dos principais fatores de desenvolvimento da cidadania” (CAVALLEIRO, 2000, p. 15) e essa instituição continua sendo o principal local para socialização entre pares, principalmente para as crianças da classe trabalhadora que não dispõem de outros ambientes socializadores (práticas de esporte ou cursos extracurriculares), brinquedos eletrônicos ou acesso à *internet* - como apontado pela maioria das crianças desta pesquisa, para as quais sobram as brincadeiras em casa ou na

---

educação básica a partir dos 4 anos de idade. Também estabelece que a educação infantil (pré-escola) — contempla crianças de 4 e 5 anos de idade.

rua/vizinhança, “liberdade” essa que carrega um forte marcador de gênero: a maioria das meninas entrevistadas não era autorizada a brincar na rua. Contudo, importa dizer que, no geral, a brincadeira de rua, até mesmo na periferia, não é mais uma realidade recorrente, devido à onda de horror disseminada pela mídia e pessoas adultas que faz com que o espaço público infantil cada vez mais se limite à escola que continua a ser responsável pela “transição” do espaço privado para o público.

#### **4.4 Controle dos corpos e ensino fundamental**

Minha escolha por pesquisar o 1º ano do ensino fundamental se deu por dois motivos: O primeiro diz respeito ao fato de que as pesquisas com análise de gênero na infância parecem ocorrer mais frequentemente com crianças da educação infantil ou com as séries finais do Ensino Fundamental I - 4º e 5º anos.

Nas pesquisas que privilegiam a educação infantil acredito que essa escolha está relacionada ao fato de que nessa etapa as crianças possuem maior liberdade corporal e há mais ludicidade permeando a prática pedagógica, fatores que podem facilitar a observação de comportamentos, das relações entre as crianças e das vivências de gêneros. Analisando por outra ótica essa escolha pode ressaltar também a ruptura existente entre educação infantil e ensino fundamental, ratificando a ideia de que infância, na escola, se restringe a essa etapa de ensino, o que denuncia, ainda, as abruptas mudanças pedagógicas quando do ingresso no ensino fundamental. Já em relação às pesquisas que se dedicam aos anos finais do ensino fundamental I penso que se dê devido ao fato de que crianças maiores têm mais facilidade de comunicação e entendimento e ainda porque as normas de gênero já estão mais incorporadas pelas crianças e isso facilitaria a identificação e a discussão das problemáticas de gêneros. Essas preferências de educação infantil ou anos finais trouxeram à superfície uma lacuna que ainda não havia identificado, a ausência de pesquisas realizadas com as turmas de 1º ano do ensino fundamental.

O segundo motivo diz respeito ao senso comum de que somente ao ingressar no ensino fundamental as crianças realmente começam a “estudar de verdade”, pois o ensino passa a ser “sério”, o que não acontece na creche – vista como local de cuidado “assistencial” e nem mesmo na educação infantil - onde as crianças “não fazem nada, só brincam”.

Esse pensamento, que considerei como motivo, é partilhado pelas famílias, consenso na sociedade e presente dentre as/os profissionais do magistério. Um preconceito que gera

grande impasse na transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental como mostram Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Cristina Soares de Gouvêa e Maria Lúcia Castanheira (2011) ao informarem que pesquisas realizadas no contexto brasileiro, pós-implementação do ensino fundamental de nove anos, apontam impasses entre a importância do lúdico para a aprendizagem das crianças (em todas as idades, até os 12 anos), o excesso de conteúdos curriculares obrigatórios e a cobrança da família por resultados concretos. Conflitos que se dão pelo fato de que a entrada das crianças no ensino fundamental vem ainda atrelada a “um maior *controle corporal* e desenvolvimento de atividades de caráter repetitivo” (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 124 - grifos meus).

Assim minha escolha por pesquisar o 1º ano do ensino fundamental e as crianças de seis anos se embasa por entender a infância como um período que não se limita, nem mesmo na escola, à educação infantil. Por reconhecer que a saída da educação infantil para o ensino fundamental se torna um momento de mudanças importantes para as crianças que começarão a experimentar um tratamento adultizado e um controle corporal que irá demarcar sistematicamente o sexismo na escola. Contudo, considero que essa transição é complexa e conflituosa também para professoras/es, pois, embora esse aspecto não seja aprofundado na minha pesquisa, reconheço que é de extrema importância para o entendimento das observações das relações de gênero na escola e poderia ser mais explorado pela academia. Como não cabe aqui um aprofundamento acerca dessa temática, trago apenas apontamentos que podem ser articulados com minha pesquisa: Quatro possibilidades da relação entre as duas etapas de ensino observadas por Moss (2008, *apud* NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p. 123 - grifos no original), onde

A primeira caracteriza-se por uma *subordinação* da primeira. A educação infantil teria, então, como função preparar as crianças para um melhor desempenho no ensino fundamental. A segunda caracteriza-se por um impasse, em que ambos os níveis de ensino recusam um, definindo-se a partir de uma negação recíproca. A terceira possibilidade, *preparando a escola para as crianças*, inverte o modelo preparatório no sentido de adotar práticas da educação infantil no ensino fundamental, adaptando a escola desse nível de ensino às crianças. A *visão de um lugar de encontro pedagógico* é a quarta possibilidade apontada e defendida por Moss. Nessa, as práticas e concepções de ambos os níveis de ensino são integradas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias e concepções.

Em minha pesquisa ficou evidente a *subordinação* da educação infantil ao ensino fundamental e essa subordinação e a percepção de que a partir da etapa seguinte (1º ano) as crianças devem ser tratadas de forma diferente, como se não tivessem – na maioria das vezes, quase a mesma idade e ainda fossem crianças traz como instrumento o controle corporal.

#### 4.4.1 “As crianças que vieram de fora têm dificuldades de aprendizagem”: Uma educação infantil subordinada

Durante todo meu período de observação na turma da professora Mariana ouvia suas lamentações a respeito do perfil da turma que, sempre comparando às outras, era entendida como “muito fraca”. Professora Mariana me conta que das 26 crianças de sua turma, 15 precisam de reforço e esse alto percentual de crianças com dificuldades atrapalha substancialmente o rendimento geral da turma. O “atraso” dessas crianças gera atraso para sua turma em relação às demais turmas de 1º ano da escola e ela atribui isso à educação infantil, como vemos em sua fala:

**Professora Mariana:** A minha turma tem muita dificuldade de aprendizagem. Por que tem a turma do 1º C, da Ana, que ela é aquela turma que foi formada mais com alunos que já eram da escola. E esses alunos meus, eles são mesclados, mas eles vieram maioria, 90%, da creche, de uma creche comunitária aqui próxima da escola, sem ser a do governo. A turma da manhã também tem o mesmo perfil que a minha, difícil, porque 90% também vieram dessa mesma creche. Então esses meninos que vieram pra mim, de fora, têm dificuldades de aprendizagem.

Importa dizer que quando da escolha da turma uma das especificidades que levei em questão foi que, em uma conversa prévia, a professora Mariana me informou que em seus 10 anos de magistério, sete foram na educação infantil e o restante com turmas de 1º ano. Confessou-me que se identificava com essas turmas e não gostava de trabalhar com crianças maiores. Entendi que essa característica seria atenuante ao enrijecimento pedagógico presente na entrada do ensino fundamental, contudo nas observações, nas diversas falas informais da professora e na entrevista a culpabilização retroativa foi o que ficou evidente. Mesmo sendo ela a “Mariana da educação infantil”, como me disse ser conhecida pelas colegas professoras.

Mas o conflito entre o fato de “ser professora de educação infantil” e também do 1º ano é contornado pela atribuição às crianças “de fora”, ou seja, àquelas que não eram da sua escola e nem de sua turma, pois Mariana foi professora de educação infantil em 2016. Assim me diz que as poucas crianças que já eram da escola e as que foram da sua turma são melhores, “já sabem o alfabeto todo, escrevem pequenas palavras, são obedientes, atendem aos comandos etc.” Porque ela e as colegas professoras “pegam firme” até mesmo na educação infantil.

Um discurso também segregador é facilmente percebido em sua fala pela distinção que ela faz do 2º período<sup>23</sup> anteriormente cursado pelas crianças. Para as crianças que vieram “de fora” ela classifica essa etapa como creche e para quem estudou na escola e, principalmente com ela, chama de educação infantil. “Pegar firme” quer dizer tornar a educação infantil em um período nada lúdico e cheio de rigidez a fim de alcançar “um melhor desempenho no ensino fundamental”, característica base para o que Moss chamou de “subordinação”. A concreta divisão entre as duas etapas de ensino é evidente em sua fala:

**Eu:** Professora, você percebe diferença entre a educação infantil e o 1º ano do ensino fundamental?

**Professora Mariana:** A diferença que eu vejo entre os dois é que na educação infantil o menino chega, meio que... Ele não chega cru, mas ele tem certas habilidades que a gente tem de trabalhar, como coordenação motora, ele tem que conhecer o alfabeto. Tudo isso brincando. Então na educação infantil tem aquele tempo do brincar e do aprender brincando. Não que no 1º ano não tenha, só que a cobrança do currículo é muito maior. Então a criança tem que ser alfabetizada. No 1º ano eu vejo que diminui o ritmo da brincadeira.

**Eu:** Então acredita que é falta de tempo?

**Professora Mariana:** Sim, eu não tenho mais tempo dentro da minha rotina pra brincadeira. Olha, enquanto na educação infantil eles tinham parquinho 3 x na semana e iam para o pátio colorido todos os dias, ou deixava brincar todos os dias à tarde na sala, no 1º ano eles têm tarefa da hora que chegam, daí dou só uma paradinha para o lanche, eles continuam e só no final da aula, quando dá, eu deixo brincar na sala. É muito curto o espaço de tempo porque a minha cobrança pra alfabetizar também é muito maior e o fato de a turma ter vindo com dificuldades, piora.

**Eu:** Isso se reflete no comportamento das crianças?

**Professora Mariana:** Sim, eles são obrigados a amadurecer e saber a hora de brincar. A diferença é o controle no tempo de brincar.

**Eu:** E seu modo de tratá-las?

**Professora Mariana:** Eu sou obrigada a mudar a forma de tratá-los, sou mais firme, mais rígida. Observo mais, controlo mais. Tô sempre em cima, mas mesmo assim eu vejo que eles tentam brincar. Querem o tempo todo brincar, brincar, brincar... Ainda tão no ritmo da brincadeira e isso dura o ano todo, e eu fico tolhendo a brincadeira.

---

<sup>23</sup> A educação infantil, no Distrito Federal, se divide em: Creche - 0 a 2 anos: que corresponde a Berçário I, Berçário II e Maternal I; 03 anos - que corresponde ao Maternal II e a Pré-escola : 4 e 5 anos: que corresponde ao 1º e 2º Períodos. (BRASÍLIA, 2014)



**Eu:** E como isso se reflete em sua rotina em sala?

**Professora Mariana:** Eu faço como dá, divido: quinta tem parquinho, sexta “dia do brinquedo” e quando fazem a tarefa completa eu deixo brincar de massinha na mesa até eu poder passar para a próxima.

**Eu:** Como avalia essa mudança da educação infantil para o ensino fundamental?

**Professora Mariana:** É como se tivesse uma quebra. Não deixo mais livre como na educação infantil e tô sempre reforçando: ano que vem vocês precisam estar lendo! E mesmo assim tem criança que só quer brincar o tempo todo e eu sempre tenho de lembrar que eles têm o momento certo da brincadeira. Essa transição é uma quebra muito grande. Lembro que eu via a professora no ano passado, quando eu tava na educação infantil, era só ela aqui nesse de 1º ano nesse bloco. Ela ficava na sala com os meninos das 13 até às 18 horas e este ano estou na mesma posição.

**Eu:** Por que faz essa comparação?

**Professora Mariana:** Eu pensava que era ruindade não tirar as crianças da sala e agora eu tô nessa posição porque tem muita coisa que tenho de fazer. Eu tenho de vencer o conteúdo... Mas eu também vejo que é muita carga pra própria criança.

A interpretação de uma cobrança maior na obrigação de alfabetizar as crianças, cumprir com os conteúdos é um sentimento institucional, pois a professora ao comentar sobre as outras turmas nos mostra que o “sucesso do processo de ensino-aprendizagem” é uma preocupação coletiva e que mesmo ela, com toda sua experiência na educação infantil, não conseguiu manter a ludicidade em sua prática pedagógica. Percebi, estando nas aulas da professora Mariana, que os poucos momentos lúdicos, como a rodinha para leitura não durou o 1º bimestre letivo, e sua prática pedagógica estava mesmo um tanto quanto adultizada. Um exemplo é a “semana de provas” bimestral ao qual submete sua turma. Como presenciei era uma prática da escola como um todo onde eu, inclusive, não frequentei a escola nos dois períodos que aconteceu este ano, ao final do 1º e 2º bimestres letivos. Essa prática avaliativa, contudo, não é muito indicada para essa etapa escolar e por isso desaconselhada pela própria legislação educacional do Distrito Federal<sup>24</sup> que orienta a avaliação formativa e processual.

