



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Isabela Pereira Vique

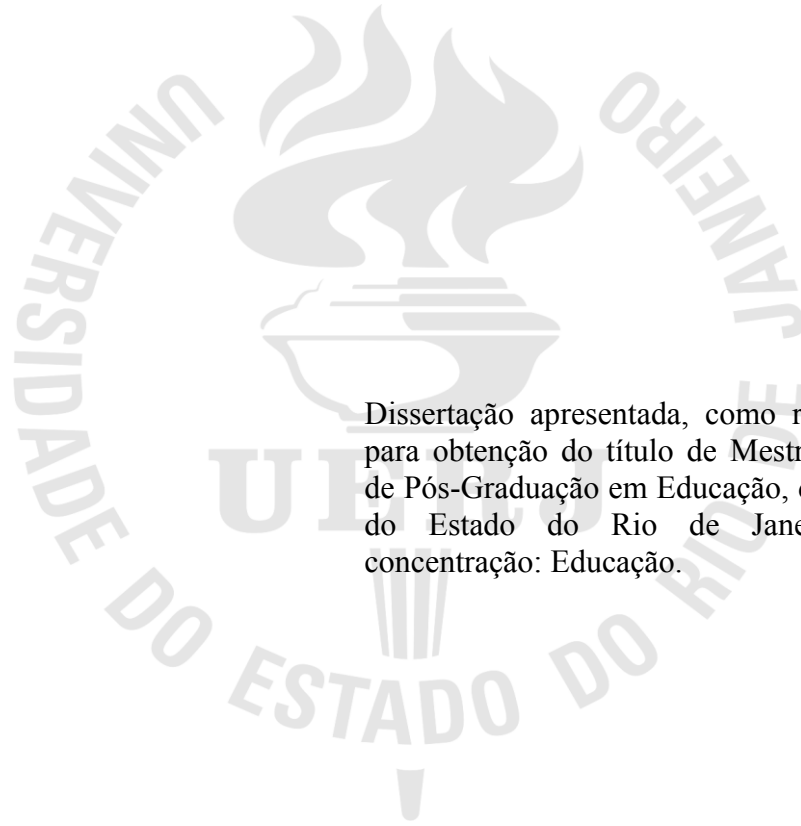
**Resistir na Educação Infantil: pela possibilidade de uma educação não  
sexista**

Rio de Janeiro

2019

Isabela Pereira Vique

**Resistir na Educação Infantil - pela possibilidade de uma educação não sexista**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria da Conceição Silva Soares

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

V812 Vique, Isabela Pereira.  
Resistir na Educação Infantil : pela possibilidade de uma educação não sexista  
/ Isabela Pereira Vique. – 2019  
95 f.

Orientadora: Maria da Conceição Silva Soares.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Infância – Teses. 3. Currículo – Teses. I. Soares,  
Maria da Conceição Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37.016

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Isabela Pereira Vique

**Resistir na Educação Infantil - pela possibilidade de uma educação não sexista**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 19 de março de 2019.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Conceição Silva Soares (Orientadora)  
Faculdade de Educação (UERJ)

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Fernando Altair Pocahy  
Faculdade de Educação (UERJ)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maritza Maciel Castrillon Maldonado.  
Faculdade de Educação (UNEMAT)

Rio de Janeiro

2019

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu pai, que, mesmo não estando mais fisicamente neste mundo, esteve comigo durante cada linha desta dissertação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, ao Universo e a espiritualidade por me fazerem sentir que há mais do que posso ver.

À minha família, por me amparar e me apoiar.

À minha mãe, que exerce lindamente esse papel e ainda ocupa na minha vida o cargo de melhor amiga. Ela é a minha melhor parceria.

Agradeço ao Taynã, por me apoiar e incentivar sempre. Por segurar e me ajudar nas ansiedades e angústias e compartilhar comigo os sonhos, desafios e alegrias.

Às minhas amigas de longa data, Lohaine, Ana Cristina, Hanah, Josi e Mel que se fizeram presentes durante o período do processo seletivo e permanência no Mestrado.

À minha grande amiga e parceira de trabalho, Cleide, por dividir comigo a paixão pela Educação Infantil e se juntar a mim nas lutas, sonhos e superações.

Às crianças e equipe do Oga Mitá que me acolheram e embarcaram comigo nessa aventura, compartilhando as alegrias e delícias da pesquisa.

Às minhas amigas de graduação, Paloma, Anna, Natália, Estella, Adriano e Vanessa que dividem comigo as mais lindas histórias vivenciadas na UERJ.

À Daniela, por me mostrar os caminhos possíveis para vivenciar os cotidianos do Oga Mitá.

À Aline que ingressou comigo no Mestrado e se tornou uma grande amiga e parceira de inquietações e descobertas.

À minha orientadora e professora da vida, Conceição Soares (Ceixa), por me mostrar como é possível enfrentar as dificuldades sem perder a doçura e a generosidade. Por me incentivar e acolher minhas dúvidas e por ser uma referência tão zelosa.

Aos meus parceiros do Grupo de Pesquisa, Currículo, Narrativas Audiovisuais e Diferença. (CUNADI):

À Simone, por entrar na minha vida ainda na graduação e me incentivar a ingressar no Mestrado. Por me ajudar tão carinhosamente em todos os momentos que solicitei.

À Brenda, por compartilhar comigo as angústias, dúvidas, alegrias, risadas e parcerias.

À Maíra, pelas parcerias acadêmicas, apresentações de trabalho e passeios.

Ao Bruno, Vinícius e Rosane, pelos conselhos, ensinamentos e acolhimento, principalmente quando ainda engatinhava no Mestrado.

À Letícia, Leo, Haroldo e Karina por me ensinarem tanto com suas pesquisas e histórias.

À Vanessa Maia, pelo carinho e acolhimento de sempre.

Ao Fernando Pocahy, por aceitar participar da minha banca e por ter ajudado a alargar minhas impressões e perspectivas com suas aulas e durante o período de qualificação.

À Maritza, por aceitar prontamente fazer parte desta banca e pelas contribuições valiosas que certamente virão.

Ao Aldo e Maria Luiza, por se prontificarem tão atenciosamente a serem suplentes desta banca.

Por fim, quero agradecer às crianças que fazem/fizeram parte desta pesquisa e da minha vida. Que me fazem seguir firme e renovam constantemente a esperança.

“Tenho um livro sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino  
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira  
era o mesmo que roubar um vento e sair  
correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que  
catar espinhos na água  
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio  
do que do cheio.  
Falava que os vazios são maiores  
e até infinitos.

Com o tempo aquele menino  
que era cismado e esquisito  
porque gostava de carregar água na peneira

Com o tempo descobriu que escrever seria  
o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu  
que era capaz de ser  
noviça, monge ou mendigo  
ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.



E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro  
botando ponto final na frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor!  
A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou:  
Meu filho você vai ser poeta.  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os  
vazios com as suas  
peraltagens  
e algumas pessoas  
vão te amar por seus  
despropósitos.”

*O Menino Que Carregava Água Na Peneira (Manoel de Barros)*

## RESUMO

VIQUE, Isabela Pereira. **Resistir na Educação Infantil**: pela possibilidade de uma educação não sexista. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2019.

Essa dissertação tem como objetivo pensar sobre/com as concepções de gênero nos/com os cotidianos da Educação Infantil a partir de rodas de conversas, brincadeiras, interações, falas, olhares, gestos e construções de histórias e teorias. A pesquisa se desenvolveu em uma das turmas do colégio Oga Mitá, situado no bairro de Vila Isabel. Nossa intenção é problematizar a produção performativa do gênero com crianças pequenas, considerando que as normas e enquadramentos que as cercam podem moldar seu campo de visão. Essas percepções, que adquirem através de referências culturais em articulação com os processos curriculares, acabam por produzir diferença. Através das perspectivas das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, nos propomos a exercer um mergulho com todos os sentidos, nesta instituição, articulando também com as redes de conhecimento tecidas pela pesquisadora. Desta forma, essa dissertação também conta com relatos de experiências que ocorreram em uma instituição pública de ensino que a pesquisadora trabalha, e que serviram de inspiração para pensar como certas formas de agir e resistir fazem parte do contexto. Partimos dessas e outras memórias, que nos constituem, buscando também como referências, músicas, poemas e conversas, a fim de compreender como as normas, expectativas e papéis de gênero podem ser reforçados e negociados. Para tanto, entendemos que, além de normatizações, os cotidianos escolares também são espaços para resistências, desvios, brechas e transformações. Onde as crianças encontram caminhos cotidianos para propiciar questionamentos, subversões, construindo suas próprias teorias.

Palavras-chave: Infância. Currículo. Gênero.

## ABSTRACT

VIQUE, Isabela Pereira. **Resisting in Early Childhood Education**: for the possibility of non-sexist education. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2019.

This dissertation intends to think about/with the conceptions of gender in/with the daily life of the Infantile Education from conversational rounds, plays, interactions, speeches, looks, gestures, narratives and theories constructions and was developed in one of the classes of the Oga Mitá School located in Vila Isabel, a Rio de Janeiro neighbourhood. Our intention is to problematize the performative gender production with young children, considering norms and frameworks that surround them, shaping their vision field. Such perceptions, which they acquire through cultural references in articulation with the curricular processes, end up producing difference and through the perspectives of the researches in /of/with the daily life, we propose 'to dive', ourselves, with all our senses at the institution above mentioned, also articulating with the knowledge network woven by the researcher. Thus, this dissertation also has experiences reports which occurred in an educational institution of the public system where the researcher works and, served as an inspiration to think how certain acting and resisting ways are part of the context. We start from these and other memories, that we are made of, also using as reference songs, poems and conversations trying to understand how such norms, expectations and gender roles can be reinforced and negotiated. In order to do so, we understand that beyond the standardization school daily life can also be a place for resistances, deviations, breaches and transformations where children find daily paths to provoke questions, subversions and on doing so, construct their own theories.

Keywords: Childhood. Curriculum. Genre.

## LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Sala de Atividades.....	27
Foto 2 - Sala de Atividades da instituição que trabalho. ....	27
Foto 3 - Sala de Projeção.....	29
Foto 4 - Abayomis confeccionadas pelas crianças. ....	30
Foto 5 - Escrita de palavras pela professora a partir da fala das crianças. ....	31
Foto 6 - Foto tirada da biblioteca do Oga Mitá. ....	49
Foto 7 - Foto tirada no dia da Festa do Campo.....	50
Foto 8 - Foto tirada da dança coletiva na Festa do Campo.....	50
Foto 9 - Meninas brincando.....	55
Foto 10 - Crianças brincando de bonecas. ....	55
Foto11 - Crianças brincando de cama de gato.....	56
Foto 12 - Foto tirada da cozinha do Oga Mitá.....	61
Foto 13 - Foto tirada na biblioteca.....	67
Foto 14 - Foto tirada nas salas de atividades do Oga Mitá.....	68
Foto 15 - Bonecas. ....	69
Foto 16 - Foto tirada na sala de projeção.....	70
Foto17 - Foto da história criada pelas crianças. ....	71
Foto 18 - Foto tirada com as crianças de uma das minhas turmas, na escola que trabalho.....	72
Foto 19 - Foto tirada na nossa oficina de construções de histórias. ....	73
Foto 20 - Foto tirada na biblioteca.....	76
Foto 21 - Foto tirada na sala de atividades. ....	77
Foto 22 - Foto das crianças pintando a mão da Miota.....	78
Foto 23 - Crianças dançando dentro e em volta da saia da Miota. ....	78
Foto 24 - Miota. ....	79
Foto 25 - Crianças realizando uma atividade de colagem livre.....	83
Foto 26 - Crianças realizando atividade sobre a importância da água para o nosso corpo. ....	83
Foto 27 - Florzinha com sua tatuagem. ....	90

## SUMÁRIO

	<b>PARA INÍCIO DE CONVERSA – NOTAS PARA INTRODUÇÃO</b> .....	12
1	<b>O QUE ME TRANSBORDA, ATRAVESSA E AFETA - DISCUSSÕES ACERCA DAS INFÂNCIAS E DA EDUCAÇÃO INFANTIL.</b> .....	20
1.1	<b>Infâncias e seus lugares. Situando minha passagem no Oga Mitá.</b> .....	25
1.2	<b>É sempre tempo de alargar o conceito de Infância</b> .....	32
2	<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO.</b> .....	35
2.1	<b>A escolha dos nomes. É só um nome?</b> .....	41
2.2	<b>A construção da Masculinidade</b> .....	45
2.3	<b>É Dia de Festa do Campo</b> .....	49
2.4	<b>Gênero e Educação</b> .....	51
3	<b>PESQUISA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS E A CRIAÇÃO DE CURRÍCULOS POSSÍVEIS NA/COM A EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	57
3.1	<b>Histórias e brincadeiras/brincadeiras com histórias.</b> .....	65
3.2	<b>Dispositivos metodológicos para uma ação de pesquisa-intervenção</b> .....	66
3.3	<b>Começamos pela animação “Valente”</b> .....	69
3.4	<b>Apresentando as bonecas</b> .....	71
3.5	<b>Histórias criadas, sentidos engendrados.</b> .....	74
3.6	<b>Miota bonita – Miota “tá” chegando</b> .....	76
3.7	<b>Apontando novos passos.</b> .....	79
4	<b>MOVIMENTAÇÕES E SENTIDOS ALARGADOS</b> .....	81
4.1	<b>A pesquisa e suas intervenções. Valente e o medo do óbvio</b> .....	82
4.2	<b>As propostas cotidianas</b> .....	82
4.3	<b>Construções de histórias com as bonecas</b> .....	84
4.4	<b>Os enquadramentos e suas representações</b> .....	86
	<b>ALGUNS DESENLACES.</b> .....	89
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	92

## PARA INÍCIO DE CONVERSA – NOTAS PARA INTRODUÇÃO

O meu lugar de fala é de uma mulher. Mulher que por muito tempo ficou atrás das cortinas por não enxergar o que havia lhe colocado ali. Mulher tímida, que fala baixo, mas que pensa grande, enxerga longe. Mulher que tenta exercer ao máximo a empatia por suas irmãs, entendendo e admitindo os seus privilégios. Mulher, mas também branca, loira, cis, heterossexual. Mulher que luta diariamente, mas compreende que a sua luta é menos pesada que outras.

A minha luta é, primeiramente, contra a mim mesma, contra as armadilhas sutis que o pensamento heterocentrado me incutiu assim que vim a este mundo. Essa batalha me transforma todos os dias e me permite caminhar por outros lugares falando sobre o que está errado e também sobre a possibilidade de um amanhecer mais florido. E é por essas flores que eu me empenho na minha segunda maior luta. Eu sigo pelas crianças. Pelas crianças pequenas que entram nas creches e pré-escolas e querem ser felizes, sentir, viver, querem possibilidades. Luto por isso. Luto por isso na periferia, na favela, nas vielas. Luto com doçura, mas com firmeza.

Formei-me professora em 2009, em uma escola Estadual de Curso Normal em formação de professores na cidade onde moro, São João de Meriti. Desde que comecei a minha trajetória como docente, trabalho com a Educação Infantil. Tem alguma coisa de sublime em torno da criança pequena que me encanta, talvez seja a liberdade genuína de quem ainda não está completamente moldada pelas normas. Nem sempre lutei pela igualdade de gênero nas minhas salas de aula, não enxergava a necessidade que hoje grita aos meus ouvidos. Poderia dizer que foi o tempo que me amadureceu, não seria uma mentira, mas de forma alguma foi só isso. O que me modificou foi a educação, a graduação, a Universidade. Sempre quis fazer faculdade, mas nunca pensei conseguir uma vaga em uma Universidade pública. O meu plano inicial era trabalhar e pagar a minha faculdade, que, provavelmente, seria perto de casa e da escola onde trabalhava na época. Mas os caminhos me levaram a voar além da Baixada Fluminense. E fui. Saí da cidade e encontrei um mundo completamente diferente.

Em 2011, ingressei na Universidade do Estado do Rio de Janeiro pela primeira vez. Mal pude acreditar na sua grandiosidade. Não foi fácil no começo, pensando bem, não foi fácil em nenhum momento, mas foi feliz, encantador, motivador. A UERJ tem um poder agregador surpreendente. Ela esbanja diversidade e apresenta um compromisso democrático que até então não havia vivenciado. Foi um período de encontros. No 12 (andar da pedagogia

na UERJ), encontrei pessoas espetaculares, conhecimentos, vidas tão diferentes das minhas, encontrei também a mim mesma.

No 3º período da graduação, iniciei em uma disciplina chamada *Pesquisa e Prática Pedagógica – “Narrativas Audiovisuais, Currículos e Diferença”* (PPP), que durou dois anos. Os encontros da PPP eram dirigidos pela Conceição Soares, que foi minha orientadora da monografia, e, posteriormente, do Mestrado. Nesta disciplina, discutimos sobre como as audiovisualidades influenciavam a nossa subjetividade. Revimos uma série de filmes com outros olhos, inclusive os filmes de princesas da Disney. Foi como se tirassem uma venda dos meus olhos, pois cresci imersa nessas fantasias e até então não havia percebido como elas persuadiram o meu modo de ser e estar no mundo.

Nessa mesma época, passei em um concurso da Prefeitura do Rio para dar aula na Educação Infantil e comecei a trabalhar em um EDI (Espaço de Desenvolvimento Infantil) situado em uma favela próxima à UERJ, onde estou até hoje.

Ao mesmo tempo em que estudávamos sobre a submissão e inferiorização da mulher, na PPP, produzíamos vídeos, criávamos e nos recriávamos. Eu sentia que a minha prática como professora se modificava. Comecei a olhar com estranheza o que para mim era natural e repensei as minhas próprias ações. Vi, de uma maneira muito clara, a Universidade e a favela se conectarem a partir das mudanças nas minhas práticas como professora e encontrei o verdadeiro sentido da minha atuação docente. Percebi que, de fato, as mudanças das ações impactavam o comportamento das crianças e reverberavam para outras turmas e professoras. Tive, pela primeira vez, a experiência de ver as táticas de Certeau (1994) tomando forma, me encantei pelas mudanças propiciadas pelos cotidianos e segui por este caminho.

Ao final dessa disciplina no curso de Pedagogia, não tinha dúvidas que queria fazer a minha monografia sobre essa temática. Escrevi sobre a *Desconstrução da educação sexista nos cotidianos da educação infantil* e, desde então, não parei de estudar sobre isso. Esses estudos me transformaram como professora, mulher, filha, irmã, tia, amiga. Transformaram meus relacionamentos e minha maneira de ver o mundo e os outros. E me transformam ainda. Há muito pela frente.

Hooks disse em seu livro *Ensinando a transgredir* (2013) que ela via a teoria “como um local de cura” (p. 83). Eu também a vejo assim. A vejo por tudo o que disse anteriormente, mas também pela forma que ela me ajuda perante a perda. Quando comecei a escrever a minha monografia, em 2015, descobrimos que meu pai sofria de um câncer muito agressivo. No começo, eu achei que não iria conseguir concluir a graduação no tempo estipulado, porque o sofrimento me afetava de tal forma que levantar da cama era difícil. Era

difícil, mas era necessário. Ao mesmo tempo em que tinha dificuldade em me dedicar à graduação como deveria, entendia a importância que a minha formatura teria para o meu pai. Ele foi um homem que não teve a oportunidade de estudar, começou a trabalhar ainda criança com os meus avós nas plantações de café no interior do Espírito Santo. Estudou até a antiga quarta série, do Ensino Fundamental. Trabalhou muito e a vida toda para ajudar os pais e, posteriormente, por mim e meus irmãos. Ele entendia que a educação era importante, sempre nos deu a melhor que pôde. E eu sabia como que era importante para ele me ver formada.

Em meio a tudo o que acontecia, achei que não conseguiria escrever a minha monografia, mas foi justamente ela que, de alguma maneira, me levantou. A única coisa que eu conseguia pensar, até o momento, era no medo que sentia pelo meu pai, mas a leitura e a escrita me levaram para outros caminhos, redirecionaram, ao menos em alguns momentos, o meu foco do sofrimento e me ajudaram de uma maneira que eu nunca poderia imaginar. Consegui concluir, assim, a graduação. No dia da minha formatura, meu pai estava lá. Eu fiz a leitura da homenagem aos pais com lágrimas nos olhos e via as dele no meio da plateia. No momento em que fui pegar o meu canudo, ele levantou para me aplaudir e, ao final da cerimônia, disse ter orgulho de mim.