---

<sup>24</sup> Ver Diretrizes da Avaliação Educacional – Triênio 2014-2016. Governo do Distrito Federal. Disponível em: [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/linkpag/diretrizes\\_avaliacao\\_jan14.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/linkpag/diretrizes_avaliacao_jan14.pdf)

#### 4.4.2 “Tia, olha ele falando que odeia a vida na escola!”: A disciplina no ofício de aluna/o.

O entendimento da infância como categoria social trouxe, junto à atenção especial e diferenciada, uma necessária normatização das crianças com vistas a incluí-las na ordem social essa normatividade da infância contemporânea – as representações, as prescrições, as obrigações e as interdições configurantes das práticas consideradas como características das crianças e das relações das pessoas adultas com as criança - desenvolve-se a partir da modernidade e se sustenta em quatro eixos estruturantes (Sarmiento, 2004), dos quais destaco os seguintes:

- A escola pública, criada no final do século XVIII e cuja frequência obrigatória se institucionalizou a partir da 1ª metade do século XIX, tendo-se a escolaridade generalizado, alargado e estendido desde então, ininterruptamente, constituindo-se como o espaço institucional de pertença das crianças, por excelência;
- A família nuclear, cujo tipo de constituição dominou e progressivamente tendeu a substituir-se a outras formas de agrupamento familiar - o clã, a família alargada, a família poligâmica, etc. – assumindo-se como o modelo idealizado do lugar de vinculação e pertença afectiva da criança (SARMENTO, 2011, p. 586)

A criação da escola pública, para Sarmiento (2011), é um dos eixos de configuração da infância na modernidade ao ponto de gerar conflito ao se pensar qual criação é precedente à outra. A escola é, portanto, um pilar para a socialização das crianças. É por meio dela que as crianças sofrem uma “desprivatização” ao serem então consideradas “como categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida social plena.” Essa observação institucionalizada da infância tem na escola a necessária invenção de um ofício também para que essa “nova” categoria seja inserida na sociedade e faça parte dela, inventa-se, desse modo, “o aluno” e a criança passa a ser investida de uma condição institucional na qual ganha dimensão “pública”.

Para Sarmiento (2011) essa institucionalização traz a “morte da infância/ da criança” ao passo que ela precisa deixar de ser, em certa medida, “sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado”. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural. Cria-se uma forma escolar, uma “cultura escolar” e um modelo organizacional dominante e para se enquadrar a tudo isso o “ofício de aluno” para a criança que agora deve

[...] tomar a forma (no sentido de se deixar formatar), adquirir a cultura escolar – deixando de lado, entre parêntesis ou de modo definitivo, a sua cultura de origem, quando incompatível com a cultura escolar, ou a cultura gerada e reproduzida nas relações com os seus pares: as culturas da infância – e ajustar-se à disciplina do corpo e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta. (SARMENTO, 2011, p.589)

Regras e normas são assim impostas às crianças nesse ambiente e isso se reveste em controle corporal em nome da ordem social a ser resguardada também pela escola. Assim a modernidade realizou “um grande esforço de disciplinarização e de normalização” (FOUCAULT, 1989, p. 151) para que o corpo uma vez dócil, também pudesse ser um corpo útil. Foucault, em sua obra “Vigiar e punir” demonstra, por meio de fontes documentais, que o controle corporal é um modo racional moderno que substituiu a punição carnal executada em nome do rei. Assim a disciplina se instala como instrumento de submissão à ordem por meio de precisão de atos e pela repetição. Dando como exemplo o panóptico de Bentham, Foucault demonstra que a disciplina tem o poder de ser instalada dentro dos sujeitos e pode modificar “o coração, os pensamentos, a vontade e as inclinações” (p.12) onde apenas um olhar tem o poder de substituir armas e fazer com que “o indivíduo aja como é esperado”.

Seria a partir dessa percepção que novas tecnologias surgem na psicologia, na medicina e na educação e são capazes de tornar o corpo “mais obediente, quanto é mais útil, e inversamente” que irá dar base a uma política de coerções, onde a disciplina:

[...] fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos e obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar, e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (p.128)

A disciplina se instala no ambiente escolar em diversos momentos e de variadas maneiras. As carteiras “nuca a nuca”, o modo enfileirado como são dispostas, por exemplo, não são simplesmente melhor aproveitamento de espaço como se apresenta, mas instrumentos de organização das multiplicidades, pois objetiva garantir obediência e melhor utilização do tempo por meio de um espaço hierárquico mais funcional que permite a professora percorrê-lo e dominá-lo por meio da imposição de uma “ordem”. (FOUCAULT, 1989).

A professora Mariana nos primeiros dias do ano letivo mantinha as carteiras unidas, às vezes em quatro ou até seis, que permitia as crianças conversarem enquanto realizavam mais prazerosamente suas tarefas. Essa organização ainda herança da educação infantil logo foi abandonada pela professora que optou por adotar o modelo tradicional, pois ela havia

percebido que essa separação era necessária para que pudesse melhor observar, de maneira individual, as crianças.

Os momentos de brincadeira também não são mais vistos como direito, mas como recompensa pelo bom comportamento ou cumprimento de tarefas. Aliás, também as tarefas são mecanismos para docilizar os corpos.

**Professora Mariana:** Às vezes a turma está muito agitada, sabe? Daí eu tacho texto no quadro e os mando copiar. Parece que a atividade acalma eles. É sempre bom para quando estão muito dispersos.

E nessas horas ser um estudante inteligente e com facilidade de execução das tarefas acaba não sendo muita vantagem:

**Professora Mariana:** O Paulo é muito inteligente, muito rápido e me dá muito trabalho. Ele sempre termina antes de todo mundo e eu sempre tenho de ter outra tarefa pronta pra dar a ele. Mesmo assim ele ainda acaba rápido e antes de todo mundo. E olha que faz bem feito. Então ele é um dos que não consigo controlar, me dá muito trabalho.

Para Foucault (1989) a disciplina dociliza os corpos tornando-os capazes de permanecer horas em determinadas posições, como pude constatar na turma pesquisada. Cinco horas de aula com poucos momentos que permitem as crianças se movimentarem livremente. A capacidade de agenciamento das crianças (CORSARO, 2009) é, nessas horas, acionada e até os momentos de ida ao banheiro são usados como objetos de fuga, pois são, para elas, entendidos como um dos poucos momentos que não são totalmente controlados pela professora que, ao não poder intervir nas funções fisiológicas, se vê obrigada – para evitar maiores problemas - a ceder aos inúmeros pedidos de ida ao banheiro que lhe são feitos durante toda a aula. Acompanhei muitos desses em que as crianças - quase sempre meninos, não estavam precisando fazer suas necessidades fisiológicas, mas apenas levar seus corpos e mentes a um livre passeio pelos corredores.

Contudo na rotina da professora também essa esperteza das crianças foi percebida e controlada por meio da rotina e os horários de ida ao banheiro foram formalizados para toda turma sobrando às crianças usarem também esse tempo para serem livres.

**Diário de campo:** A professora avisa a hora de ir ao banheiro e pede que façam filas fora da sala no corredor, nessa hora alguns meninos se colocam ao final da fila e quando a “marcha” começa voltam correndo para dentro da sala sem que a professora perceba, afinal como ela está à frente das filas está também de costas para as crianças. Assim os meninos usam os, sempre menos que, sete minutos de liberdade na sala para correrem e brincar entre si.

A rotina torna mais fácil a organização disciplinar da professora e traz também muita ansiedade para as crianças que não assimilam ou não se contentam com as reduzidas atividades fora de sala e todos os dias a pergunta, “tia, hoje vai ter parquinho?” ecoa pela sala, assim como a resposta – nada verdadeira - da professora: “Se comportarem-se, vai!”. Resposta que ela dá, independente do dia da semana, mesmo sabendo que sua turma só vai ao parquinho uma vez por semana e em dia, e horário, marcados pela direção.

Os momentos de liberdade na escola são quase nulos e na maioria das vezes utilizados como moedas de troca pela professora: “Depois que terminar pode vir pegar massinha”. Mas essa brincadeira não agrada, uma vez que as crianças permanecem tal qual quando estão fazendo as tarefas, sentadas. O intervalo é assim o momento mais esperado da aula, pois é algo certo de todos os dias, faz parte do planejamento da escola. “Tia já tá perto do intervalo?” é uma das perguntas mais realizadas nas cinco horas em que estão na escola e devido a seu “valor” o “recreio” é também o objeto de punição mais recorrente, “tirar o recreio” foi uma das atitudes mais executadas como punição pela professora.

Não me causou espanto ter ouvido em sala uma menina “dedurar” o colega contando para a professora em alto e bom som: “Tia, olha ele aqui falando que odeia a vida na escola!” Em minha entrevista com as crianças questionei sobre esse estar na escola e apresento a conversa breve que tive com Gabriel porque sintetiza o que ouvi das demais crianças.

**Eu:** O que mais gosta na escola?

**Gabriel:** Gosto de brincar com meus colegas.

**Eu:** E sua professora, o que mais gosta nela?

**Gabriel:** Que ela leva a gente pro parquinho, quando deixa ir pro recreio.

**Eu:** E tem algo que não gosta?

**Gabriel:** Que ela briga com todo mundo.

Todas as crianças falaram que brincar é o que traz o gosto pela escola e é perceptível que a aprendizagem - que deveriam ser o primordial, é entendida como ferramenta de punição por meio do ensino realizado pela professora. Não há prazer em aprender, as tarefas repetitivas e descontextualizadas, nada lúdicas não oferecem isso. Constato nos textos passados na lousa para uma turma onde a maioria não sabe ler, mas vai copiando letra após letra sem qualquer entendimento, apenas cumprindo o objetivo de “acalmá-las”. Por vezes percebi crianças que por não aguentarem estar cinco horas sentadas copiando tarefas, muitas vezes repetidas, ficam de pé, ou de cócoras em cima da cadeira, deitadas sobre a mesa etc. Porém há aquelas também que não obedecem a essa norma e se colocam a puxar assunto com as/os colegas, andarem pela sala ou simplesmente enrolam para não fazer a tarefa ou de

verdade não conseguem, mas para elas há uma punição bastante expositiva. A professora Mariana costuma escrever em letras garrafais na lousa o nome dessas crianças de “corpos indóceis” para servir de exemplo para as demais, pois esses nomes na lousa apontam quem ficará sem o desejado recreio – na maioria das vezes só nome de meninos e, vez ou outra, apareciam os nomes de Gabriela e Juliana. Percebi que diversas “micropenalidades” são utilizadas pela professora fossem relacionadas ao

[...] uso do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), à realização das tarefas (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 1989, p. 159).

Aqui não me interessou discutir a “culpa” do recrudescimento na prática pedagógica evidente na transição das etapas de ensino, tampouco apontar apenas as práticas pedagógicas da professora como incorretas, mas refletir acerca da realidade diferenciada que o 1º ano do ensino fundamental possui como especificidade e pensar acerca da interferência, substancial, que acarreta na relação professoras/es e estudantes e também para com as próprias crianças entre si. Fica evidente também que esse maior controle corporal e recrudescimento pedagógico são perpassados pelas questões de gênero que se tornam pedagogias baseadas, também, na diferença sexual.

#### **4.4.3 Pedagogias de gênero: A fabricação dos sujeitos pelas práticas rotineiras**

As diversas práticas e linguagens do ambiente escolar são para Guacira Lopes Louro (1999) constituintes das feminilidades e masculinidades e compõe uma espécie de pedagogia de gênero que diz respeito às ações articuladas e intencionais que reiteram identidades e práticas hegemônicas. Pedagogia que não se encontra restrita ao ambiente escolar e que é exercida em todos os ambientes de convivência, mas que, na escola, encontra-se muito bem demarcada em seu caráter disciplinador estando presente em sua organização, nos currículos (prescrito ou oculto) e práticas cotidianas e nos silenciamentos.

Para iniciar falando sobre as pedagogias de gênero percebidas em minha pesquisa gostaria de apontar uma prática existente na escola, a da escolha de turma tendo como fator decisório os gêneros. Professoras e professores acreditam que a quantidade de meninos, taxados como indisciplinados, incide negativamente no rendimento geral da turma e dificultam também o trabalho delas/es. Dessa maneira optam, sempre que podem, por turmas

que, mesmo sendo mais numerosas, tenham proporcionalmente menos meninos e mais meninas. Comprovei em conversas informais que tive com as demais professoras da escola e com a professora Mariana que também na Escola Pátio Colorido essa é uma prática recorrente. Mariana me explica os motivos. Inicia lembrando que sua turma é composta por 16 meninos e 10 meninas, uma diferença que torna seu trabalho “muito mais difícil”.

**Professora Mariana:** [*Ter mais meninos*] prejudica muito. Os meninos são extremamente agitados. As meninas algumas até destoam como a Gabriela, a Isabela, mas mesmo assim são mais comportadas, no geral. As meninas sempre me ajudam, organizam a sala, me ajudam a varrer, seguram a pá pra mim... E pelo fato de ter mais meninos fica até difícil de mapear a sala porque fica um menino aqui outro ali, e acabo não conseguindo separar alguns que preciso.

**Eu:** Separar as meninas dos meninos?

**Professora Mariana:** Não. Eu separo os meninos difíceis. Os mais difíceis eu sento com as meninas mais comportadas. Sento sempre menina com menino, mas como tem mais menino acaba que não dá certinho...

**Eu:** Mas acha turmas com mais meninos ser mais difícil é um padrão ou é algo relativo à sua turma atual?

**Professora Mariana:** A turma com mais meninos é muito difícil e eu vejo essa característica em toda turma aqui da escola, não é só a minha não. Todas as colegas reclamam. Eu não dou sorte e sempre pego mais meninos, mas ano passado eu tinha 14-14 e já era bem mais fácil. Este ano que eu tenho cinco meninos a mais, imagina? Dois já faz toda diferença!