Sete meses depois, meu pai se foi desse mundo para viver dentro de mim. A perda corrói e me faltam palavras para descrever a falta que ele me faz nos pequenos e grandes momentos. Porém, em meio a tanta dor, eu precisava prosseguir. Alguns meses se passaram e eu encontrei a teoria novamente para me salvar. Comecei a escrever o meu projeto de Mestrado, passei pelo processo, consegui a vaga e a teoria vem me curando diariamente desde então. Nas palavras de Hooks:

Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura. (HOOKS, 2013, p. 83)

Seguimos caminhando. Vi a necessidade de escrever sobre a resistência, por acreditar que a minha trajetória se constituiu através dela. Não queria falar somente sobre as minhas formas de resistir, mas também daquelas com quem divido as descobertas e encantamentos que as múltiplas possibilidades podem oferecer. Quero falar da resistência das crianças, de suas táticas e subversões, que podem passar pelos nossos engendramentos, mas também podem surgir das suas próprias construções.

O cuidado e a educação com as crianças pequenas apresentam questionamentos importantes nas discussões em torno das construções dos papéis sociais e de gênero. Por conta



da educação e construção de subjetividades das crianças na primeira instituição de ensino que frequentam, e também pelas profissionais que integram este quadro. A grande maioria é composta por mulheres e isso se deve ao ideário pautado na naturalidade de que as mulheres são mais aptas para os cuidados com as crianças pequenas. Essa constituição permeia as creches desde o seu surgimento e as acompanha até a atualidade.

A intenção dessa pesquisa é entender como e em que momentos ocorrem práticas que produzem representações e concepções de gênero a partir de uma diferença sexual naturalizada que geram os papéis sociais. E a partir dessas práticas, que são postas como conjuntos de operações que produzem significado (CERTEAU, 1994), perceber como as crianças em seus cotidianos escolares interagem em relação a essas significações. Para além da observação de produção de normas, o objetivo também é perceber os mecanismos de fuga e questionamentos, a maneira que ocorrem essas disputas e como podem acontecer essas desconstruções.

Todas essas construções pautadas nas binaridades, que consideram a produção do feminino e do masculino como os únicos possíveis, geram violências e desigualdades que, pautados em discursos biológicos e religiosos, podem encontrar na escola um grande aliado para a sua manutenção.

A minha pesquisa, inicialmente, tinha como objetivo focar as interações e práticas que pudessem propiciar as construções do machismo, opressão, submissão e violência contra a mulher, que pode começar a ser engendrada desde a primeira infância. Porém, durante a minha qualificação, em conversa com o professor Fernando Pocahy, me apoiando em Butler (2013), Preciado (2014) e nas próprias questões que surgiram durante a pesquisa de campo, entendi que o machismo nega possibilidades não só para as mulheres, mas também para os homens e todxs que não se enquadram nas formas cisheteronormativas. Os papéis sociais e de gênero, inculcados e ensinados através das mais variadas formas às crianças pequenas, negam a possibilidade de ser e estar de diferentes maneiras. E os modos que esses papéis são construídos e/ou questionados se colocaram como caminhos para as minhas inquietações e mergulhos.

A presente pesquisa se constituiu através dos estudos nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008) que nos ensina a exercer um *mergulho*, a fim de perceber o cotidiano em todas as sensações, aproximando pesquisador e pesquisados, entendendo todos os fatores que influenciam nas ações, falas, olhares e gestos presentes naquela localidade. Desta forma, ingressei na escola a fim de exercer uma observação participante, produzindo um diário de

campo e propondo um procedimento específico que foi a realização de oficinas de construções de histórias com vídeos e bonecas.

Para dar vida a essa pesquisa, me misturei às crianças, às professoras, aos espaços da instituição, para compreender/sentir em que momentos a educação infantil pode ser libertadora e como ela pode segregar e influenciar para a permanência do machismo institucionalizado. A pesquisa foi tecida em uma turma multisseriada (com crianças de quatro a seis anos), na escola Ogá Mita, situada em Vila Isabel.

A partir do que foi vivenciado na pesquisa de campo, misturado às minhas sensações e experiências como professora de crianças pequenas na favela, organizei esta dissertação em quatro capítulos.

O primeiro, denominado O que me transborda, atravessa e afeta - discussões acerca das infâncias e da Educação Infantil, conta como percebi e entendi que o meu corpo também reflete uma série de privilégios e como isso afeta/afetou a minha prática docente e norteou a minha maneira de problematizar as questões de raça, que não se distanciam, de forma alguma, das discussões de gênero que surgiram tão fortemente na minha pesquisa. Faço um paralelo das minhas experiências no Ogá Mitá com as que tive/tenho, diariamente, como professora de uma instituição pública em uma favela do Rio de Janeiro. Minha intenção com esse entrelace não é de comparar práticas e modos de vida e sim de demonstrar como reações, sentimentos e perspectivas são pautados através de contextos e suas significações. Desta forma, questiono a construção da infância como um lugar comum e estático e aponto mecanismos que trazem as nuances, aprendizagens e experiências, mostrando que existem *Infâncias* diversas e potentes de diferentes formas.

Começo o capítulo explicando de que forma considero o meu corpo como privilegiado e também como me dei conta da minha branquitude/branquidade. Para isso, interagi com autores como Sovik (2014), Pocahy (2011), Hooks (2013) e Schucman (2012). Para entender sobre como a representação da estética e cultura negra são postas em disputas nos cotidianos vivenciados por mim e também por artefatos midiáticos e didáticos, trago Guizzo; Zubaran e Beck (2017).

A fim de entender como se deu a constituição teórica que, por muito tempo, pensava as crianças e infâncias somente através de artefatos biológicos, psicológicos, passando pela sexualidade e discursos científicos colocados como verdades absolutas, me apoio em Foucault (2017), Abramowicz; Rodrigues (2014), Gondra (2010) e Maruzzi (2017), demonstrando a partir deles como as configurações de infâncias são diversas. E para pensar nas discussões

acerca das múltiplas potencialidades infantis, trago Walter Kohan (2004), que me ajudou a pensar a infância como experiência e também como devir.

No segundo capítulo, que chamo de Considerações sobre as questões de gênero, contextualizo com as produções de sentidos propiciados pelos sexo-gêneros, para as crianças pequenas, e como essas constituições podem negar possibilidades e produzir diferenças e papéis sociais propiciando desigualdades e violências através de relações de poder instituídas e engendradas por múltiplos artefatos. Para entender sobre essas construções, caminhei com autores como Paul B. Preciado (2014), Butler (2013), Ribeiro (2018), Scott (1995), Harding (1993), Foucault (2016), Despentes (2016) e Adiche (2015). Para pensar como essas construções também afetam as formas de vida de quem é posto como homem nesta conjuntura social, trago Connel (1995) e Silveira; Andrade (2013), a fim de pensar sobre as masculinidades hegemônicas e seus danos.

Pensando em como essas configurações afetam e são afetadas pelas escolas, entendendo que são instituições de ensino que podem propiciar fugas e também engessamentos e, por isso, tornam-se campos em constantes disputas, caminho teoricamente através de Louro (2014), Sayão (2005); Finco (2009), Nolasco; Costa (2018) e Pocahy (2018).

O terceiro capítulo, Pesquisa nos/dos/com os cotidianos e a criação de currículos possíveis na/com a Educação Infantil, disserta sobre as tessituras do conhecimento em redes e as perspectivas das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Demonstra como esta maneira de fazer pesquisa em educação é política e apresenta nuances próprios. Dentro deste capítulo, falo sobre os cinco movimentos de pesquisa de Alves (2008): sentimento de mundo; virar de ponta cabeça; beber em todas as fontes; narrar a vida e literaturizar a ciência e ecce femina e como eles se colocaram como norte para pensar minhas ações como pesquisadora. Neste capítulo, também são utilizados autores como Certeau (1994, 2018), trazendo os conceitos de estratégias e táticas; Soares (2010; 2013), Ferraço (2007, 2015), falando das construções e fugas dos/nos/com os cotidianos; Bhabha (2011), trazendo o conceito e hibridização e Oliveira (2007) salientando o viés político presente nos estudos com os cotidianos.

Aponto também, neste momento, os caminhos e metodologias propostas por essa pesquisa. Explico que o meu objetivo em me misturar neste contexto é para entender em que momentos a educação daquele local pode oferecer possibilidades e escolhas, permitindo e incentivando a liberdade, fugas e resistência, como também pode influenciar para a construção do machismo institucionalizado e dos papéis sociais e culturais de gênero em suas singularidades e sutilezas. Demonstro como foi a reação das crianças quando provocadas sobre as segregações impostas pelas construções sociais em torno das perspectivas induzidas

para cada sexo-gênero. A ideia é atingir como se dá essa disputa pelas significações nesses espaços.

Essa pesquisa também é composta por estratégias de intervenções através de oficinas de construções de histórias que acontecem em dois momentos que são demonstrados neste capítulo. O primeiro é a partir do vídeo de animação “Valente – arco e flecha” retirado do *You Tube*. A proposta é apresentá-lo sem o som, para que as crianças se sintam mais livres em produzir coletivamente uma história partindo das imagens.

Em um segundo momento, as crianças produzem histórias através do contato com bonecas específicas, que foram levadas por mim. As bonecas apresentadas são: um menino<sup>1</sup> vestido de cozinheiro; menina vestida de jogadora de futebol; menina negra com a cor da pele mais clara e menina negra com a cor da pele mais escura; boneca de óculos; menino fantasiado de fada, menino negro e menina gorda. A ideia de levar as bonecas é perceber como as crianças reagem aos marcadores de diferenças e entender, através das histórias que elas criam, a forma que pensam e interagem diante da diversidade e normatividade.

O último capítulo, *Movimentações e sentidos alargados*, é dedicado para compreender aquilo que se mostrou como potência nesta pesquisa. Demonstro o que me afetou nos cotidianos da Instituição que mergulhei e tento explicar, me apoiando em Butler (2017), Meyer (2013), Certeau; Giard; Mayol (2018), os caminhos que podem ter levado as crianças a construir suas histórias durante as oficinas que foram propostas.

Este capítulo é posto, especificamente, para pensar caminhos que foram traçados durante o período da pesquisa de campo, mediante aquilo que foi disputado e provocado. Vale ressaltar, no entanto, que os emaranhados, sentimentos e percepções do que foi vivido, não são expostos apenas neste momento. Durante toda a escrita desta dissertação, trago falas, ações, gestos e olhares que me atravessaram e dialogaram com esta pesquisa.

Cada linha escrita nesta dissertação está carregada de sentimentos que inundaram a mim durante o processo de construção da pesquisa e interação com as crianças pequenas do Ogá Mita e também com as que tenho convivido diariamente através da minha atuação como professora de Educação Infantil.