Para lidar com esse “problema” a professora usa como método investir as meninas na função de supervisoras, com a finalidade de auxiliar com a vigilância dos meninos. Essa pedagogia de gênero me faz recordar da adotada pela mãe das crianças gêmeas, com a diferença de que sendo essa na escola pode soar como “inclusiva” pelo fato de, ao invés de separar, juntar meninas de meninos, pois a vigilância se efetiva pelas duplas mistas formadas para que as meninas tenham um “posto” de trabalho bem próximo a seus alvos.

Daniela Auad (2016, p.35) ressalta que ações como essa, onde as meninas são as “boas alunas que devem ajudar os colegas”, representam “um retrato da tradicional socialização feminina” por reforçar e perpetuar uma determinada divisão sexual do trabalho em que “as meninas e mulheres são as obedientes, cuidadoras que trabalham duro e asseguram a ordem, sem jamais subvertê-la”. No caso de Mariana sua ação estava relacionada também à punição para com os meninos e a serviço de tanto mais aprofundar o sexismo que o contrário.

As meninas assumiam função de mantenedoras do bom andamento da aula, assim repetem aos colegas as ordens da professora sem deixar faltar uma vírgula, fazem suas tarefas e ainda cuidam para que eles não se dispersem etc. Porém, como a autoridade delas não é reconhecida pelos meninos, a todo o momento se ouve: “Tia, olha *fulano* nem tá fazendo e tá conversando!”, “Tia era pra pintar o círculo de azul e *sicrano* pintou de vermelho!” e quando a professora responde que vai dar essa ou aquela punição as meninas complementam: “Tia, não deixa *beltrano* ir pro parquinho” ou “Conta pra mãe dele!”. Assim os meninos dificilmente aceitam se relacionar com elas em suas brincadeiras, as chamam de chatas e fofoqueiras e a *pseudo* “união” entre os sexos adotada pela professora reforça a separação.

Essa separação se instala também em outros momentos e práticas, como na atividade de contagem da turma que a professora realiza todos os dias no início da aula para poder informar à cantina a quantidade de lanche a ser servido em sua turma. Essa atividade faz parte da rotina e é realizada da seguinte maneira: no cantinho da lousa são desenhados dois rostos, um de menina com laço no cabelo e um de menino com boné na cabeça. Em seguida a professora faz a contagem junto com as crianças e vai anotando a quantidade de meninas e meninos abaixo dos respectivos desenhos diferenciados pelo critério sexo. Em seguida faz a adição para saber o total de crianças.

Vocês podem me perguntar que problema há nessa atividade, lúdica inclusive, que faz parte da rotina da professora. Certamente tem seu lado didático, mas como todas as pedagogias de gênero tem também sexismo por trás da aparente ingenuidade, mesmo que não seja essa a intenção da professora. O fato de todos os dias a professora ilustrar a diferença entre meninas e meninos de maneira caricata não só auxilia na naturalização da diferenciação dos gêneros como na polarização das relações. Essa prática cotidiana tem o poder de inculcar a ideia de que meninas e meninos devem ser muito bem distintas/os e ainda incentiva a rivalidade. Os meninos sempre atribuíam a ela uma competição e o grupo que vinha em menor quantidade era sempre vaiado. Ouviam-se ainda falas como: “Tia, esqueceu de contar com *fulano*” [falando nome de algum menino – geralmente do Paulinho] ou “Tia, fulano disse que quer ficar no lado da meninas” - enquanto a professora contava as meninas.

Marcadores com mensagens sexistas se espalham pela sala e escola como um todo, painéis, cartazes e murais sempre trazem menina de um lado e menino de outro e a linguagem androcêntrica reforça a mensagem: “bem-vindos”, “salas dos professores”, sem contar as “reuniões de pais” que, em verdade, são frequentadas majoritariamente por mulheres: mães, avós, irmãs, tias ou vizinhas. Na reunião do início do ano letivo que participei, por exemplo, compareceram 19 pessoas responsáveis, dessas dois eram homens (o avô de Juliana e um



irmão mais velho de Augusto). O discurso utilizado pela professora Mariana também é bastante androcêntrico, ela se refere à turma como meninos: “Os meninos que tiverem terminado a tarefa podem vir pegar uma massinha!”; “Hoje vieram poucos meninos por causa da chuva!”; “Meninos, façam a fila!” e assim a distinção usada na atividade de contagem da turma fica subsumida apenas no viés sexista de estereotipação e nada contribui com as relações de gêneros da escola.

Os exemplos acima são discursos vistos como neutros, mas há também os mais incisivos como os ouvidos pelos corredores da escola: “Meninas, mas que fila é essa? Tá parecendo até fila de menino!” – uma professora se espanta com a desordem na fila das meninas ou; “Que isso, *fulano*, que cara é essa? Não é macho, não?” - uma professora de 2º ano (crianças de sete anos) se referindo a um menino que carregando uma carteira para ela reclama do peso – a professora estava de mãos vazias. Atitudes como essas, corriqueiras na escola, reforçam estereótipos de gênero e tornam diferenças em desigualdades, naturalizando tratos e comportamentos. Dessa maneira a passividade da menina é reiterada e a agitação dos meninos é aceita como natural, e a masculinidade agressiva é incentivada.

Exemplifico minha afirmação por meio de um episódio: uma menina e um menino estão em sala no recreio por não terem terminado a tarefa a tempo. A professora diz que ficarão em sala até terminarem e só depois poderão sair. A finalização da tarefa era colorir os desenhos, assim o menino pega um lápis de cor verde e pinta muito rapidamente todas as figuras de uma mesma cor e de maneira bem desleixada. Pega a folha, se levanta, joga (literalmente) na mesa da professora e corre porta afora. A menina permanece sentada pintando todos os detalhes dos minúsculos desenhos e ainda, vez em quando, levanta, vai até a professora e solicita aprovação: “Tá ficando bonito, tia?”

Esse episódio fomenta um questionamento: Por que o menino tem esse encorajamento e a menina não? Cabe ressaltar que as duas crianças eram entendidas em igualdade, tanto no desempenho escolar quanto no comportamento, não apresentando nenhuma característica mais específica de diferenciação além do sexo. A resposta, teremos na fala da própria professora que, ao ver o menino sair da sala, me olha e diz: “Isso aí se reflete na vida futura deles mesmos. Você viu que são os meninos que menos entram na faculdade? Parece que já nascem com essa predisposição de não ter interesse [...]”.

Recorrer ao biológico é, como vimos em toda discussão desta dissertação, algo ainda muito utilizado e fomentador de práticas preconceituosas, é também o que corrobora para a construção de uma masculinidade agressiva que é, entendida, como da natureza do homem. Chamar uma criança de macho é tirar sua infância e revesti-la de uma carapaça tóxica que traz

males à sociedade em geral, para com mulheres, filhas/os e interfere em seus relacionamentos mais diversos. Contudo é uma prática vista como necessária à constituição da identidade de homem. Ações que vão desenhando o machismo que vivenciamos na sociedade e que, como afirmado, é perverso também para com os homens, principalmente meninos.

**Diário de campo:** Em um momento comum na sala de aula vejo um menino chegar em prantos para a professora e dizer: “Tia, *fulano* me machucou e tá doendo muito. Ele dobrou meu dedo pra trás...”. A professora pede para ver (de onde estou percebo que está inchado), mas ela se vira para mim e diz: “Esse menino é cheio de ‘mi mi mi’”.

Guacira Lopes Louro (1998) chama atenção justamente para a sutilidade do processo de “fabricação” dos sujeitos que não se encontram apenas nas leis ou decretos que instalam e regulam as instituições, mas nas práticas cotidianas em que todas/os estão envolvidas/os, porque tomadas como natural, “as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de *desconfiança*” (p. 63, grifo da autora).

Um exemplo positivo que tenho disso são as marcas deixadas por professoras, que tentam “fazer a diferença”, em suas colegas e certamente também em suas/seus estudantes. Professora Mariana me conta que ano passado teve contato com um colega que era “feminista e trabalhava com questões de gênero” e, com ela, afirmar ter aprendido, por exemplo, que não deveria separar a “caixa de brinquedos” que tem em sua sala - antes duas: uma para brinquedos femininos e masculinos. Que depois de ver que a colega adotava uma “mista”, também passou a fazê-lo. Porém a professora me diz que parece não ter dado muito certo na sala dela:

**Professora Mariana:** Você quer ver? [falando comigo] Hoje é dia do brinquedo. Geralmente eu deixo as crianças irem todas de uma vez pegar o brinquedo que quer, mas hoje vou chamar uma por hora pra você ver como as meninas só pegam brinquedos de meninas e os meninos só pegam de meninos.

E assim Mariana faz, chama menina e menino aleatoriamente e o que temos é: meninas escolhem panelinha, boneca, ursinho, roupinhas de boneca, colherzinha, ferrinho de passar. Os meninos carrinhos, bola, bonecos. Na hora da busca enfiam a mão na caixa mexem e remexem até acharem os brinquedos específicos. Numa ocasião percebo que um menino pega uma banheirinha rosa e pergunto:

**Eu:** Que bacana. Você vai brincar de boneca?

**Augusto:** ‘Quê’? Claro que não!

**Eu:** Então vai brincar de banhar seu boneco?

**Augusto:** Não. Vou brincar de vender pras meninas.

Algumas vezes percebi, contudo, que os meninos pegavam alguns brinquedos tidos como “de meninas” – Paulinho e Mateus faziam isso algumas vezes, mas brincavam com eles dando outro significado que não o específico. Como quando pegavam o ferrinho de passar e o faziam de carrinho ou as colheres e garfos de arma. Mas ainda assim, os meninos rechaçavam quando eram cor de rosa e isso causava mal estar e xingamentos de “viadinhos”, “mulherzinhas”.

Nesse ponto cabe problematizar a habitual falta de contextualização da professora que não entendeu que uma caixa única de brinquedo por si só não tem o poder de modificar uma ordem de gênero já estabelecida e interiorizada pelas crianças e que junto a ela deveria vir uma mudança também de atitude. A caixa mista precisa ser explicada ou pode soar apenas como otimização de espaço etc. Essa caça ao brinquedo “correto” empreitada pelas crianças na caixa de brinquedos acontecia sempre, não só quando a professora resolve me mostrar, e isso demonstra que houve e haverá inúmeras oportunidades para que ela problematize o sexismo nas brincadeiras, pois até então ela optou pelo silenciamento, mesmo quando houve os xingamentos preconceituosos e prefere fingir que acredita serem mesmo apenas “gracinhas” que as crianças fazem umas com as outras. Imagino que a “professora feminista” com a qual tive contato deva ter feito todo um trabalho acerca disso.

A separação na escolha dos brinquedos se concretiza nas brincadeiras da escola: as meninas estão sempre em um cantinho da sala brincando ou em suas mesas brincando sentadas, já os meninos dificilmente sabe-se definir um local onde brincam, como disse até na brincadeira de casinha a “mesa-casinha” é apenas uma referência. Estão por toda a sala e em todos os cantos.

Nos desenhos a seguir as crianças representam a brincadeira favorita e as crianças com as quais brincam na escola:

#### **Desenhos 14-18 – Brincando na escola**



**14 – Paulo:** Estamos brincando [ele e um amigo] no parquinho de areia. A gente fez uma casa de areia e uma ponte [a parte vermelha] pro carro ficar em cima.

**15 - Mateus:** Eu e meus amigos estamos brincando de correr no pátio. De pega-pega.



**16 – Menino:** Quando a tia leva a gente pro parquinho, a gente [cita o nome dos colegas] brinca de tudo. Em todos os brinquedos...



**17 – Vitória:** Eu brinco com minha amigas e nossas bonecas de passeio de mamãe e filhinha.

**18 – Isabela:** A gente gosta de andar no intervalo.



Quando recebi os desenhos percebi que tinham o mesmo padrão que os que representavam as brincadeiras no contexto familiar: meninas com meninas e meninos com meninos. Assim ao conversar sobre o desenho eu perguntava para as meninas: “Se um menino quiser entrar na brincadeira, pode?” E, nesse mesmo sentido também perguntava aos meninos.

**Paulo:** Não pode porque elas só fazem castelinho na areia. A gente não. A gente vai por água de todo lado e elas reclamam de se melar.

**Mateus:** A gente deixa, mas aí vamos correr e pegar elas. Elas nunca conseguem pegar a gente.

**Gabriel:** Tia, elas acham tudo ruim. A gente balança bem forte, a gente roda bem rápido aquela rodinha lá de sentar. A gente corre e sobe no escorregador correndo. Olha, nesse aqui [aponta para a parte do desenho – coloquei um x], eu subo lá ‘encimão’ e elas tudo tem medo. Não dá pra brincar não...