Minha tentativa aqui é deixar registrada a potência de fazer pesquisa não sobre, e sim com as crianças pequenas. Entender como as tessituras de suas ações são múltiplas e em que são pautadas. Perceber e encontrar as construções de suas teorias. Embarcar em suas histórias e fazer parte delas, se possível e assim elas quiserem. Compreender os arranjos cotidianos que

---

<sup>1</sup> Após muita reflexão, decidi me referir aos marcadores de “menina” e “menino”, por entender que seria mais claro para a compreensão das problematizações desta pesquisa.

as levam a encarar determinadas perspectivas e estarem atentas ao fato de que tais percepções não são estáticas e nem construídas biologicamente. Elas são fruto do meio. E esse meio não é igual para todas, as possibilidades não são as mesmas, as infâncias são múltiplas e são muitas.

Para embarcar e perceber como se tecem as relações infantis entre seus pares e com as adultas que as cercam, comecei entendendo que as formas de persistir em uma educação sexista e também os caminhos encontrados para a resistência, apesar de possuírem algumas semelhanças, provenientes das estratégias (Certeau, 1994), possuem muitas faces e suas formas de emergir encontram traçados diversos. Para além de normatividades, fatores biológicos, psicológicos e científicos, a infância é também uma questão de contexto.

Deste modo, entrei nesta aventura que é o contato com as crianças pequenas a fim de se produzir conhecimento. Afetar e ser afetada por elas. Deixar florir, a partir disso, teorias e conhecer as teorias tecidas por elas. É uma viagem. É um encontro. É, acima de tudo, um privilégio.

## 1 O QUE ME TRANSBORDA, ATRAVESSA E AFETA - DISCUSSÕES ACERCA DAS INFÂNCIAS E DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

[...] Sou hoje um caçador de achadouros de infância.  
 Vou meio dementado e enxada às costas  
 a cavar no meu quintal  
 vestígios dos meninos que fomos

*Manoel de Barros*

Início a nossa conversa, neste capítulo, com o intuito de abordar algumas concepções de infância e desdobramentos referentes à Educação Infantil. O que se pretende é discutir a infância como uma construção social, cultural e histórica, que não é formulada e vivenciada da mesma maneira em todos os lugares. A ideia de infância é diversa, é múltipla e potente de diferentes formas. Pensamos, com Kohan (2004, p. 63), a “Infância, como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que encontra-se num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe”.

A justificativa para se discutir e lutar por uma infância livre de estereótipos e normatizações poderia passar apenas pela preocupação com o futuro da sociedade, pois se tem a ideia de que as crianças de hoje serão os adultos de amanhã e, portanto, precisamos orientá-las para propiciarmos transformações sociais, colocando-as assim como um “vir-à-ser”. Nessa perspectiva, a “infância entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores” (KOHAN, 2004, p. 52). Não é uma inverdade que de fato elas crescerão e, daqui a alguns anos, serão adultas na nossa sociedade, mas esse “vir-à-ser” se esquece de considerar a importantíssima premissa de que a criança *já é* (grifo meu). Já é um ser, já tem vontades, questionamentos, já produz teorias e já toma decisões. As crianças já são cidadãs e, portanto, protagonistas de suas histórias e experiências. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de uma transformação social, mas também, e principalmente, pela liberdade infantil, pela possibilidade de romper com as limitações impostas a ela. Afinal “a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência” (KOHAN, 2004, p. 54).

Não é presumível pensar em uma Educação Infantil que resista aos sexismos de forma genérica, pois, apesar de ser possível encontrar alguns arranjos comuns em muitos cotidianos, outros são locais singulares e vão, permanentemente, se engendrando em determinados contextos, contendo “rotas de fuga” diferenciadas e únicas. Esta pesquisa se constituiu para

pensar o que escapa às normativas de sexo-gêneros, o que embaralha as operações que visam a normalização dos corpos e que ajudam a (des)construir o machismo institucionalizado através de práticas cotidianas, em um determinado espaçotempo<sup>2</sup>. A proposta é problematizar como as práticas que produzem representações e/ou concepções de gênero, diferença sexual e papéis sociais com as crianças na educação infantil podem promover, simultaneamente ou de modo alternado, a liberdade e também pode ajudar a construir o machismo em suas sutilezas. Isso, de fato, foi vivenciado e sentido na pesquisa nos/com os cotidianos de uma instituição de Educação Infantil, mas, como os cotidianos com toda a sua intensidade e imprevisibilidade nos surpreendem, outra questão, que atravessa as relações de gênero e sexualidade, foi forjada nesse processo e muito me afetou. Assumo, portanto, nesse pensamento-narrativa que vou construindo, duas premissas defendidas nessa tendência em pesquisa: a primeira indica que o pesquisador deve torna-se objeto de sua investigação, pondo em xeque suas certezas; a segunda sugere que as significações produzidas nos diferentes contextos em que vive/viveu e aprende/aprendeu constituem conhecimentos, que devem ser considerados e problematizados.

Para isso, vou falar/pensar novamente sobre mim, sobre minhas marcas e sobre o meu corpo, pois o processo de reconhecimento do meu corpo como um corpo também de privilégios é/foi o que me move/moveu a olhar para as infâncias à minha volta de maneira diferenciada, me permitindo abrir o olhar, e todos os demais sentidos, para as ramificações presentes nos cotidianos em que me inseri. Foi só quando eu enxerguei o que o meu corpo representava/apresentava é que eu pude perceber as crianças pequenas que me rodeiam como seres múltiplos e com diversas e diferentes potências. Assim, me coloco também como objeto pesquisado com o objetivo de expor o que me atravessa, a fim de explicitar como os caminhos que vão me constituindo me ajudam a traçar os emaranhados desta pesquisa. “Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação” (FERRAÇO, 2003, p. 10).

Eu sou uma mulher. Tenho marcas produzidas na/com a sociedade machista em que vivemos inscritas em meu corpo. Tenho os receios, as ressalvas e também as inúmeras histórias de assédio. São essas marcas que me movem a buscar uma educação não sexista, para que cesse as dores de quem, assim como eu, se reconhece mulher e de todas as outras pessoas que se afetam, diariamente, com as normas impostas pela separação binária dos sexos-gêneros. Além do meu gênero, exposto fisicamente pelas demarcações instituídas

---

<sup>2</sup> Os termos são expostos juntos, para enfatizar as conjecturas dos estudos com os cotidianos, que defendem a aproximação dos termos que antes, na forma de fazer ciência que se tornou hegemônica na modernidade, eram colocados como dicotômicos.

culturalmente, há outra característica que diz muito sobre mim: a cor da minha pele. Eu sou branca. No meu sangue corre sangue de pessoas negras, a miscigenação está presente em mim. Meu avô é negro, minha bisavó foi escrava, mas isso não muda ou faz referência ao que afeta quando se olha para mim:

ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso; ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ter sangue negro. (SOVIK, 2004, p. 366)

Então o que me caracteriza é a cor branca, o cabelo loiro e os olhos verdes. Ser branca diz muito, me coloca em um lugar de privilégio. E eu não me dei conta disso desde sempre, afinal sempre foi muito fácil ter essa cor, e talvez seja difícil reconhecer um privilégio quando se está inserido nele por muito tempo.

Trazer discussões sobre raça dentro de um debate que disserta sobre as representações de gênero, não é falar de outra coisa, é situar a discussão dentro de diferentes contextos. Ser mulher não carrega o mesmo sentido em todos os lugares e em todos os corpos. Há de se deixar claro que a submissão e opressão entre as mulheres não acontecem sempre no mesmo formato, existem ramificações e especificidades firmadas pelos cruzamentos indicadores das diferenças, denominados de interseccionalidade. A mulher negra, subjugada também pela cor da pele, encontra desafios e lutas que as mulheres brancas não sentem e vivem em seus cotidianos. Entender que não se trata apenas de feminismo, mas sim de feminismos, é o ponto de partida para entender a interseccionalidade, que se pode conceituar como:

[...] contribuição para compreender-intervir diante das formas de regulação sociocultural das subjetividades, especialmente a partir dos agenciamentos discursivos que produzem as materialidades de raça/etnia, classe, gênero, sexualidade e localidade, entre outros marcadores sociais e culturais de identidade e diferença. (POCAHY, 2011, p. 21)

Os avanços nas discussões acerca da luta das mulheres por direitos iguais, que trouxeram os primeiros questionamentos acerca dos papéis sociais destinados às mulheres e aos homens, por muito tempo, foram pautados de maneira universalista, mostrando as dificuldades expostas e veladas das mulheres brancas, desconsiderando as necessidades das mulheres negras, que não eram incluídas nem representadas por esse feminismo. Muito se caminhou até chegarmos ao ponto dos estudos feministas serem direcionados também para e pelas mulheres negras: “Significativamente, à medida que o movimento feminista progrediu, as mulheres negras e de cor que ousaram desafiar a universalização da categoria “mulher” criaram uma revolução nos estudos acadêmicos feministas” (HOOKS, 2013, p. 167).



A interseccionalidade ser encarada com menos invisibilidade, atualmente, nos estudos feministas, não exclui a necessidade de problematizá-la nas mais diversas esferas, ainda há muita luta pela frente. Concretamente, podemos constatar, por exemplo, que as mulheres brancas lutam contra os padrões de beleza agenciados pelas mídias e marcas de produtos de estética, o que é uma discussão imprescindível. Essa luta, no entanto, não corresponde à realidade da maioria das mulheres negras que não se sentem representadas pela mídia e nem pelas marcas de produtos. As mulheres negras não são colocadas como padrões referenciais de beleza. “Nesse sentido, é válido registrar que uma característica cultural e social brasileira atrela-se aos maciços investimentos nos corpos no intuito de constituí-los dentro de padrões de beleza que reforçam ensinamentos veiculados pelas instâncias culturais” (GUIZZO; ZUBARAN; BECK, 2017, p. 528). Podemos ainda, no âmbito dessa discussão, apontar uma das principais lutas das feministas brancas, que é a desconstrução da fragilidade “natural” associada às mulheres. As mulheres negras, no entanto, nunca foram vistas como frágeis, e sim como as que aguentam os maiores sofrimentos e dores. As diversidades de raça/etnia, gênero, idade, classe social devem ser consideradas quando o assunto for resistência. A resistência é essencial para todas.