**Vitória:** Não, tia. Eles não sabem brincar de passeio de casinha. Só ficam fazendo raiva na gente.

**Isabela:** Não pode porque no intervalo eles ficam é correndo e empurrando a gente.

Percebe-se que há, certamente, uma curiosidade de meninas e meninos em brincar com as coisas que não lhes são “devidas”, afinal são crianças e a curiosidade lhes é característica, mas o sexismo e o temor de serem ridicularizadas faz com que se sintam compelidas a permanecerem dentro dos padrões, contudo enxergo nas interferências que os meninos fazem nas brincadeiras das meninas, como quando correm pela amarelinha enquanto elas pulam, quando pegam suas bonecas e “jogam longe”, quando mordem suas canelas representando cachorros, quando empurram e correm atrás delas no intervalo uma vontade de brincar também com elas, mas que a normatização sexual que sofreram e estão sofrendo nas socializações vai minando esse interesse neles. As meninas, por sua vez, certamente são tão corajosas quanto eles e aventuras como subir lá “encimão” no brinquedo deve ser prazerosa para qualquer criança, assim como se “melar” na areia molhada, mas e se elas o fizerem? Não podem nem brincar com um simples carrinho (que não seja o da *barbie*), lhes sobra brincar de “anda de mãos dadas”.

#### **4.5 Autoconceitos de gêneros: Meninas, meninos e percepções de si**

Ranwen Connell (1995) enfatiza que o exercício de ser mulher, de ser homem, deve ser analisado sob uma ótica plural que leve em conta os marcadores socioculturais a fim de se avançar na compreensão das especificidades de mulheres e homens e no sentido de não mais entender tais condições como meros papéis sexuais assimilados de maneira unilateral, e que se vislumbre as subjetividades que perpassam esse processo e provocam rupturas, contradições, por meio da ação direta do sujeito em sua socialização.

Nesse sentido Ranwenn Connell (1995) sugere que masculinidade e feminilidade não são papéis, e sim “configurações de práticas”, ou seja, trata-se não apenas de comportamentos

desejados, mas de experiências cotidianas: práticas perpassadas por questões plurais e principalmente pela história que, não sendo categorias fixas e cristalizadas, masculino e feminino trata-se de um jogo relacional de configurações de práticas construído sob a diversidade de realidades diferenciadas como hegemonia, subordinação e cumplicidade. Assim as configurações práticas de gênero são diversas na pluralidade humana concreta.

Para buscar compreender um pouco melhor como as crianças entendiam e como vivenciavam as feminilidades e masculinidades incluí em nossas conversas os seguintes questionamentos acerca de como se identificavam em termos de gênero:

### 1 - Você é menina ou menino?

### 2 - Por que você é uma/um menina/o?

<b>Criança</b>	<b>Resposta 1</b>	<b>Resposta 2</b>
Juliana	<i>Menina</i>	<i>Sou uma menina porque me visto assim ó. Minha vó faz mechas no meu cabelo. Eu tenho sandália e saia.</i>
Isabela	<i>Menina</i>	<i>Uai, é só olhar pra mim.</i>
Gabriela	<i>Menina</i>	<i>Porque eu era menina na barriga da minha mãe.</i>
Vitória	<i>Menina</i>	<i>Porque meu irmão que é menino.</i>
Paulo	<i>Menino</i>	<i>Porque eu sou homem.</i>
Gabriel	<i>Menino</i>	<i>Porque minha mãe me trata como menino.</i>
Mateus	<i>Menino</i>	<i>Porque eu gosto mais de brincar, e as meninas ficam quietas.</i>
Paulinho	<i>Menino</i>	<i>Porque todo mundo fala que eu sou menino.</i>
Cristiano Ronaldo	<i>Menino</i>	<i>Porque lá em casa tem duas meninas só, eu e meu irmão somos meninos.</i>
Augusto	<i>Menino</i>	<i>Porque eu nasci menino.</i>

Quadro 6 – Ser menina/o  
Fonte: Dados da pesquisa

### 3 - Gosta de ser menina/menino? Por quê?

### 4 - Gostaria de ser menina/menino? Por quê?

Criança	Resposta 3	Resposta 4
Juliana	<i>Gosto de ser menina porque é melhor. Os meninos só fazem besteira.</i>	<i>Não, porque eles são chatos, abusados.</i>
Isabela	<i>Porque as meninas são mais quietinhas.</i>	<i>Não, porque eles são muito bagunceiros.</i>
Gabriela	<i>Gosto porque eu sou assim.</i>	<i>Não, porque eu já brinco com eles.</i>
Vitória	<i>Gosto de ser menina porque a gente brinca de boneca.</i>	<i>Não, porque eu quero ser mamãe na brincadeira.</i>
Paulo	<i>Gosto de ser menino porque menina fica só sentada.</i>	<i>Não, porque eu não queria brincar de boneca.</i>
Gabriel	<i>Gosto de ser menino porque tem muito mais brincadeiras que as meninas e, eu acho os meninos muito mais divertidos.</i>	<i>Não, porque vai ter a dor na hora que o nenê nascer.</i>
Mateus	<i>Gosto, porque eu brinco com os meninos.</i>	<i>Porque gosto de brincar só de polícia. Não gosto de brincar de boneca, é chato.</i>
Paulinho	<i>Gosto, porque eu brinco com o Paulo.</i>	<i>Sim, porque as meninas têm cabelo grande até na bunda e uma sandália bem bonita. Menina é mais legal.</i>
Cristiano Ronaldo	<i>Gosto, porque eu saio com meu pai.</i>	<i>Não, as meninas não podem jogar bola.</i>
Augusto	<i>Gosto porque ser menina é feio.</i>	<i>Não, porque senão eu ia ter de brincar com os brinquedos de menina. E eles não são legais.</i>

Quadro 7 – Gostar de ser  
Fonte: Dados da pesquisa

Confesso que pedir às crianças para se identificarem em termos de ser menina ou menino me causou certo desconforto, a ideia polarizada parecia estar sendo ressaltada nessa questão. Preocupava-me que a pergunta pudesse soar sexista, determinista, porém, nas observações e vivências da pesquisa, ficou evidente ser um diálogo necessário, imprescindível, afinal as crianças estavam, em diversas ocasiões, se dividindo, quase que “automaticamente”, mesmo quando não ordenadas pela professora. Essa separação carregava

uma questão de gênero muito presente, e eu precisava entender, a partir delas mesmas, a importância do ser uma menina, ser um menino nessa decisão.

A pergunta “Você é uma menina ou um menino?” sempre causava risadas, como se quisessem me dizer: “Que pergunta é essa?” Era óbvio que era menina/o! Para elas a representação genericada era bastante para responder minha pergunta. Penso que todas gostariam de ter respondido como a Isabela. Já na sequência quando perguntava por que eram menina/o, a sensação era de espanto. Não entendiam o motivo de eu fazê-la e tampouco como responder. Assim procurava ajudar com recontextualizações do tipo: “Mas o que as meninas têm de diferente dos meninos?” ou “O que te faz ser uma/um menina/o?” A minha hipótese era que as crianças recorreriam ao órgão sexual, mas isso não aconteceu em nenhuma resposta e isso me faz recordar o argumento de Simone de Beauvoir ao afirmar que as crianças, enquanto existem para si, não se apreendem como sexualmente diferenciadas e que

Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo. O drama do nascimento, o da desmama desenvolvem-se da mesma maneira para as crianças dos dois sexos [...] seu desenvolvimento genital é análogo; exploram o corpo com a mesma curiosidade e a mesma diferença; do clitóris e do pênis tiram o mesmo prazer incerto [...] Até os doze anos a menina é tão robusta quanto os irmãos e manifesta as mesmas capacidades intelectuais [...] Se, bem antes da puberdade e, às vezes, mesmo desde a primeira infância, ela já se apresenta como sexualmente especificada, não é porque misteriosos instintos a definem [...] é porque a intervenção de outrem na vida da criança é quase original e desde seus primeiros anos sua vocação lhe é imperiosamente insuflada (BEAUVOIR, 1967, p. 9-10, grifo da autora).

Como vimos apenas Gabriel se refere à questão biológica quando cita a gestação e o “parto”. Mas vale destacar que sua mãe havia dado à luz há poucos dias e ele ainda estava impressionado, talvez, por sua mãe comentar sobre a cirurgia cesariana pela qual havia passado. Nas falas de Gabriela e Augusto encontramos relação com a condição natural, inata do ser menina/o que relembram o fato de já terem nascido como tal. A diferenciação sexual é encontrada na fala de Vitória que, sendo irmã gêmea de Cristiano Ronaldo, relaciona sua identidade de menina àquilo que o irmão não é, ou seja, ela é o oposto dele, que é um menino. Essa ideia binária já assimilada se dá pelo modo diferenciado de tratamento que a família tem para com as duas crianças, usualmente padrão de nossa cultura, na qual

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível (LOURO, 1998, p. 21).



O que se analisa, então, é que a diferenciação apontada pelas crianças está embasada, majoritariamente, na questão cultural, na socialização e nas representações de gêneros apresentadas socialmente. No caso delas por meio de escolhas familiares instrumentalizadas em cores, roupas, brinquedos e comportamentos que vão desenhando suas identidades de gênero, ora aceitas e assimiladas ora contestadas e reinterpretadas.

Diane Reay (2001), em pesquisa intitulada “‘Spice Girls’, ‘Nice Girls’, ‘Girlies’, and ‘Tomboys’: gender discourses, girls’ culture and femininities in the primary classroom”, se dedica a pesquisar as meninas no ambiente escolar revelando vivências de gêneros e feminilidades diversas das quais destaco, para relacionar a minha pesquisa, dois aspectos importantes: o primeiro seria a capacidade que sua pesquisa teve de demonstrar que as feminilidades não se exprimem apenas por padrões predeterminados, demonstrando que as meninas transitam dentro dos perfis de feminilidades discutidos por ela, o que ratifica o fato de que a infância deve ser defendida como um momento de experimentação livre de condicionamentos estereotipados e de modelos rígidos. O segundo aspecto que destaco na pesquisa de Diane é o de que as meninas que se identificavam com uma feminilidade mais próxima do masculino reivindicavam a condição de crianças pelo fato de que brincar e agir livre dos padrões desejados de feminino não as faziam se identificar como meninos ou desejar sê-los. Essas meninas fundamentavam-se na infância para falar de seus modos de serem meninas, repelindo o desejo de ser menino, pois o que realmente desejavam não era ser como eles, apenas ter a mesma liberdade.

As meninas que entrevistei, assim como na pesquisa de Diane – como podem observar em suas falas, não desejam ser meninos, mas diferentemente repelem ações determinadas como sendo “de meninos”, não são como as da pesquisa de Diane para quem as brincadeiras tidas como “de meninos” também eram realizadas por elas, ou seja, elas não se apegavam a esse estereótipo sexista, o que sobressaia para elas era o fato de que sendo crianças podiam brincar de qualquer coisa. Já em minha pesquisa percebi que as meninas demonstram que a ideia polarizada de gêneros encontra-se sendo paulatinamente interiorizada, pois as “coisas de menino” realmente são indevidas e indesejadas para elas. O perfil de feminilidade enfatizada está sendo incorporado em suas identidades desde cedo.

Essa separação permite que os meninos possam ser bagunceiros e irresponsáveis e essas características são entendidas como inerentes ao ser menino. Quanto a isso, Gabriela, uma menina que prefere brincar com meninos e tem uma feminilidade menos intensa no que diz respeito à vaidade e à adultização, ao afirmar que não precisa ser menino porque já brinca com eles, é uma feliz exceção, pois se ela já pode fazer o que os meninos fazem – mesmo que

carecendo de muito uso de sua capacidade de agenciamento - que diferença faria ser um menino? Na percepção dela só há infância e ela, como uma criança, pode brincar não só com as meninas, mas com os meninos, brincar do que quiser. Porém apenas ela demonstrou interesse pelo mundo mais livre, mais divertido e agitado, para as demais meninas esse não é objeto de desejo, o que prevalece é a ideia de que o mundo doméstico é inevitável e a maternidade, destino.

As brincadeiras de boneca, mamãe e filhinha ilustram esse caminho que, por sua vez, parece ser cada vez menos desejado pelos meninos, afinal, como ressalta Augusto “ser menina é feio”, algo humilhante e indigno. O destaque que ele e também Mateus trazem para argumentar o desinteresse pelo mundo feminino é ressaltado em quase toda pesquisa, as brincadeiras e brinquedos das meninas são muito “sem graça” e não permitem movimentação, imaginação e criatividade. Estão, quase sempre, reinterpretando a vida doméstica, enquanto os meninos circulam desde essa vivência até serem astronautas, policiais, heróis etc. Os meninos, como disse Gabriel, são mesmo muito mais divertidos porque não precisam se preocupar com a vigilância sobre seus comportamentos, afinal eles são assim mesmo, é natural que sejam agitados.

Outra questão que se sobressai nessa discussão, além do sexismo, é o machismo. Desde a infância esse mal social permeia as relações de gêneros, como fica evidente ao analisar a fala e nas observações referentes à Juliana. Ela, uma menina muito cobiçada pelos meninos e que está, constantemente, sendo incomodada por eles. Seus colegas de sala e também de outras turmas, estão sempre a abraçando sem que ela queira, passando as mãos em seus cabelos, no rosto e até mesmo levantando sua saia.

Essa relação conflituosa que existe entre Juliana e os meninos determina a percepção que ela tem do masculino e isso a faz generalizar todos os meninos como abusados e chatos. Já para eles ela é uma “piriguete”, é muito metida, por não demonstrar interesse, confrontá-los e repelir as investidas. Juliana é, sim, uma menina bem vaidosa e até mesmo, e em certa medida, adultizada pelas roupas que veste, a maquiagem que usa e as químicas do cabelo – o que, sendo ela uma criança de seis anos, a faz destoar das demais meninas e se aproximar mais do mundo juvenil. Os meninos então a “xingam” e insultam como resposta à rejeição, pois, a sua feminilidade mais intensa não vem acompanhada por interesse em namoro. Ela me diz que gosta de ficar bonita, de que os meninos digam que ela é, que sabe que as meninas querem ser como ela, mas afirma que não quer namorar com ninguém, que é muito nova para isso. A segurança, autoestima e indiferença de Juliana são, justamente, o que os meninos não

aceitam e não compreendem, afinal se ela se arruma de tal modo só pode ser para chamar a atenção deles, o olhar masculino, ela só pode estar está ansiando esse tipo de atenção.