Quando comecei a trabalhar como professora de Educação Infantil em uma instituição pública da prefeitura do Rio de Janeiro, e ingressei na favela com um cargo e uma função a cumprir, me deparei com o que eu era e o que a cor da minha pele representava/apresentava/significava. Em um primeiro momento, não notei que a maioria das crianças das minhas turmas eram negras, ou melhor, não me atentei ao significado disto, ou o que atravessava este fato. Em 2014, tive minha segunda turma e nela havia uma criança que se apegou logo a mim. Ela era carinhosa demais, talvez a mais próxima a mim até hoje. Ela é negra, usava cabelo crespo e preso em trancinhas. Gostava de narrar histórias de princesas e tinha o olhar curioso. Também gostava de sentar perto da minha mesa e pedia para brincar com os meus cabelos. Em um dia, que tinha começado de maneira bastante comum, ela me disse:

*- Tia, você é tão bonita.*

*- Obrigada, meu amor. Você também é linda – eu respondi.*

E ela:

*-Mas você que é muito bonita. Você é branca, tem o olho verde e o cabelo amarelo.*

Eu, naquele momento em que não sabia o que dizer, entendi, imediatamente, que aquela pequena criança que estava à minha frente não se achava bonita. Não como eu, que me enquadrava nos padrões das princesas que ela tanto gostava, das personagens bem-sucedidas das novelas, das pessoas sempre muito felizes das propagandas. Foi a partir daí que eu me dei conta da minha branquitude. Dei-me conta também que eu era uma referência branca, dentro

de uma sala composta, majoritariamente, por crianças negras. E mais: percebi o meu privilégio e a minha responsabilidade na construção de um racismo que é institucional e se mantém/produz nas estruturas cotidianas.

A branquitude é um conceito que diz respeito à constituição da raça branca e a que privilégios tal raça traz consigo cotidianamente:

Assim, a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. (SCHUCMAN, 2012, p. 23)

Entender sobre o que enreda a branquitude é essencial para começar a pensar os percursos desta pesquisa, pois partimos de que a cor da pele das crianças e as marcas que tal cor carrega as colocam em um determinado lugar da infância, uma infância que não é linear, homogênea e única em todos os cotidianos.

Pensando no meu cotidiano, no meio das crianças que são negras, em sua maioria, percebo todos os dias a minha branquitude. Em alguns momentos, são em desenhos animados que as crianças trazem para assistirmos juntas ao final do dia, onde as personagens de sucesso, quando são mulheres, são mocinhas ou aventureiras brancas. Ou então, no momento da brincadeira, quando “preferem” brincar com as bonecas brancas expostas nas salas ou nos espaços externos, que por sinal são sempre a maioria, já que quase não temos bonecas negras. A mesma lógica operatória pode ser observada quando elas folheiam revistas ou jornais procurando as personagens que irão “assumir” e escolhem, na maioria das vezes, as mulheres, crianças e homens brancos. Percebo a minha branquitude ainda, e principalmente, na hora da saída, quando vejo as crianças irem embora subindo o morro cada vez mais, e eu descendo:

Nesse sentido é importante frisar que não necessariamente os sujeitos brancos se sentem superiores aos não brancos, trata-se de uma crítica direcionada à significação da branquitude como lugar racial da superioridade (Haraway, 1995; Stelyn, 2004). Assim, os brancos obtêm privilégios simbólicos em razão dessa pertença, mesmo que seja involuntariamente (Bento, 2002). (SCHUCMAN, 2012, p. 27)

O que me atravessa diariamente e o meu entendimento sobre como o meu corpo ajuda a constituir a branquitude estão tão presentes em mim que foram junto comigo para o mergulho nos cotidianos (ALVES, 2001) da minha pesquisa de campo e, assim, o que me atravessa se misturou com o que outros cotidianos, incluindo os da escola que escolhi para pesquisar e que não é aquela na qual trabalho, me apresentaram. E essas sensações turbilhonaram e me ajudaram a perceber as diferentes infâncias que se conectam em alguns aspectos, mas são tão diferentes em outros.

### 1.1 Infâncias e seus lugares. Situando minha passagem no Oga Mitá.

A pesquisa de campo que deu vida a essa dissertação intitulada “Resistir na Educação Infantil – pela possibilidade de uma educação não sexista” se deu na escola Oga Mitá, uma escola particular, situada em Vila Isabel, com 18 crianças de quatro a seis anos que faziam parte de uma das turmas. O nome da escola significa “casa da criança” em tupi guarani, e as turmas possuem também nomes originários dessa língua.

Entreí nessa escola para pensar sobre as representações de gênero, em como as crianças podem construir teorias e escapar das normas pré-estabelecidas no que se refere à normativa dos gêneros binários. Fui também com a intenção de entender como se constituíam as práticas cotidianas e como tais práticas podem propiciar machismos, sexismos e masculinidades hegemônicas e/ou como podem desconstruí-los. Encontrei, me inseri e mergulhei em todos esses questionamentos, a fim de perceber como as infâncias podem se libertar “das amarras” sociais acerca das normatividades, ou melhor, como podem não deixar se aprisionar por elas.

O meu primeiro dia de pesquisa foi mais parecido com um acolhimento. As crianças e professoras apresentaram a rotina, os espaços, os materiais, as brincadeiras e eu logo fui me aproximando de todas a fim de mergulhar naquele ambiente. Não demorou muito até me sentir pertencente também àquele espaço.

A turma composta por 18 crianças, uma professora e um estagiário era multisseriada, ou seja, a idade das crianças variava entre quatro e seis anos. Diferente do que acontece tradicionalmente, algumas delas já vão para o ensino fundamental no ano seguinte e outras continuarão mais um ano nessa turma. É uma escola que tem um trabalho diferenciado no que se refere ao que se pensa sobre a Educação Infantil, que se coloca contra o processo de escolarização e alfabetização precoces e que se empenha em priorizar as experiências infantis. É uma proposta diferenciada e com isso integra experiências diversificadas também.

Neste ano, a instituição comemora seu aniversário de 40 anos. E, como marco dessa trajetória de resistência, elegeu como projeto anual o tema “Culturas que resistem”. Dentro desse processo, a turma vivenciou e aprendeu sobre o jongo, mamulengos, abayomis, músicas e contos africanos. Foram momentos muito ricos de interação com culturas de origens africanas que resistem. Todas essas vivências propostas às crianças foram pesquisadas, anteriormente, pela professora, mas só ganharam vida quando despertaram o interesse: “Eu joguei a sementinha, plantou e deu certo. Se eu percebesse que não ia dar certo, a gente

mudava o projeto. Quem dá o tom do projeto são as crianças e elas gostaram” (Valentina – professora da turma)<sup>3</sup>.

Estive presente na construção de muitas etapas deste projeto. Tivemos momentos de troca, onde foi possível ver como as bonecas abao mys surgiram e como os mamulengos são diferentes de fantoches, da mesma forma que aprendemos a dançar jongo. Todo esse processo trouxe momentos de questionamentos importantíssimos, mas também em alguns momentos trouxe o estranhamento. E é aí que começo a vivenciar na prática as construções diferenciadas provenientes de diferentes infâncias.

Em alguns períodos, quando se deparavam com a diversidade racial ou quando, especificamente, percebiam que essas culturas surgiram e são praticadas, majoritariamente, por pessoas negras, algumas crianças reagiam com estranheza. Essa estranheza pode ser encarada como uma reação esperada, quando se está longe do convívio. Cabe salientar que as crianças dessa turma são, em grande maioria, brancas. Havia poucas com a cor da pele um pouco mais miscigenada e o cabelo mais ondulado. Nenhuma com a pele retinta e o cabelo crespo. Pude observar o mesmo em suas famílias, que são, majoritariamente, brancas. Volto a dizer: as infâncias são norteadas pelo contexto em que essas crianças se inserem. Se, em seu núcleo familiar, na escola que frequentam, nos desenhos animados, propagandas e revistas encontram poucas pessoas negras como protagonistas, então é esperado que pudessem encará-las, em alguns momentos, de maneira estereotipada:

Em uma das interações da biblioteca, as crianças começam a correr, umas atrás das outras, gargalhando. Homem-Aranha, uma das crianças, recorre à professora para fazer uma queixa:

- *Valentina, o Diego “tá” me pegando pra ser escravo.*

Diego responde de longe achando graça:

- *É porque eu sou o fazendeiro.*

Valentina fala baixinho para Homem-Aranha:

- *Vai lá e conta pra ele que a escravidão acabou.*

Homem-Aranha contou. As crianças se olharam e mudaram de brincadeira.

Conforme indicam Guizzo, Zubarán e Beck (2017, p. 527), de acordo com Hall (1997, p. 257), “O estereótipo é a prática representacional mais recorrente na representação das diferenças”.

A representatividade e diversidade das cores de pele também não eram exploradas pelas crianças em seus desenhos. Apesar do projeto trazer bastantes discussões sobre a miscigenação, pude observar, muitas vezes, desenhos com bonecas pintadas com a cor bege, denominada pelas crianças de “cor de pele”. Mas pele de quem?

<sup>3</sup> Todos os nomes utilizados na pesquisa foram alterados pelos próprios participantes, sendo atribuído também como dispositivo de pesquisa que será problematizado mais à frente. Esta estratégia para também pensar as configurações de sexo-gêneros foram retirados de ROSSATO (2017).

Foto 1 - Sala de Atividades.



Fonte: própria autora, 2018.

Volto então aos meus cotidianos com as crianças da Instituição que trabalho, em um Espaço de Desenvolvimento Infantil situado em uma das favelas da Zona Norte, a fim de problematizar melhor a temática da diversidade de cores de pele, não com a intenção de comparar, mas sim de mostrar que as buscas, construções e discursos são construídos também pelo contexto em que as crianças estão inseridas e com as marcas inscritas em seus corpos. Trago então uma imagem:

Foto 2 - Sala de Atividades da instituição que trabalho.



Fonte: a autora, 2018.

Esta foto foi tirada quando propus para as crianças da minha turma que se desenhassem. Coloquei um espelho na frente delas para que pudessem se enxergar e disponibilizei os materiais que julguei necessário para a realização da atividade. Foi quando vi essa criança procurando o giz de cera que tivesse a cor mais próxima da sua pele. Ela buscava a sua representatividade. O lápis “cor de pele” não lhe cabia, e ela sabia.

Nessa perspectiva, as coisas não possuem um significado intrínseco, essencial, mas os significados são construídos por meio de sistemas de representação. Hall (2016) sustenta, ainda, que o sentido é constantemente reelaborado de acordo com cada interação pessoal e social da qual se faz parte. (GUIZZO; ZUBARAN; BECK. 2017, p. 525)

Os caminhos que as crianças percorreram para realizar seus desenhos passam por um processo que as antecede, mas as alcança, cada uma com a sua história, seu contexto e suas interpretações.

Os exemplos citados acima nos encaminham a falar sobre a representatividade e em que momentos as pessoas negras aparecem para essas crianças. Onde e de que forma são retratadas? Em que momentos a diversidade de cores de pele são visibilizadas?

Nesse sentido, a cultura negra, estigmatizada e estereotipada, como frequentemente é representada na mídia e nos livros didáticos, é a forma como a sociedade branca representa a população negra, são os lugares que lhes reserva na sociedade, espaço onde os negros são representados para o público lá fora e também para si mesmos. (GUIZZO; ZUBARAN; BECK. 2017, p. 527)

Em um dos dias que se seguiu a experiência na escola pesquisada, a professora da turma levou um vídeo, retirado do *You Tube*, para contar a história das Abayomis, que são bonecas que simbolizam a luta e a resistência do povo negro. O vídeo ilustrava que essas bonecas eram confeccionadas por mulheres negras para suas filhas brincarem enquanto permaneciam presas nos navios negreiros a caminho do Brasil. As bonecas eram montadas com tiras de panos retirados das barras dos vestidos, não possuíam costuras, se constituíam de nós: um na parte superior, demarcando a cabeça; outro na cintura; mais quatro nós (dois nas mãos e dois nos pés).

Foto 3 - Sala de Projeção.



Fonte: a autora, 2018.

Após apresentar o vídeo para a turma, a professora começou a questioná-las sobre o que haviam entendido. Algumas crianças salientavam que aquela era a “história da escravidão”, e que as “mulheres negras estavam vindo com suas filhas para serem escravizadas no Brasil”. Foi aí que Barbie disse:

- *Acho que minha babá é quase escrava.*
- *Por quê?* - perguntou Valentina.
- *Porque ela é da cor marrom escuro igual à do vídeo.*
- *Não, ela não é marrom escuro, ela é negra. E não existe mais escravidão no Brasil, as pessoas negras não são mais escravas. E também não é porque ela é negra que é sua babá. Você poderia ter uma babá branca.*

De fato, aquela criança poderia ter uma babá branca, mas não tinha. A mulher negra era representada na vida dela como alguém que pudesse lhe servir.

Falar sobre as culturas de origem africana, com uma representatividade massiva de pessoas negras, para crianças brancas, de certo causaria estranhamento. As crianças não estão acostumadas a ver protagonismo negro em seus cotidianos.

Guizzo, Zubaran e Beck (2017) trazem, a partir de Kaercher, apontamentos sobre a construção e permanência da branquidade/branquitude que podem nos ajudar a pensar as reações das crianças perante a um protagonismo que não estão acostumadas: “Em nossa cultura, a branquidade tende a ser tomada como um estado ‘normal e universal’ do ser, um

padrão pelo qual todo o resto é medido, um cotejo que baliza a avaliação de todos os desvios” (KAERCHER, 2005, p. 102-103, grifo da autora apud GUIZZO; ZUBARAN; BECK, 2017, p. 528).

Nos dias que se seguiram, as crianças tiveram uma oficina para confeccionarem cada uma a sua Abayomi, para o evento que ocorreu dentro da própria sala de atividades. Na ocasião, foi convidada outra professora da escola para ensiná-las como seria o processo de construção. As perguntas que ficaram rondando na minha cabeça ao vivenciar essa experiência eram: o que implica uma oficina de construção de bonecas negras para crianças brancas? Como se dá as discussões e apropriações que envolvem a interseccionalidade para as crianças sem a presença de corpos infantis negros?

Foto 4 - Abayomis confeccionadas pelas crianças.



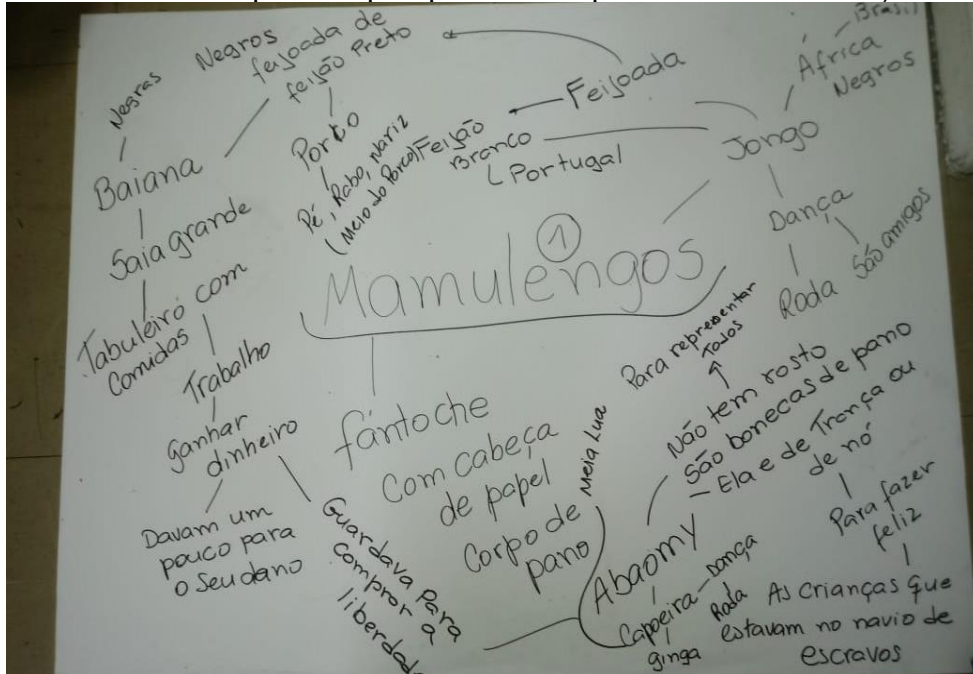
Fonte: a autora, 2018.

A resposta veio no dia seguinte. Para fechar um ciclo e iniciar outro, a professora me explicou que costuma fazer um “apanhado” com elas do que já foi trabalhado. É uma forma de lembrar o que fizeram e também mostrá-las que todos os projetos estão interligados, lhes dando uma ideia de continuidade. Esse “apanhado” é feito através de uma roda de conversa,



aonde a professora vai conversando com a turma e “ligando os pontos” em ordem cronológica:

Foto 5 - Escrita de palavras pela professora a partir da fala das crianças.



Fonte: a autora, 2018.

A conversa com as crianças sobre as culturas de origem africana que haviam conhecido através do projeto fez surgir novamente a temática da cor da pele. Dessa vez, não de forma estereotipada, mas sim, para discussão e alargamento de ideias. Uma criança apontou que aquelas culturas chegaram ao Brasil através das pessoas negras que foram escravizadas e que a escravidão acabou. “Acabou mesmo” – disse a professora Valentina. E ela continuou:

- Mas, ainda assim, vocês sabiam que durante muito tempo as pessoas ainda não gostavam das pessoas negras? Elas não podiam andar de ônibus, usar o mesmo banheiro que pessoas brancas...

A maioria das crianças fez cara de surpresa. CR7 e Cristiane perguntaram ao mesmo tempo:

- Por quê?

Valentina prosseguiu:

- E vocês sabiam que ainda existem pessoas que não gostam de pessoas negras?

CR7:

- Que isso! Por quê?

Valentina continuou a conversa:

- Eu também queria saber, CR7. Tem gente que acha que os negros não devem trabalhar como as pessoas brancas, que eles têm que ficar com os trabalhos mais difíceis, mais pesados. Por isso tem gente que resiste, “pra” mudar isso. Tem gente que lutou, anos atrás, para mudar as coisas e que luta até hoje. Não tem porque o

mundo ser diferente para as pessoas. As pessoas negras têm tantos direitos como nós.

*Rainbow Dash:*

- Por isso é importante resistir!

Após esse diálogo, eu me dei conta que as discussões acerca das culturas de origem africana iniciadas pela professora, que causou interesse nas crianças e suscitou estranhamentos, reverberou em discussões e questionamentos em prol do que seria o racismo e a branquitude (mesmo sem usar essas palavras) e o quanto eles são prejudiciais. Eu vi ali uma possibilidade de resistência que pode se estender para além dos muros do Ogá Mitá, ganhar as conversas nas casas dessas crianças, ganhar espaços nos passeios de família e quem sabe fazer, um dia, as crianças da minha turma serem vistas com menos distanciamento. “Partindo-se dos exemplos trazidos para o âmbito das discussões aqui empreendidas, observa-se o quanto a escola é uma instância importante de aprendizagens, para além das questões cognitivas” (GUIZZO; ZUBARAN; BECK. 2017, p. 529).

Trouxe essas duas situações forjadas em nos/com os cotidianos de duas escolas e contextos distintos não com o intuito de compará-los, mas para indicar que contextos diferentes formam discursos e reações diferentes. E também que essas duas práticas curriculares produzidas com os cotidianos escolares, apesar de serem engendradas em contingências distantes uma da outra, podem se conectar a partir de uma palavra/ação: RESISTÊNCIA.

Valentina:

- Vocês sabem o que significa resistir?

Rainbow Dash:

- É tentar, e senão conseguir, tentar outra vez.

## 1.2 **É sempre tempo de alargar o conceito de Infância**

Foucault (2017) dialoga com a ideia de dispositivo, a fim de demonstrar que a sexualidade é posta como um dispositivo também de poder, um poder que modula os corpos, inclusive os corpos das crianças. “Entre o Estado e o indivíduo o sexo tornou-se objeto de disputa, e disputa pública; toda uma teia de discursos, de saberes, de análises e de injunções o investiram. O mesmo ocorre com o sexo das crianças (FOUCAULT, 2017, p. 30).

A relação com o sexo das crianças passou pela ocultação, através das Reformas Religiosas dos séculos XVI e XVII, pois era imprescindível não falar sobre isso, os corpos das crianças eram tidos como assexuados. A partir do século XVIII, começou um movimento de trazer à tona uma rede de discursos instaurados através das relações de poder acerca de

suscitar a verdade sobre o sexo. Essa vontade de saber sobre o sexo das crianças, na verdade também é pautada por uma vontade de não saber:

Por trás da diferença entre a fisiologia da reprodução e a medicina da sexualidade seria necessário ver algo diferente e a mais do que um processo desigual ou um desnivelamento nas formas da racionalidade: um diria respeito a essa imensa vontade de saber que sustentou a instituição do discurso científico no Ocidente, ao passo que a outra corresponderia a uma vontade obstinada de não saber.” (FOUCAULT, 1977, p. 61)

Desta forma, os discursos sobre o sexo passaram a ser pautados a partir de um ponto de vista científico tido como o verdadeiro. Todos esses discursos produzidos pela ciência pautaram a ideia que se formulou e se estendeu sobre a infância e as crianças na Modernidade. “Essa explosão discursiva não é um investimento restrito ao sexo das crianças. Há, concomitantemente, um interesse oportuno sobre a criança. Sobre o seu desenvolvimento, sobre o seu pensamento, etc.” (MARUZZI, 2017, p. 282).