A feminilidade também é vista de outra maneira, no caso de Paulinho. Menino que se identifica como tal, mas que gostaria de ser uma menina, para quem o mundo feminino é bem mais interessante. Paulinho admira os modos de ser femininos, os comportamentos. Considera as meninas mais legais, mais gentis e menos bagunceiras. Ações que ele até tenta exercer, mas não pode, porque senão será expulso do grupo dos meninos e, se isso acontecer, ficará sozinho, pois também as meninas não são muito abertas a brincar com ele. Mas o principal prejuízo de ele deixar transparecer seu lado feminino seria, de fato, ficar longe de Paulo, por que nutre uma “paixão”, segundo ele mesmo me confessa.

O que resta a Paulinho é seguir apenas admirando as meninas com todas suas roupas bonitas, seus cabelos grandes e coloridos (fala do cabelo da Juliana), o formato do rosto que ele diz ser diferente (se referindo ao rosto de Isabela e suas bochechas rosadas) e o fato de poderem ficar mais quietas, brincarem de boneca etc. Assim, mesmo não gostando da agressividade dos meninos, das suas brincadeiras barulhentas e das inúmeras reclamações que a professora dirige a eles, Paulinho precisa conviver nesse ambiente masculino, uma vez que com o objetivo de permanecer dentro de uma “comunidade particular de práticas”, nesse caso no grupo de meninos, ele “deve regular sua *performance* de forma que ela sintonize com as normas daquela comunidade” (PAECHTER, 2009, p.25 – grifo no original).

Por fim, e com o apoio de Carrie Paechter (2009, p. 12), ressalto a importância de se compreender o desenvolvimento das identidades femininas e masculinas como um processo essencialmente cognitivo, porque “a compreensão que as crianças têm de si como meninos ou meninas e o que isso significa nos contextos específicos em que vivem é a força propulsora que subjaz às diferenças dos comportamentos entre sexos”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Engraçado, quando eu era mais pequena não podia brincar com os meninos porque a tia dizia que a gente ia brigar. Agora eu não brinco porque todo mundo fica falando: Tá namorando, tá namorando!”*

(Lara, 7 anos)

Pesquisas realizadas com a temática de gênero na infância demonstram que a escola possui importante participação na construção das identidades das crianças desde os primeiros anos da escolarização por meio, principalmente, da característica disciplinadora em que determinações e condutas ainda seguem embasadas no modelo hegemônico e patriarcal de sociedade e na imposição de regras heteronormativas, nos quais a família, primeiro núcleo de socialização de aprendizagem, também se orienta. Essas pesquisas ao buscarem compreender as relações de gêneros na infância, comumente, tomam a socialização das crianças, nessas instituições, como fator preponderante para a constituição de suas percepções e, de tal modo, precisam se ancorar em perspectivas que tragam as crianças como sujeitos centrais.

Essa prerrogativa da infância como protagonista, contudo, fica comprometida pela cultura adultocêntrica quando pesquisas buscam nas pessoas adultas – família, professoras/es etc. - as respostas acerca das crianças e suas vivências. Observando essa característica em algumas pesquisas percebi que deveria fazer diferente, afinal também pesquisaria gênero e infância, mas deveria por em relevo as crianças e suas realidades, não dar-lhes voz, elas já possuem, mas ouvi-las, se fazê-las ouvir. Para tanto busquei melhor entendimento acerca da sociologia da infância, perspectiva teórica que defende a criança como protagonista não só das pesquisas, mas de suas relações sociais. Dessa maneira articulei os estudos dessa disciplina com o percurso histórico da construção social da infância e sua inclusão no mundo moderno à trajetória da conquista de alguns direitos, aos direitos humanos e, sobretudo, à realidade social e ao meu exercício profissional, a fim de trazer um diálogo entre teoria e empirismo.

Todas essas problematizações desaguarão na intrínseca característica social dos seres humanos e suas relações de poder. Considerando que, como sujeitos sociais, mulheres e homens, estão, a todo o momento, aprendendo e ensinando nas e pelas socializações que vivenciam, elegi o estudo acerca da socialização na infância analisado sob a categoria gênero, de modo a problematizar a desigualdade entre mulheres e homens, meninas e meninos como uma construção da qual todas/os são agentes ativas/os estando, a todo o momento, (re)construindo o sistema patriarcal. Com o intuito de entender a teoria acerca de tais

processos recorri à sociologia, aos estudos culturais, assim como à história, à psicologia e à pedagogia que atreladas às pesquisas com a temática “gênero e infância” me possibilitaram chegar à pergunta desta pesquisa: Como as crianças interiorizam os ensinamentos de gêneros recebidos na família e na escola e como os socializam entre seus pares?

Com foco na socialização voltei minha atenção às principais instituições quando se trata de crianças, família e escola. Quanto à família destaco que relatos de pesquisadoras/es da infância já alertavam sobre a dificuldade de se pesquisar nesse ambiente, as relações familiares. Para mim seria muito interessante observar as crianças em suas socializações familiares, mas, além dos alertas encontrados em pesquisas que tinham o mesmo interesse, considerei o fato de que essa abordagem demandaria um tempo maior para a pesquisa e isso eu não mais dispunha. Portanto o campo desta pesquisa foi a escola.

Para decidir a faixa etária das crianças me voltei novamente às pesquisas já realizadas e percebi que a grande maioria delas se dava na educação infantil e, quando do ensino fundamental I, com turmas de 3º, 4º e 5º anos - algumas incluíam o 2º ano. Percebi uma lacuna, um salto, no 1º ano e isso me fez decidir por pesquisar esse período e as crianças de seis, sete anos. Fundamentada na revisão de literatura aqui já comentada, fui a campo recorrendo à orientação etnográfica e por 10 meses realizei uma pesquisa qualitativa com observação participante, entrevistas com as crianças e a professora da turma e técnica de desenhos, em uma escola pública da cidade de Ceilândia.

Encontrei como possível causa para o detrimento de se pesquisar o 1º ano a conflituosa transição quando da passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Alguns apontamentos se direcionavam para o fato de que essa mudança traz menos ludicidade e mais disciplina à prática pedagógica, o que, para minha pesquisa seria muito interessante, pois maior controle corporal pode ressaltar a problemática desigualdade de gêneros na escola, o que ficou evidente em meus resultados e, ainda, que o disciplinamento escolar é arraigado pela ordem de gêneros.

As observações foram todas na escola, mas como eu objetivava alcançar também a família, desde que utilizando uma metodologia que não retirasse o protagonismo das crianças, decidi que elas mesmas me transmitiriam todas as informações acerca da vivência doméstica, por meio das entrevistas e dos desenhos. Como não seria viável entrevistar todas as 26 crianças da turma elegi – a partir de observações do cotidiano escolar, 10 delas, buscando proporção com a quantidade de meninas e meninos da classe. Ainda assim todas as crianças foram envolvidas na pesquisa, todas as dinâmicas, os desenhos, o preenchimento do TALE, as observações nos diferentes momentos, eram realizadas com a turma toda. Mesmo sabendo

que não utilizaria na pesquisa - para seguir o planejamento, realizava, por exemplo, entrevistas aleatórias com crianças sempre que percebia que estavam curiosas com as saídas das colegas de sala para serem entrevistadas ou quando pessoalmente me pediam.

Os resultados da pesquisa me levaram a concluir que as crianças da turma pesquisada, mesmo sem plena consciência, agem calcadas em uma ordem de gênero imposta pelo mundo adulto. Todas as 26 crianças, por exemplo, fizeram os desenhos que usei na pesquisa e em todos havia nitidamente representações muito distintas para mulheres e homens. As mães sempre com os cuidados domésticos, os pais com descanso ou atividades mais prazerosas, como lavar seu próprio carro ou passear com o filho (no masculino mesmo porque não percebi contato dos pais com as meninas, tanto mais se referindo ao mundo público). Para as mulheres isso significava dupla jornada, pois a maioria trabalhava fora de casa. Os cuidados domésticos envolviam também o sucesso escolar das crianças, afinal eram elas que acompanhavam as tarefas de casa (mães ou irmãs mais velhas) e reuniões escolares. Portanto, nesta pesquisa, houve um destaque para a condição da mulher.

As mães foram apresentadas como as principais socializadoras, uma vez que carregavam, como obrigação, todo cuidado com o lar e com a educação das crianças. Foi ilustrado nessa socialização familiar um processo contínuo, uma espécie de círculo sexista de socialização, como vimos no caso das crianças gêmeas, uma demarcação da mulher como figura de cuidado e submissão e o homem mais livre e objeto desse cuidado. Trata-se de um círculo quando se considera o fato de que, possivelmente, essas mães também foram educadas do mesmo modo e não dispendo de outras possibilidades oferecem, assim, a mesma educação às meninas. Uma socialização diferencial que se perpetua por meio, e na, próxima geração de mulheres, possíveis mães, que também educarão, do mesmo modo, suas filhas. Os meninos, no mesmo sentido, seguem sendo educados com mais complacência. Nessa educação, os brinquedos servem como instrumentos complementares que as mães (a família) lançam mão para estruturar essa socialização diferencial.

Na escola também é a mulher a principal responsável pela socialização das crianças, afinal são maioria no magistério – com destaque para as Escolas Classes. Mariana, desse modo, agia se mostrando alheia às ações sexistas advindas no seio familiar, como se destacou no caso das crianças gêmeas, não demonstrou uma intenção genuína de intervir na relação de dependência das crianças com o intuito de dar liberdade à Vitória, compreendendo a submissão de gênero imposta pela família, mas objetivava, acima de tudo, manter a disciplina e a organização da sua turma, evitar a conversa entre elas, a indisciplina.

A postura de Mariana frente às escolhas das crianças pelos brinquedos específicos e o fato de me convidar a ver que o faziam por si mesmas faz com que eu entenda tal atitude como negligente, pois, mesmo que com essa demonstração ela tente passar a ideia de que não interfere nas escolhas, ou seja, não usa de orientação diferenciada para com as crianças, o que sobressai é que ela não age no sentido de construir uma relação menos sexista, pois jamais problematizou qualquer dessas questões. O silenciamento que ela pensa ser demonstração de neutralidade é, na verdade, muito mais uma atitude incisiva e intencional, um mecanismo de manutenção da ordem de gênero que as crianças trazem da família e aprendem também na escola. Um bom exemplo é visto quando ela não dá atenção ao menino machucado que a procura, por considerar que “ele é muito cheio de frescura”. Também é evidente quando ela permite que meninos infrinjam suas regras, mas meninas não. A prática de tornar as meninas em suas assistentes, em “vigilantes dos meninos”, é outra boa ilustração para a análise feita aqui, afinal, a formação menina-menino adotada pela professora com fins de disciplinamento, não carrega apenas sexismo, mas um marcador de autoridade para com a família – as crianças gêmeas não podem ficar juntas, mas a professora lança mão da dupla mista quase que com a mesma intenção, a de as meninas “cuidarem” dos meninos, não deixar que baguncem.

Tendo como base os objetivos da pesquisa outro resultado que obtive foi o de que os ensinamentos advindos da família e da escola estão sendo paulatinamente interiorizados pelas crianças e essa interiorização se apresenta na representação que fizeram de suas famílias, onde se destaca uma bem demarcada divisão sexual do trabalho. As crianças apresentavam a realidade de suas famílias por meio do desenho, uma representação familiar tal como é e que quando explicadas por elas ratificam a ideia passada pelo desenho. As opiniões emitidas acerca das configurações feminino e masculino já trazem, perceptivelmente, um entendimento da ordem de gênero: o pai descansa porque trabalha, a mãe faz as tarefas de casa “porque gosta”, o avô “ajuda” e o fato de mais de 75% das mães entrevistadas trabalharem fora e ainda assim serem as responsáveis pelos afazeres domésticos, é entendida como natural.

Essa interiorização segue na escola e pode ser observada no fato de as meninas se sentirem privilegiadas quando investidas da função de vigilantes dos meninos, afinal não compreendem a divisão sexual subjacente nessa condição. A interiorização está também no anseio de sempre desejarem agradar a professora, estão constantemente em busca de sua aceitação, e ainda quando não se sentem encorajadas a se colocarem contrárias às normas estabelecidas. Elas veem os meninos subvertendo regras, serem mais livres, mas ainda assim não reivindicam o mesmo tratamento, interiorizam, ao contrário, que essas ações são realmente indevidas para uma menina e que os meninos assim o fazem porque são

indisciplinados e imaturos. As normas advindas do mundo adulto são percebidas, de tal modo, como necessárias e naturais, das quais as meninas se entendem como partes imprescindíveis em que devem ser disciplinadas e obedientes, ser mocinhas.