Dentro dessas construções infantis que engessam as infâncias e crianças, há muito que lhes é negado. Essa infância que foi construída e acolhida pela Modernidade, com um tanto de generalizações e enquadramentos, uma infância que se constituiu vinculada à família e à escola, sempre atrelada ao território adulto. “A questão é que há uma infância que modela a criança. Quem concebe a infância é o adulto, que a pensa de maneira pregressa e assim retira a potência e a possibilidade de transformação que há na própria infância” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 465). A essa infância é posta uma obrigatoriedade do ‘ser criança’, atribuída através do tempo cronológico, “O tempo da infância, tempo de ausência ou de fraqueza da razão” (GONDRA, 2010, p.198), que limita e instaura o começo e, desta forma, a criança é modelada como aprendiz:

(...) de que maneira a criança pode ela própria interrogar sua infância, de que maneira a criança pode infletir, interrogar, subtrair e resistir à ideia de infância, quando ela se apresenta como um dispositivo fabricado e, de certa maneira, garantidor de um funcionamento da sociedade. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 464)

Kohan (2014) nos provoca a pensar em duas infâncias. Uma infância que se constituiu através de um movimento da história, aquela pautada no tempo cronológico, que segue a lógica de sequenciar e a outra que a irrompe, ultrapassa as fronteiras, que instaura e insiste em linhas de fuga, que rompe com os estereótipos, é a infância do devir:

Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos. [...] Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. (KOHAN, 2014, p. 63)

Kohan (2014) nos alerta que uma infância não exclui a outra, elas convivem em um mesmo espaço e mesmo corpo. “As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem” (p. 63). Ele ainda nos traz, apoiado em Deleuze e Gattari (1997), o conceito de devir criança. A ideia aqui não é da lógica do infantilizar e nem “retroceder” e voltar a ser criança da ordem cronológica, e sim um encontro que suscita linhas de fuga e resistência, atravessamento de fronteiras: “O devir criança é o encontro entre um adulto e uma criança – o artigo indefinido não marca ausência de determinação, mas a singularidade de um encontro não particular nem universal” (KOHAN, 2014, p. 64). O devir criança é uma experiência singular.

A proposta de considerar e se inserir no devir criança são formuladas não para tentar deixar fluir uma pesquisa que não seja nem sobre, nem para as crianças, e sim com elas. Tentar captar e se inserir nas táticas infantis de resistência a essa infância fabricada pautada no “vir a ser”, mergulhar em suas teorias e perceber em que momentos elas mesmas interrogam suas infâncias, e mais, perceber como essas interrogações me afetam e me ajudam também a desconstruir e construir, fluir e imergir. E, se acaso restar dúvidas da magnitude desses encontros com crianças pequenas, é só lembrar que: “Tamanho também pode querer dizer força, potência, alegria” (KOHAN, 2014, p. 59).

## 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO.

Eu não preciso me justificar  
 Mas não posso ter que me calar  
 Eu só preciso ser

*Sandy, Iza*

Eu quero falar sobre um dos termos que fazem parte do título desta dissertação e que é um dos mais caros a mim. Na verdade, é um termo que transcende o momento da pesquisa, me acompanha, cotidianamente, há um bom tempo. Eu quero falar sobre possibilidades. Conforme o dicionário, a palavra possibilidade significa: 1 - qualidade de possível. 2 - posses, bens; rendimentos. 3 - capacidade.

A meu ver, no entanto, essa palavra vai muito além da sua usual definição e aplicação, é mais do que capacidade, posses e rendimentos. É sim uma “qualidade” do possível, mas o ser possível, na maioria dos casos, é complexo, desigual e intrigante; na mesma medida em que também pode ser transformador e encantador. O possível está, virtualmente, colocado no mundo da vida, no presente vivido, podendo se atualizar e se tornar uma possibilidade para reinventarmos o cotidiano ou não, quando não o atualizamos, quando não o criamos ou encontramos nas contingências do vivido as condições para isso.

Eu li uma vez um poema que dizia: “Eu sou feliz pela possibilidade de ser. Sou feliz em poder ser triste, sou feliz pela escolha” (SALOMÃO, 2018). E de onde vêm as escolhas? Quais são as opções? Eu insisto que as possibilidades não são próprias da capacidade de cada pessoa ou grupo, são próprias do que são expostas e/ou agenciadas socialmente como escolhas para um ser possível. Esse possível não é igual para todo mundo, nem é explorado em todos os ângulos. É limitado, ampliado em muitos casos, invisibilizado em meio à formatação das vidas, mas insurgente em muitos outros, querendo ser levado em conta. Quando o possível se torna uma possibilidade – fruto da criação e do entendimento de que ele existe - encontra a sua brecha e emerge. Eu quero acreditar na criação de possíveis, o que me move, inclusive, é esse acreditar.

Não se sabe ao certo quando os corpos passaram a ser categorizados através da justificativa de uma diferença sexual naturalizada em meio a relações de poder. E, conseqüentemente, quando as possibilidades se tornaram desiguais pautadas por fatores e justificativas biológicas. O que se sabe mais é sobre as primeiras manifestações contrárias às desigualdades de gênero, que começaram a partir dos Movimentos Feministas.

Poderíamos pensar em gênero como sendo “Um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 86). Vale ressaltar, entretanto, que as atribuições acerca das definições de gênero passam pela identificação de um sexo tido historicamente como biológico, mas o transcende. Encontra-se na/pelas relações de forças e poderes, provenientes dessas estruturas.

Reavendo, historicamente, o movimento feminista, no Brasil, começou por volta do século XIX, com o que chamamos de *primeira onda*. Surgiu através do “sufragismo”, sendo este movimento marcado pela reivindicação das mulheres pelo direito ao voto. (LOURO, 2014).

No início dos anos 1970, tomou-se forma a *segunda onda* do feminismo que em outros países procurava, além de reformas sociais e políticas já iniciadas pela *primeira onda*, uma renovação no campo teórico científico. Estudos e discussões liderados por militantes e pesquisadoras trazem questionamentos e apontamentos acerca do conceito de gênero (SCOTT, 1995, p.72). Já aqui no Brasil, por estarmos passando uma crise na democracia, a segunda onda também marcou o combate contra a ditadura militar (RIBEIRO, 2018, p. 45).

A *terceira onda do feminismo*, que teve início nos anos 1990, conta com a enorme contribuição da filósofa Judith Butler e traz uma abordagem mais recente às significações sobre gênero, que considera estudos da teoria *queer* como imprescindíveis para a quebra de padronizações advindas da heteronormatividade e da micropolítica. Levanta também discussões acerca da universalização dos discursos feministas, por se considerar que as mulheres passam por sistemas de opressões diferenciadas de acordo com os marcadores de raça e classe. “A universalização da categoria “mulheres”, tendo em vista a representação política, foi feita tendo como base a mulher branca de classe média” (RIBEIRO, 2018, p. 45). E completando, “Tudo o que tínhamos considerado útil, a partir da experiência social das mulheres brancas, ocidentais, burguesas e heterossexuais, acaba por nos parecer particularmente suspeito, assim que começamos a analisar a experiência de qualquer outro tipo de mulher” (HARDING, p. 9, 1993).

Butler (2013) nos traz a ideia de performatividade de gênero. A performatividade para ela não é uma performance, não quer dizer, por exemplo, que para ocupar o lugar de mulher na sociedade as mesmas colocam as roupas estipuladas para o gênero e fazem uma performance/desempenho condizente, e sim como os discursos produzem ações e comportamentos:

[...] as normas regulatórias do sexo trabalham de uma forma performativa para construir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o

sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. (BUTLER, 2013, p. 154).

A mulher como indivíduo que integra uma sociedade em permanente e contínuo avanço tecnológico, científico e econômico (que nunca se concretizou de modo homogêneo e para todas) manteve-se, durante muito tempo, apenas atrás das cortinas (restrita aos afazeres domésticos e cuidados com os filhos e marido) para garantir que o sucesso e ascensão social fossem destinados apenas aos homens, restando a elas, como única opção, a submissão e dependência. Os homens, por sua vez, foram colocados historicamente como os responsáveis pela parte financeira, tendo seu choro e “fraquezas” reprimidas, sendo exigidas a eles demonstrações de virilidade e masculinidade.

Quando aponto que as construções dos papéis sociais atribuídos aos gênero-sexos culturalmente criados em meio a relações de poder passam por um processo histórico, me apoio em Foucault (2016) que se utiliza de fatos históricos forjados e induzidos a fim de construir discursos norteadores de relações de forças que instituem verdades a serem seguidas, reproduzidas e defendidas. Em uma das suas aulas de College de France (1975-1976), ele demonstra como produção da visão do selvagem e do bárbaro foram essenciais para o discurso histórico instituído para o século XVIII. Apesar de não falar, especificamente, sobre gênero nesse texto, o questionamento de Foucault é importante para pensarmos em como as “verdades” que pautam as normas previstas para cada sexo-gênero, na realidade, são forjadas e construídas a partir de uma perspectiva história, cultural e social.

As mulheres começaram a entrar no mercado de trabalho, inicialmente, em lavouras e fábricas e, posteriormente, em lojas, recepções e empresas, perpassando pelo magistério. Podemos perceber um grande avanço, nos últimos anos, referente às discussões de gênero, denúncias às violências e representatividade feminina. As mulheres começaram a ser encorajadas - através de outras - a se pronunciarem, ocuparem os mais diversos espaços, com maior movimentação corporal e intelectual.

Porém, continuam, na maioria dos casos, subalternas aos homens brancos e às leis e normas produzidas e associadas conforme os interesses destes e através de preceitos que passam por construções históricas de verdades. “A identidade masculina, branca, heterossexual deve ser, supostamente, uma identidade sólida, permanente, uma referência confiável” (LOURO, 2013, p. 46). Não apenas por eles continuarem a exercer, em grande maioria, as funções de maior responsabilidade e prestígio, possuindo os melhores salários e cargos, sendo encarados como mais capazes e “biologicamente” mais fortes, mas também

pela sutileza dos atos, falas e valores que continuam por colocar a mulher como o segundo sexo<sup>4</sup>, assumidos, muitas vezes, pelas próprias mulheres:

A refeminização parece uma desculpa após a perda das prerrogativas masculinas, um jeito de se tranquilizar tranquilizando os homens. “Sejamos livres, mas não muito. Queremos jogar o jogo, não desejamos os poderes ligados ao falo, não queremos assustar ninguém”. As mulheres se diminuem espontaneamente, dissimulam o que acabaram de conquistar [...] O acesso aos poderes tradicionalmente masculinos se mistura ao medo da punição. O ato de sair da gaiola tem sido acompanhado, desde sempre, de sanções brutais (DESPENTES, 2016, p.17)

Por isso a imensa dificuldade que as próprias mulheres possuem de se desvencilharem das amarras. Por mais emancipadas que estejam, por mais lutas e leituras sobre o feminismo que colecionem, nós acabamos por cair, vez ou outra, nas armadilhas do pensamento heterocentrado em que nos formaram. Por vezes, ainda, podemos ter a falsa obrigação de agradar e, principalmente, o medo de reagir.