A discussão da divisão sexual do trabalho que se mostrou destacada nos resultados da pesquisa, ou seja, os papéis sociais de gêneros - como comumente classificado, certamente não esgota a discussão da desigualdade de gêneros, pois as relações de poder que permeiam as relações de gêneros tornam tudo isso em algo muito mais complexo. Vai além de tarefas executadas, da aprendizagem de regras sociais, de comportamentos e representações desse mundo que as crianças começam a adentrar. A estrutura de gênero vem imbrincada nas relações de poder, em diferentes níveis, em uma dinâmica muito forte, um fluxo permanentemente (re)estabelecido. Diz respeito a muitos outros fatores que envolvem sentimentos, emoções e o próprio constituir-se humana/o. Revela a traumática e violenta constituição das identidades, onde meninos aprendem a engolir sentimentos, medos e dores e meninas a reprimir desejos e abrir mão de si mesmas. Envolve direitos humanos, envolve cidadania, pois é mais que socialização, é humanização, porque, como defendido em toda a pesquisa, o ser humano, a criança ou a mulher, não são categorias dadas, estanques.

Contudo, nesta pesquisa, essa discussão se mostrou ainda muito necessária e bem atual. As muito poucas iniciativas de inclusão de gênero realizadas em currículos escolares, produtos comerciais, pesquisas acadêmicas e aparentemente presente nas discussões políticas, culturais e cotidianas, certamente trouxeram uma ideia de que gênero está em debate e é fator importante em algumas decisões. A mídia trabalha muito nesse sentido, dá essa impressão de centralidade. Sem contar que as pessoas engajadas na discussão da temática, e as que a estudam, ao encontrarem pesquisas sob essa perspectiva também podem ter a impressão de que “todo mundo está falando disso” – sentimento que tive quando decidi o objeto desta pesquisa. Porém as discussões que são realizadas na mídia e na política, por exemplo, estão a serviço não de estabelecer uma compreensão emancipadora, mas de trazer de volta a ideologia da diferença sexual com forte apelo às questões religiosas e de moral. Já para quem estuda a temática e pode ter uma ideia de que muitas pesquisas já estão falando sobre, digo que se faz preciso entender que esse meio onde há pessoas preocupadas com a equidade de gêneros é muito restrito e pequeno, e que temos que continuar pesquisando a temática em busca de desvelar novas nuances e alternativas em vias de trazer maiores compreensões e despertar interesse onde ainda não conseguimos chegar, pois a sensação que se tem é a de que o pouco avanço que tivemos está muito rapidamente sendo apagado, como se estivéssemos caminhando um passo à frente e levando um empurrão para trás.



Em minha pesquisa tive essa percepção, pois todas as famílias, onde na maioria são as mães que trabalham fora o marcador gênero se mostrou tal qual há muitos anos atrás. Eu acreditava que sendo famílias da classe trabalhadora nas quais as masculinidades tendem a ser menos hegemônicas, onde meninos precisam auxiliar na organização do lar, pois não contam com empregadas domésticas, por exemplo, encontraria uma divisão do trabalho mais equitativa, afinal os pais eram quem dispunham de mais tempo em casa, podendo assim cumprir com os afazeres domésticos e ainda com a educação das crianças. Mas o resultado foi o contrário, mesmo estando os homens em casa quem realizava todo cuidado do lar eram as mulheres, depois de chegarem do trabalho ou aos finais de semana, e os meninos que ajudavam em algo eram sempre os que não tinham irmãs que pudessem fazê-lo.

A representação de feminilidades e masculinidades para as crianças se mostra, desse modo, fator muito importante na constituição de seus modos de ser meninas e meninos e de como estão se tornando mulheres e homens, afinal a mudança prática a ser executada pelas pessoas de referência é mais demorada, pois são resultados de uma mudança de consciência prévia e, como o exemplo – ou contraexemplo - é sempre mais importante que o que se fala é por meio deles que as famílias ensinam mais, não há muita disposição, ou tempo, para diálogo.

No que diz respeito à socialização que as crianças estabelecem entre si, se percebe que esta é também orientada pelas normas do mundo adulto, as meninas não se misturam com os meninos, a não ser quando são obrigadas. Os meninos aprendem a considerá-las frágeis e chatas e assim as crianças vão (re)construindo entre si os ensinamentos sexistas que recebem em casa e os que compartilham de maneira comum na escola. A percepção que as crianças possuem das normas de gênero a elas direcionadas é interiorizada de maneira introjetada, inscrita, pois não há espaço para problematizações, argumentação ou aprendizagem mais consciente. Afinal, não é incomum se ouvir como principal resposta às crianças o findo “porque sim!”. As pessoas adultas vão minando a curiosidade das crianças e com isso a capacidade de compreensão e de crítica.

Em relação ao entendimento de ser menina, ser menino as crianças trazem uma perspectiva de autoevidência embasada no gênero, não recorrem ao sexo biológico para afirmarem que o são: sou menina porque tenho vagina, ou sou menino porque tenho pênis. É o modo como se apresentam que lhes garante tal afirmação e isso faz com que elas acreditem que devem, também, ser facilmente reconhecidas, como se nomeiam, por quem as vê. O tratamento dirigido a elas também as fazem ter certeza disso, “sou menino porque todo mundo me chama assim”, afinal, a criança é aquilo que é chamada.

Toda essa redoma heteronormativa da família e escola, contudo, não retira das crianças a capacidade de agenciamento, evidente em casos como o de Gabriela que fazia dos momentos de ajuda à mãe com o cuidado do irmãozinho um momento em que podia brincar de carrinho e ainda o estendia à escola, no qual contava com o apoio dos colegas e com a ausência da mãe naquele ambiente. No caso de Paulinho pelo fato de que aguentava as “brincadeiras de meninos”, mesmo não gostando de fazer parte delas, apenas para que pudesse estar próximo de Paulo. Na brincadeira de casinha dos meninos que, embora ressaltando o alto grau de sexismo já interiorizado, traz demonstrações de agenciamento no fato de que, sendo a brincadeira tida como “de meninas”, os meninos que fazem parte dela estão rompendo com estereótipos do mundo adulto por meio da capacidade de reinterpretá-la acrescentando novas configurações que atendessem também suas próprias determinações.

Certamente, na casinha dos meninos, há a reprodução de um dado do mundo adulto, mas é justamente essa reprodução o suporte para a criação. Contudo não uma mera cópia, mas a reprodução interpretativa de uma cultura já estabelecida que possibilita outro desdobramento, onde a criação dessa novidade é compartilhada pelos pares. Corsaro (2009) explica que isso pode se dar por meio de um uso inusitado de um simples objeto, ao enriquecer um empreendimento, na sincronia de certas ações ou na especificação e/ou transgressão de uma regra, dentre outras - essa última é o caso dos meninos.

Suas ações nos revelam ainda que as crianças participam ativamente da constituição de suas identidades de gênero, pois o vivem nas mais variadas relações sociais e desde muito cedo. Aspecto que deveria, por si só, ser suficiente para que tais questões compusessem desde projetos educativos à políticas públicas, afinal é dever do Estado a garantia dos direitos e da cidadania, o direito humano de ser diferente. Porém a diversidade de feminilidades e masculinidades existentes, até mesmo na escola, não são para elas experiências possíveis, não há múltipla escolha. As cotidianas ações das crianças são, certamente, carregadas de agência, contudo, mesmo que essa capacidade tenha sido percebida, a realidade que ainda se apresenta é a de que as normas do mundo adulto ainda são mais fortes para a infância. Há uma relação desigual de poder que estrutura a garantia da perpetuação do modelo patriarcal de sociedade, na qual escola é uma das instituições desse sistema *panoptical* e, como tal, investida na reprodução da cultura dominante, corroborando para a manutenção dos padrões desejados de feminilidade e masculinidade.

Outro resultado que tive, além dos objetivos estipulados, é a condição de destaque que teve a figura da mulher. A mãe foi evidenciada como a principal agente da socialização das crianças, como apontado antes, e por isso, responsabilizada, também, pela manutenção do

patriarcado. Marília Graciano (1975) relaciona essa condição à socialização diferenciada (por sexo) dirigida às crianças. A mulher, uma vez, responsabilizada pela educação integral das crianças, é culpabilizada como fomentadora do machismo, seria ela, na família e na escola – como mães e professoras, que educa os futuros homens machistas e as mulheres submissas. Devido a isso foi problematizado nesta pesquisa que tal responsabilização não deve ser pensada de maneira tão superficial, carece de aprofundamento e análise, afinal é a histórica sulbalternização da mulher que a torna como principal figura da educação das crianças, o que no lar ficou muito ressaltado nesta pesquisa por meio das representações de mulher e homem socializadas com as crianças.

Ilustrações que guardam muita semelhança com as de sempre: meninas veem suas mães realizando tarefas domésticas, cuidando das crianças, abrindo mão de sua individualidade, de seu tempo de descanso para que seus esposos e filhas/os possam tê-los. E os meninos, por sua vez, veem o ser homem como objeto de desejo, pois é a representação do poder dentro de casa, saem quando querem e sem dar maiores explicações, são servidos em seus interesses. Destaca-se a educação dos meninos ao serem ensinados a valorizar apenas o mundo masculino, a vislumbrarem uma vida totalmente distante do que é entendido como feminino, até mesmo das meninas. Ou seja, deseja-se que sejam héteros, mas a educação fomentada os separa das meninas por muito tempo e em muitas relações e, são oferecidos a eles objetos e instrumentos como bonecos – não podem ter sequer contato com a representação feminina em uma boneca, ou seja, são educados para admirar o mundo masculino, mas não podem “gostar” dos meninos, embora só possam ter contato com eles. É paradoxal o fato de que precisam ser héteros, mas não podem se relacionar com as meninas, não podem estar no mundo delas. Somente são autorizadas a estabelecer tais relações quando o objetivo for o namoro, por exemplo. A essa altura eles irão conviver com as meninas, as quais, outrora, foram ensinados a desrespeitar e inferiorizar. Essa separação sexista pode ser um fator que, no futuro, torne as relações “amorosas” conflituosas e violentas, já desde casais bem jovens.

Toda discussão aqui empreendida trouxe destaque ao fato de que construção social e reprodução cultural não deixam mais espaços factíveis para o pensamento ideológico da diferença sexual e me faz refletir e até sentenciar que se hoje vivemos em uma sociedade de homens feminicidas e ao mesmo tempo autodestrutivos é devido ao fato de construirmos tais possibilidades e formar tais pessoas. Por gerações ensinam-se a ser assim, fomenta-se os mecanismos necessários. Se há mulheres que enxergam a violência sofrida como algo merecido, falta de dever cumprido ou até prova de amor é porque se está constantemente

afirmando a elas que precisam aceitar e silenciar, que são de natureza submissa, que “é assim mesmo”. É assim que a máquina do patriarcado é permanentemente mantida em funcionamento.

Por esses motivos o conceito de gênero, no contexto desta pesquisa, não serviu apenas para verificar diferenças entre meninas e meninos, mas para refletir algumas possibilidades de agenciamentos e confrontos com as normas de gênero que as crianças vivenciam em suas socializações. Serviu ainda como mecanismo que tornou possível observar as culturas particulares que desenvolveram entre pares e com as pessoas adultas. A riqueza da abordagem por meio de gênero como categoria de análise está ainda no fato de permitir vislumbrar, no campo social, o “ambiente” onde se constrói e se reproduz as relações (desiguais) entre os sujeitos e de reconhecer que no âmbito dessas relações é onde os gêneros são construídos (LOURO, 1997).

Por fim esta pesquisa pode alertar também para o fato de que os ensinamentos dispensados às crianças durante o período da infância são internalizados e podem se cristalizar até a vida adulta, pois a infância é “o período mais intenso de aprendizagem cultural” e, portanto, há que se cuidar quanto aos ensinamentos de padrões de comportamento a elas dirigidos, uma vez que servirão como base sólida a toda uma vida de aprendizagens (GIDDENS, 2005, p. 42). Os resultados revelam que as práticas operantes nas instituições, família e escola, ainda são bastante orientadas pelo sexismo e pela ideia binária de divisão sexual e de gêneros. Ainda não se conseguiu despolarizar essas relações que, ao final, continuam praticando uma educação (doméstica ou escolar) que privilegia o determinismo biológico e, ancorada nele, negligencia as diferentes manifestações de gêneros em seu interior. Na escola isso se dá desde os primeiros anos de escolarização, pois as crianças ainda estão um tanto quanto indefesas, ou seja, desprovidas de poder para decidirem se aceitam ou não os aprendizados ofertados na escola, o que as tornam, em certa medida, vulneráveis à transmissão de preconceitos e estereótipos socializados pelo mundo adulto, como aponta Eliane Cavalleiro (1998).

Ainda assim preciso ressaltar que, se a escola, assim como a mulher, possui participação importante nas socializações das crianças e a capacidade de perpetuar um modelo patriarcal nas relações de gênero, também ela, deve ser chamada à transformação, afinal como demonstrei nesta pesquisa uma pequena sombra deixada por certa professora feminista que passou pela Escola Pátio Colorido e pela vida da professora Mariana já conseguiu trazer alguma problematização à ordem sexista vigente. Se a equidade de gêneros se tornasse um

objetivo comum em nossa sociedade essas problematizações poderiam resultar em ações e políticas públicas com vistas a uma mudança concreta.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICZ, Anete. **A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância**. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

AGAMBEM, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2008.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O Que é Feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7ª ed. 2ª reimp. São Paulo, Perspectiva, 2014.

ARIÈS. Philipe. **História Social da Infância e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AUAD, Daniela. **Educando meninas e meninos: Relações de gênero na escola**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 2007.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**; tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo Sexo: A experiência vivida**. 2ª ed. Difusão Europeia do Livro: São Paulo, 1967.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. **A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

BELL, Judith. **Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação**. 3ed. Lisboa: Gradiva, 2004.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz diferença**. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(2): 548-559, maio/agosto, 2011.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes, 1976.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: A condição feminina e a violência simbólica**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

BRASIL. **Cresce a presença feminina em todos os níveis do ensino. Diversidade e Inclusão**. Ministério da Educação, 2005. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/2000-sp-1024881323> > Acessado em 27/09/2016

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Presidência da República Casa Civil, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **NOTA TÉCNICA: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota\\_tecnica\\_inse.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf) >Acessado em 16/07/2017.

CARNEIRO, Sueli. Lélia Gonzales: **O feminismo negro no palco da história**. Brasília: Abravídeo, 2014.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação Infantil**. Ed. Contexto, 2000.

CAZARRÉ, Marieta. **Com 600 mortes em seis anos, Brasil é o que mais mata travestis e transexuais**. (Direitos Humanos). Agência Brasil - EBC, 2015. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-11/com-600-mortes-em-seis-anos-brasil-e-o-que-mais-mata-travestis-e>> Acessado em 22/08/2016.

COLLING, Ana Maria. **Gênero e história. Um diálogo possível?** Contexto e Educação - Editora UNIJUÍ - Ano 19 - nº 71/72 - Jan./Dez. 2004.

CONNELL, Ranwenn. **Políticas de Masculinidade. Educação e Realidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 20(02): 185-206. Jul/dez, 1995.

\_\_\_\_\_. MESSERSCHMIDT, James W. Messerschmidt. **Masculinidade hegemônica: Repensando o conceito**. Revista, Florianópolis, 21(1): 241-282, janeiro-abril/2013

\_\_\_\_\_. PEARSE, Rebecca. **Gênero – Uma perspectiva global**. Tradução e Revisão técnica de Marília Moschkovich. São Paulo, nVersos, 2015.

CORSARO, William A. **Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças**. In. MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Reprodução interpretativa e cultura de pares**. In. MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças**. Educação Sociedade & Culturas, Porto, n. 17, p.113-134, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da Infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORRÊA, Mariza. **O sexo da dominação**. Novos Estudos CEBRAP, n. 54, 1999.

COSTA, Ana Alice Alcântara. **O movimento feminista no Brasil: Dinâmicas de uma intervenção política**. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/380/285> Acessado em: 23/03/2017.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero**. Estudos Feministas, Ano 10, 1º Semestre, 2002.

DAVIS, Ângela. **Mulher, Raça e Classe**. 1ª publicação na Grã Bretanha pela The Women's Press, Ltda, em 1982. Plataforma Gueto (Tradução Livre), 2013. 1ª publicação na Grã Bretanha pela The Women's Press, Ltda, em 1982.

DESSEN, M. A., & COSTA-JÚNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ENGELS, FRIEDRIC. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte**. Cadernos Pagu (26) janeiro-junho de 2006

\_\_\_\_\_. FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. (Coleção Polêmicas do nosso tempo). Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FINCO, Daniela. **“Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher”:** **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas. 2004.

FAZZI, Rita de Cássia. **Sociologia da Infância: reflexões teóricas e metodológicas de um campo em construção**. 33º Encontro Anual da ANPOCS, 2009.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas do Bom Retiro: Contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. Pro-posições. v. 15, n. I (43) – jan./abr., 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir – Nascimento da Prisão**. 7ª ed. Tradução de Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis, Vozes, 1987.

GALLARDO, Helio. **Teoria crítica: Matrizes e possibilidades de direitos humanos**. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Sociologia**. Tradução Sandra Regina Netz. – 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GRACIANO, Marília. **Aquisição de papéis sexuais na infância**. - Cadernos de Pesquisa; 25, 29-44. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1978.

\_\_\_\_\_. **Contribuições da psicologia contemporânea para compreensão do papel da mulher**. Cadernos de Pesquisa; # 15, 145-150. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1975.

\_\_\_\_\_. Marília; SILVA, Tereza Roserley N. da e GUARIDO, Elza L. **Percepção social na criança: estereótipos sexuais na percepção da família**. - Cadernos de Pesquisa; #21, 15-39. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1977.

HALL, Stuart. **Da diáspora – Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Quem precisa de identidade?** In SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2014.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos Direitos Humanos**. Tradução de: Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. – Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Mensal de Emprego – PME (Retrospectiva 2003 – 2015. 13 anos)**. Rio de Janeiro, 28 de Janeiro de 2016. Disponível em: <



<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000024954801102016481128904912.pdf> > Acesso: 27/09/2016

INEP - Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa. **Trajetória da Mulher na Educação Brasileira, publicação do INEP/MEC e SPM, reúne diversos dados sobre as mulheres na educação do País de 1996 a 2003.** Disponível em: <  
[http://portal.inep.gov.br/c/journal/view\\_article\\_content?groupId=10157&articleId=18745&version=1.0](http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=18745&version=1.0)> Acesso: 26/09/2016

LARAIA, Roque. **Cultura: Um conceito antropológico.** 14ª. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LESSA, Sérgio. **A centralidade ontológica do trabalho em Lukács.** Serviço Social & Sociedade n e 52 - ANO XVII - dezembro 1996.

\_\_\_\_\_. **Para compreender a ontologia de Lukács.** 3. ed. rev.ampl. Ijuí, SC: Ed. Unijuí, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula.** In PRIORE, Mary Del. História das mulheres no Brasil / Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi (coord. de textos). 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogias da sexualidade.** In. LOURO, Guacira Lopes (Organizadora). O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, György. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem.** São Paulo: Ciências Humanas LTDA, 1978.

\_\_\_\_\_. **Ontologia del ser social: El trabajo.** Buenos Aires: Herramienta, 2004.

MAFRA, Leila de Alvarenga. **A sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução.** In ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

MARCHI, Rita de Cássia. **A teoria da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância.** Educação e realidade. 34(1): 227-246, jan/abr, 2009.

MARX, Karl. **O capital.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1975.

MATOS, Marlise. **A Quarta onda feminista e o Campo crítico-emancipatório das diferenças no Brasil: Entre a destraditionalização social e o neoconservadorismo político.** 38º Encontro Anual da ANPOCS. CAXAMBU, Outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Movimento e teoria feminista: É possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global?** Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, jun. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social.** In. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade.** Ciência & Saúde Coletiva, 2012.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina.** São Paulo: Moderna, 1999.

MORENO SARDÀ, Amparo. **El discurso académico: ¿sexismo o androcentrismo?** Papers. Revista de Sociologia, [S.l.], v. 30, p. 43-50, jul. 1988. ISSN 2013-9004. Disponible en: <<http://papers.uab.cat/article/view/v30-moreno>>. Fecha de acceso: 17 feb. 2017.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia Castanheira. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: Tensões contemporâneas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011

NICHOLSON, Linda. **Interpretando o gênero.** Revista de Estudos Feministas, v. 8, n. 2, 2000.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. **Mulheres no trabalho – tendências, Genebra, 2016.** Disponível em <[http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_457096.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_457096.pdf)> Acessado 26/08/2016

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Disponível em <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm)> Acessado em: 02/06/2017

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)> Acessado em: 02/06/2017

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança – 1959.** Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil; através do art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961.

PAECHTER, Carrie. **Meninos e Meninas: Aprendendo sobre masculinidades e feminidades.** Porto Alegre – RS: Artmed, 2009.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PERROT, Michelle. 2ª ed. **Minha História das Mulheres.** Tradução Ângela M. S. Côrrea. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia.** Trad. Nina Constante Pereira. 8 ed. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1978.

PINTO, Céli Regina. **Uma história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PINTO, Manuel. **A Infância como Construção Social.** In Pinto, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As Crianças: Contextos e Identidades. UNIVERSIDADE DO MINHO Centro de Estudos da Criança, 1997.

PISCITELLI, Adriana. **“Recriando a (categoria) Mulher?”.** In: Leila Algranti (org.) “A prática Feminista e o Conceito de Gênero”. *Textos Didáticos*, nº 48. Campinas, IFCH- Unicamp, 2002, pp. 7-42.

\_\_\_\_\_. **Gênero: A história de um conceito.** In: Diferenças, Igualdade. Heloisa Buarque de Almeida, José Eduardo Szwako (orgs.) - São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil** / Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi (coord. de textos). 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

QVORTRUP, Jens. **Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”.** Tradução de Maria Letícia Nascimento. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011

RAPPAPORT, R. C. **Psicologia do Desenvolvimento.** Vol. 1 São Paulo: E.P.U., 1981. 74p.

REAY, Diane. **‘Spice Girls’, ‘Nice Girls’, ‘Girlies’, and ‘Tomboys’: gender discourses, girls’ culture and femininities in the primary classroom.** Gender and Education, v. 13, n.2, 2001.

REEVES, H., & BADEN, S. **Gender and development: Concepts and definitions. Report prepared for the Department for International Development (DFID) for its gender mainstreaming intranet resource. BRIDGE (development - gender).** Institute of Development Studies. University of Sussex. Brighton BN1 9RE, UK. February, 2000.

RIZZINI, I. (1997). **O século perdido: Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Petrobrás: Ministério da Cultura: USU Editora Universitária: Amais.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: Notas sobre a economia política do sexo.** 1975. (Tradução de Christine Rufino Dabat) Edileusa Oliveira da Rocha e Sonia Corrêa. Recife: S.O.S Corpo, 1993.)

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado e Violência.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos.** Contexto Internacional, 23, 1, p. 7-34. Lisboa, 2001.

Sarmiento, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** In: M. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Orgs.), Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação (pp. 9-34). Porto: ASA, 2004.

\_\_\_\_\_. **Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas.** In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

\_\_\_\_\_. PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo.** In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coords.) As crianças: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

\_\_\_\_\_. **A reinvenção do ofício de criança e de aluno. Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.**

SCOTT, Joan W. **A Cidadã Paradoxal – As Feministas Francesas e os Direitos do Homem.** Tradução de Élvio Antônio Funck; apresentação de Miriam Pillar Grossi; orelhas de Simone Pereira Schmidt – Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002.

\_\_\_\_\_. **“Gênero: uma categoria útil de análise histórica”.** Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença.** In SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2014.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar.** Tradução: Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, 2001.

VYGOTSKI, Liev S. **Obras escogidas.** Tomo IV. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 1996.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WASELFIZ, JJ. **Mapa da Violência 2016: Homicídios por Armas de Fogo no Brasil.** Brasília, 2016.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2014.

## APÊNDICES

### Apêndice A: Roteiros das Entrevistas com as crianças e professora

#### 1- Roteiro para entrevista com as crianças

<b>A criança e sua realidade social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nome, idade.</li> <li>- Como é a família (com quem mora, quantas pessoas trabalham)</li> <li>- Como é a moradia (quantidade de banheiros, quartos. Como dorme. Itens como geladeira, celular, carro etc.)</li> <li>- Quantidade de brinquedos, livros, roupas (videogame, bicicleta, internet)</li> <li>- Trajeto casa-escola/escola-casa (como faz e com quem)</li> <li>- Idade em que começou a frequentar a escola.</li> <li>- Tarefas de casa (quando, onde e com quem faz)</li> <li>- Atividades fora da escola.</li> </ul>
<b>Família</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pessoa da família com quem tem mais proximidade. Motivo</li> <li>- Pessoa da família que menos gosta. Motivo</li> <li>- Afazeres domésticos (quem faz; como é com a criança e irmãs/irmãos, caso tenha)</li> <li>- Atividades em casa. Brincadeira favorita. Brinquedo favorito</li> <li>- O que gosta de fazer em casa.</li> <li>- Se tiver irmãs/irmãos: diferenças de tratamento como na permissão de brincadeiras e acesso à rua.</li> <li>- Percepção sobre ser menina/ser menino em relação ao tratamento da família (o que como menina/o pode ou não fazer)</li> </ul>
<b>Escola</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentimento pela escola (o que mais/menos gosta, mudaria algo)</li> <li>- O que espera da escola, dos estudos (profissão)</li> <li>- Colegas na escola (quem são e como brincam)</li> <li>- Percepção de tratamentos dispensados às meninas/meninos.</li> <li>- Sobre a professora (o que gosta ou não nela. Percepção de tratamento: diferente para meninas/meninos)</li> <li>- Divisão da turma por gênero, como percebe.</li> <li>- Alguma criança que a professora goste mais/menos.</li> </ul>
<b>Ser menina/ser menino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entendimento sobre ser meninas/ ser menino.</li> <li>- Percepção de gêneros nas brincadeiras: com o que pode ou não brincar e com quem. Em casa ou na escola.</li> <li>- Percepções sobre estereótipos como meninas andam de mãos dadas, os meninos, meninos não brincam de boneca e não choram.</li> <li>- Percepções de comportamento: quem melhor se comporta em sala. Quem é mais inteligente.</li> <li>- Percepções de feminilidade/masculinidade (menina/menino mais bonita/o da sala? Como se comporta)</li> </ul>

## 2 - Roteiro para entrevista com a professora

<b>Formação acadêmica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduação</li> <li>- Especializações</li> <li>- Algum curso acerca da temática de gênero ou diversidade</li> </ul>
<b>Perfil Socioeconômico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estado civil</li> <li>- Tipo de residência</li> <li>- Possui automóvel</li> <li>- Onde reside</li> <li>- Vínculo com a SEEDF</li> </ul>
<b>Experiência na educação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo de trabalho como professora</li> <li>- Etapas de ensino ou disciplina ministrada</li> <li>- Experiência com o público infantil</li> </ul>
<b>Educação Infantil e Ensino Fundamental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transição Ed. Infantil - Ens. Fundamental</li> <li>- Mudança na prática pedagógica</li> <li>- Disciplina, rotina</li> <li>- Considerações sobre as etapas</li> </ul>
<b>Percepções de gêneros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolha de turma</li> <li>- Considerações sobre a turma (atentar para possível divisão sexual)</li> <li>- Considerações sobre comportamento (atentar se faz divisão entre meninas e meninos)</li> <li>- Avaliações</li> <li>- Casos específicos</li> </ul>

## **Apêndice B: Requerimento para realizar a pesquisa**

### **REQUERIMENTO FORMAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Eu, Aldenora Conceição de Macedo, estudante regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (nível mestrado) da Universidade de Brasília (UNB) venho, através do presente requerimento, formalizar pedido junto à Direção da escola para realizar pesquisa de campo com turmas de 1º ano do ensino fundamental, compreendendo crianças com idade entre seis e sete anos. A pesquisa também poderá contar com a participação das professoras das turmas, uma vez que observarei as crianças em seus horários de aula. O título provisório da pesquisa é “A Socialização de Gêneros na Escola”, e pretende compreender como se dá a relação das crianças entre si, com suas professoras e demais adultos/os na escola a fim de compreender como que o ambiente escolar interfere na construção de suas identidades.

A pesquisa será iniciada em setembro de 2016 com previsão de continuidade até o mês de abril/maio do próximo ano letivo. A metodologia utilizada é qualitativa, e será constituída principalmente de observação participante com as crianças em seus ambientes e momentos de interação social: pátio, sala de aula e demais locais que costumem frequentar. Serão realizadas também entrevistas e dinâmicas (grupos focais) com algumas crianças que serão selecionadas ao longo da observação. Estarei presente nos ambientes e momentos pedagógicos dos quais as professoras estarão participando, assim poderá ser necessário entrevistá-las a fim de complementar os dados adquiridos a partir das crianças.

A realização das entrevistas e dinâmicas só se dará quando da ciência das/os envolvidas/os. Para isso serão apresentados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – assinados pela família e professora e Termo de Assentimento (TALE) – para as crianças. Estes termos são necessários para fins de cumprimento dos protocolos éticos exigidos por lei.

Ante o exposto solicito autorização para início da pesquisa, e coloco-me à disposição para esclarecimentos:

---

Pesquisadora: Aldenora Conceição de Macedo (9 8540-8037)  
[aldenora.acm@gmail.com](mailto:aldenora.acm@gmail.com)

---

Aceite da Diretora: *Nome*

---

Ciente da Orientadora: Vanessa Maria de Castro

## Apêndice C: TALE - Crianças

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Crianças (6/7 anos)

1 - CONVIDO VOCÊ A FAZER PARTE DESSA IMPORTANTE PESQUISA CHAMADA “SOCIALIZAÇÃO DE MENINAS E MENINOS NA ESCOLA” DA QUAL SOU A PESQUISADORA RESPONSÁVEL. CHAMO-ME ALDENORA E, COMO VOCÊ, TAMBÉM SOU ESTUDANTE, MAS MINHA ESCOLA É PARA PESSOAS ADULTAS E SE CHAMA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB). MINHA SÉRIE É O MESTRADO.

AGORA QUE ME CONHECE,  
CONSEGUE FAZER UM RETRATO  
MEU?



2 - SEI QUE PODE SER NOVIDADE PARTICIPAR DE UMA PESQUISA, MAS VOU TE EXPLICAR COMO FAREI:

A - SEREI SUA COLEGA DE TURMA POR UM TEMPO. ASSISTIREI AULAS NA SUA SALA, IREI PARA O PÁTIO E O PARQUINHO COM VOCÊS.

E – DEPOIS VOU CONVERSAR COM VOCÊ, SOZINHA OU JUNTO COM MAIS COLEGAS, SOBRE COMO SE RELACIONA COM MENINAS E MENINOS E COM SUA PROFESSORA.

I - USAREI, ALÉM DE UM CADERNINHO DE ANOTAÇÕES, UM CELULAR PARA GRAVAR NOSSAS CONVERSAS, PARA NÃO ESQUECER NADA DO QUE CONVERSAMOS. PORÉM, NÃO DIVULGAREI FOTOS SUAS, NEM O ÁUDIO DAS CONVERSAS. SÓ USAREI ESSAS INFORMAÇÕES PARA A PESQUISA, ASSIM NÃO IDENTIFICAREI SUA ESCOLA E NEM SEU NOME VERDADEIRO. ESCOLHEREMOS UM CODINOME PARA A ESCOLA E VOCÊ, O SEU:



\_\_\_\_\_

Codinome





3 - SE VOCÊ SE SENTIR INCOMODADA, COM MEDO, FICAR TÍMIDA OU ENVERGONHADA ME INFORME IMEDIATAMENTE, POIS NÃO É OBRIGADA A PARTICIPAR E, MESMO SE JÁ ESTIVER PARTICIPANDO, PODE DESISTIR A QUALQUER MOMENTO, SEM PENALIDADE ALGUMA. SÓ CONVERSARÁ COMIGO E RESPONDERÁ MINHAS PERGUNTAS QUANDO QUIZER. SUA PROFESSORA E SUA FAMÍLIA PODERÃO SER AVISADAS CASO SINTA QUALQUER INCÔMODO DURANTA A PESQUISA.

4 - ESTA PESQUISA SÓ EXISTE COM SUA PARTICIPAÇÃO, POIS VOCÊ SERÁ PERSONAGEM DA HISTÓRIA QUE QUERO CONTAR. ASSIM, ESTA PESQUISA, AJUDARÁ PROFESSORAS/ES, ESTUDANTES, MÃES, PAIS, FAMILIARES E OUTRAS PESSOAS A COMPREENDER MAIS SOBRE A IMPORTÂNCIA DE OUVIR VOCÊS, NÃO É LEGAL?



#### DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

ENTENDI AS EXPLICAÇÕES DA PESQUISADORA ALDENORA E QUERO PARTICIPAR DA PESQUISA "SOCIALIZAÇÃO DE MENINAS E MENINOS NA ESCOLA". FUI AVISADA DE QUE POSSO DESISTIR A QUALQUER MOMENTO, SEM QUALQUER PENALIDADE.

**SOU CRIANÇA, SUJEITO DE DIREITOS, E TENHO VOZ PRÓPRIA.**



\_\_\_\_\_  
Nome - Criança

\_\_\_\_\_  
Aldenora Conceição de Macedo (9 8540-8037)

\* Neste utilizei um TALE preenchido por alguma criança para não expor seu nome verdadeiro. Assim também o fiz com a imagem da capa, que era uma fotografia que trazia os rostos das crianças muito evidentes e, por isso, é uma releitura - realizada pelo meu filho Elvis, de sete anos.

## **Apêndice D: TCLE – Professora**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Professora)**

Por meio deste lhe convido a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “Socialização de Gêneros na Escola”. Sou Aldenora Macedo, pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília (PPGDH-UnB) com foco na Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz, sendo assim responsável por essa pesquisa. Estou sendo acompanhada pela Professora Dr.<sup>a</sup> Vanessa Maria de Castro, minha orientadora e também coordenadora do mestrado. Passarei a seguir algumas informações importantes sobre sua participação na pesquisa e peço que, caso aceite, assine ao final. Ressalto que a recusa não trará qualquer prejuízo.

#### **1. Informações Importantes acerca da Pesquisa:**

- A pesquisa se dirige às crianças, no geral, mas com foco na interação entre elas a partir do ambiente de escolarização para buscar compreender suas percepções de gêneros, porém esse termo se aplica também à senhora por considerar sua participação indispensável para a condução da pesquisa.
- Durante a pesquisa farei observações na sala de aula, no pátio da escola e também realizarei entrevistas individuais e coletivas com as crianças e, possivelmente, também com a senhora. No caso de uso das entrevistas precisarei fazer cópias gravadas da conversa, mas não haverá identificação por meio de imagens (fotografias). Este tipo de pesquisa pode causar algum desconforto ou constrangimento às crianças, pois serei uma estranha em seus ambientes, mas farei o possível para amenizá-los.
- Mesmo após ter aceitado participar da pesquisa a senhora poderá, a qualquer momento, se retirar dela. Assim como as crianças.
- Não há remuneração de nenhuma espécie às participantes, sendo a adesão à pesquisa voluntária. A participação, por sua vez, não gera custos uma vez que eu é que me deslocarei até a escola.
- Será garantido o sigilo das informações obtidas para assegurar a privacidade e o anonimato das participantes: não utilizarei ou divulgarei seu nome, os nomes das crianças e familiares. Nem mesmo a escola será identificada.

- Poderá, no decorrer da pesquisa e a qualquer momento, entrar em contato comigo pelos telefones (61) 3379-3909; 9 98540 – 8037 e e-mail: [aldenora.acm@gmail.com](mailto:aldenora.acm@gmail.com)

## **2. Consentimento de Participação na Pesquisa:**

Eu, \_\_\_\_\_  
concordo em participar do estudo intitulado “Socialização de Gêneros na Escola”. E destaco entender que tal participação é de caráter voluntário. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora responsável Aldenora Conceição de Macedo sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que me traga qualquer prejuízo.

Ceilândia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura por extenso da professora

---

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

---

Assinatura da Orientadora

## **Apêndice E: TCLE - Família**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (família)**

Por meio deste convido sua criança a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “Socialização de Gêneros na Escola”. Sou Aldenora Conceição de Macedo, pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília (PPGDH-UnB) com foco na Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz, sendo assim responsável pela pesquisa. Estou sendo acompanhada pela Professora Dr.<sup>a</sup> Vanessa Maria de Castro, minha orientadora e também coordenadora do programa de mestrado. Passarei a seguir algumas informações importantes sobre a participação de sua criança e peço que, caso aceite, assine ao final. Destaco que a recusa não trará qualquer prejuízo.

#### **1. Informações Importantes acerca da Pesquisa:**

- A pesquisa trata da socialização das crianças objetivando compreender como meninas e meninos interagem no ambiente escolar a partir de suas percepções de gêneros. Por isso este termo *se aplica a todas as crianças da sala*. Essa pesquisa visa contribuir com os entendimentos sobre ser menina/ser menino na escola.
- Durante a pesquisa farei observações na sala de aula, no pátio da escola e também realizarei entrevistas individuais e coletivas com as crianças. No caso de uso das entrevistas precisarei fazer cópias gravadas da conversa, mas não haverá identificação das crianças por meio de fotografias. Este tipo de pesquisa pode causar algum desconforto ou constrangimento às crianças, pois serei uma estranha em seus ambientes, mas farei o possível para amenizá-los.
- Importa saber que mesmo após ter consentido a participação poderá, a qualquer momento, pedir a retirada da criança da pesquisa e que também pedirei consentimento diretamente a cada uma delas.
- Não há remuneração de nenhuma espécie às participantes, sendo a adesão à pesquisa voluntária. A participação, por sua vez, não gera custos uma vez que eu é que me deslocarei até a escola onde entrevistarei as crianças.

- Será garantido o sigilo das informações obtidas para assegurar a privacidade e o anonimato das participantes: não utilizarei ou divulgarei os nomes das crianças e/ou familiares. Nem mesmo a escola será identificada.

- Poderá no decorrer da pesquisa e a qualquer momento entrar em contato comigo pelos telefones (61) 3379-3909, 9 98540 – 8037 e pelo e-mail: [aldenora.acm@gmail.com](mailto:aldenora.acm@gmail.com)

## 2. Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, autorizo a participação de \_\_\_\_\_ (criança pela qual sou responsável) no estudo intitulado “Socialização de Gêneros na Escola”. Informo ser maior de 18 anos de idade e destaco entender que tal participação é de caráter voluntário. Fui devidamente informada/o e esclarecida/o pela pesquisadora responsável Aldenora Conceição de Macedo sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Ceilândia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura por extenso - responsável pela criança participante

---

Assinatura por extenso - pesquisadora responsável

---

Assinatura da Orientadora da pesquisa

## ANEXOS

### Anexo A: Discurso de Sojourner Truth

#### E NÃO SOU UMA MULHER?

*Sojourner Truth*

*Muito bem crianças, onde há muita algazarra alguma coisa está fora da ordem. Eu acho que com essa mistura de negros (negroes) do Sul e mulheres do Norte, todo mundo falando sobre direitos, o homem branco vai entrar na linha rapidinho.*

*Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?*

*Daí eles falam dessa coisa na cabeça; como eles chamam isso... (alguém da audiência sussurra “intelecto”). É isso querido. O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, porque você me impediria de completar a minha medida?*

*Daí aquele homenzinho de preto ali disse que a mulher não pode ter os mesmos direitos que o homem porque Cristo não era mulher! De onde o seu Cristo veio? De onde o seu Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com isso.*

*Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser capazes de conserta-lo, colocando-o do jeito certo novamente. E agora que elas estão exigindo fazer isso, é melhor que os homens as deixem fazer o que elas querem.*

*Agradecida a vocês por me escutarem, e agora a velha Sojourner não tem mais nada a dizer.*

Fonte: Geledés, disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/#gs.pA9f5t8>