Virginie Despentes (2016) conta, em uma passagem do seu livro *Teoria King Kong*, sobre um estupro que sofreu quando era jovem. Diz que possuía em seu casaco um canivete e que torcia para que os estupradores não o encontrassem e também o utilizassem. Em nenhum momento pensou em usá-lo contra eles, por ter a mais absoluta certeza de que era mais fraca. Disse também que, se quisessem roubar a sua jaqueta, talvez tivesse reagido, porém, por se tratar de um estupro, diz que: “Naquele momento me senti mulher, sujamente mulher” (DESPENTES, 2016, p 39). Isso também ocorre quando caminhamos nas ruas e sentimos que alguém nos olha com aspiração, quando somos seguidas, quando passamos em frente a um bar cheio de homens e escutamos os mais variados absurdos. Raramente reagimos. E isso faz parte de um projeto político para nos inferiorizar e nos amedrontar. Não é construído em nós o ímpeto da violência contra os homens. “As meninas são adestradas para nunca machucarem os homens, e as mulheres são enquadradas toda vez que fogem a essa regra.” (DESPENTES, 2016, p.39).

Entende-se, muitas vezes, como natural a “preferência” das meninas por brincadeiras de casinha e bonecas, enquanto os meninos ficam com as mais agitadas ou com jogos criativos que incentivam o raciocínio lógico. O que não se percebe, na maioria das vezes, é que a predileção por essas brincadeiras é instituída para cada grupo, antes mesmo de virem ao mundo, através de todos os símbolos, objetos, falas e olhares destinados a eles, “Nada é “natural”, nada está dado de antemão, toda verdade – mesmo aquela rotulada de científica - é

---

<sup>4</sup> Termo que dá título ao livro de Simone de Beauvoir, publicado em 1949, onde analisa o papel que a mulher exerce na sociedade, sendo subjugada, excluída e silenciada em prol das masculinidades.



parcial e provisória e resulta de disputas travadas em diversos âmbitos do social e da cultura e pode, por isso, ser questionada” (MEYER, 2013, p. 13).

Percebemos também a naturalização de práticas como agrupamento por gêneros; as filas separadas; os objetos instituídos separadamente por cores; a escolha por brinquedos; os papéis a serem desempenhados nas danças e teatros; a maneira de se dirigir a eles (apelidos e diminutivos). “Sei que são detalhes, mas às vezes são os detalhes que mais incomodam” (ADICHE, 2015, p.23). Não só o que mais incomodam, mas também o que mais produzem diferenciações, distanciamentos, normas, verdades e possibilidades limitadas e desiguais.

Todas essas percepções, de si e do outro, vão formando as mulheres e homens que a sociedade deseja. E toda essa construção surge a partir de uma única diferenciação: a do sexo biológico, ou melhor, do corpo, mais especificamente da genitália. E, a partir de uma operação de classificação binária e de atribuição de significados, institui o sexo-biológico e a diferença sexual. Preciado (2014), em seu livro *Manifesto Contrassexual*, explica que se trata de uma operação metonímica, isto é, toma o todo a partir de uma única parte. Uma vez realizada e assumida, tal diferenciação institui sujeitos generificados.

Poderíamos apontar que as diferenças entre mulheres e homens seriam, em princípio, estipuladas biologicamente. Nos 23 pares de cromossomos que formam a natureza humana há um par que se diferencia, sendo XX para as mulheres e XY para os homens. Os cromossomos, assim definidos, produziriam diferenciações físicas: o crescimento dos pelos, os seios, as genitálias e órgãos responsáveis pela reprodução. No entanto, mesmo essas distinções, consideradas como naturais até bem pouco tempo, têm sido postas em xeque atualmente graças às novas descobertas da genética e às múltiplas tecnologias que se materializam nos corpos e que vão das práticas sociais cotidianas às intervenções científicas-tecnológicas, passando pelos diferentes discursos.

Em seus estudos, Preciado (2014) nos esclarece, por exemplo, que o critério visual, ou seja, a possibilidade de visualizar o órgão genital tem sido definitiva para a medicina na tomada de decisão sobre o sexo a ser atribuído às crianças intersexuais (hermafroditas), desconsiderando, muitas vezes, a genética e as funções reprodutivas. Isto acontece, segundo a autora, porque os corpos precisam ser acessíveis culturalmente para não abalar o sistema sexo-gênero e sexualidade que organiza as sociedades contemporâneas. Assim, se nem essas distinções consideradas naturais e comuns a todos oferecem mais um porto seguro para a identificação e o reconhecimento, muito menos as demais significações e atribuições referentes a cada gênero construídas historicamente e culturalmente.

Entende-se, assim, que as segregações por gênero não ocorrem por predisposição biológica, não são naturalmente inerentes aos seres humanos. Elas estão diretamente ligadas às relações de poder, que se encarregam de produzir, no caso das mulheres, corpos dóceis e subordinados, para que os homens tenham seus privilégios garantidos. “O problema da questão de gênero é que ele prescreve como *devemos* ser em vez de reconhecer como somos. Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos, se não tivéssemos o peso das expectativas do gênero.” (ADICHE, 2015, p. 36).

Todas essas construções que são fruto de disputas cotidianas, através das micropolíticas a fim de garantir ou de problematizar o monopólio ao pensamento dominante, o qual traz consequências muito severas, principalmente a quem é posto no centro desta questão como sendo subalterna e inferior. A violência contra a mulher, por exemplo, é um desses indícios que as sutilezas das ações geradas pelas segregações e categorizações dos corpos instituem cotidianamente.

No Brasil, algumas medidas jurídicas foram criadas nos últimos anos a fim de punir as agressões e abusos causados pelo machismo e as segregações por gênero, como a Lei Nº 11.340, mais conhecida como Lei Maria da Penha, que tornou crime a violência doméstica contra a mulher. Outra medida legal foi a alteração do Art. 121 do Decreto – Lei Nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, que confere como circunstância qualificadora a Lei do Femicídio Nº 13.104, tornando a violência de gênero como uma categoria dos crimes hediondos. A Lei prevê penas recorrentes à violência doméstica e familiar, e discriminações e/ou depreciação às condições das mulheres.

Há também ações como o vagão exclusivo para mulheres nos trens ou metrô, e as Delegacias Especiais de Atendimento à Mulher (DEAMS). São atenuantes e medidas paliativas, infelizmente, necessárias. Porém não excluem os abusos, violências, segregações e humilhações, afinal “A lei não é pacificação, pois, sob a lei, a guerra continua a fazer estragos no interior de todos os mecanismos de poder, mesmo os mais regulares” (FOUCAULT, 2016, p. 43). É recorrente o fato de mulheres prestarem queixa na delegacia contra seus agressores, muitas vezes, parceiros ou alguém da própria família, e retirá-la em seguida. Isso pode ocorrer por medo, por se colocarem como culpadas, ou por encararem com certa naturalidade o descontrole e comportamento agressivo do homem. “Um Estado todo-poderoso que nos infantiliza, que intervém – para o nosso próprio bem – em todas as nossas decisões, que sob o pretexto de nos proteger melhor, nos mantém na infância, na ignorância, no medo da punição, da exclusão” (DESPENTES, p. 24, 2016).

## 2.1 A escolha dos nomes. É só um nome?

Levei para as crianças do Oga Mitá a proposta de escolherem a forma que queriam ser nomeadas nessa pesquisa. Em diálogo com Rossato (2017), percebi que os nomes estão diretamente ligados às expectativas, percepções e desejos que as crianças podem ter:

Ao longo da minha caminhada no magistério sempre percebi que as crianças têm uma grande habilidade em brincar de ser, ser o que não é... Mas, quando somos ou não somos? O que define essa condição? Que trânsito é esse que as crianças fazem junto à ação do verbo “ser”? Que condição é essa que as constitui? Que aproximações ou pontes entre real e imaginação passam pelo corpo? (ROSSATO, 2017, p. 62)

Dentro desta perspectiva comecei minha conversa com a turma:

Isabela: Então, pessoal. Vocês lembram que quando eu cheguei aqui, a Valentina explicou pra vocês que eu vim fazer uma pesquisa de Mestrado?

Sim!- resposta em coro

Homem Aranha: A minha mãe fazia uma pesquisa de Mestrado e não faz mais.

Isabela: É porque acabou, né? Tem um tempo pra fazer. Então, aí o quê que acontece. Quando a gente faz uma pesquisa e a gente vai falar das pessoas que fazem parte da nossa pesquisa, a gente não coloca o nome verdadeiro dessas pessoas. Inventamos outros nomes pra falar delas. Quem são as pessoas que fazem parte da minha pesquisa?

CR7: A gente.

Isabela: Sim, também.

CR7: Todas as pessoas da escola?

Isabela: Sim. E quando eu for falar de vocês e das outras pessoas, não vou usar o nome verdadeiro.

Homem-Aranha: Também pode usar um apelido.

Isabela: Também pode, mas eu estava pensando, ao invés de eu inventar outros nomes pra vocês, vocês poderiam escolher o nome que quisessem pra usar na pesquisa. Pode ser outro nome de pessoa, o nome de um personagem, pode ser o nome de uma comida que vocês gostem muito, de um objeto. “Tá” valendo qualquer nome.

Tigre: Até esgoto? (gargalhadas)

Isabela: Sim, qualquer nome. Então vamos lá.

As crianças que estavam em roda se mantiveram atentas, pensando por alguns minutos nos nomes que queriam ao mesmo tempo em que prestavam atenção às falas das colegas. Notei que algumas combinavam o nome que escolheriam.

CR7 me perguntou: Pode ser nome de jogador de futebol?

Isabela: Sim. O nome que vocês quiserem.

Algumas crianças comemoraram.

Lilica Repilica: Eu tenho um apelido que é de umas coisas, até de escova de dente, tem até desenho. Que é Lilica Repilica.

Isabela: Você quer esse?

Lilica Repilica: Quero.

Isabela: “Tá” bem.

Neymar: Eu quero Neymar.

Diego: Pode ser Neymar também?

Valentina: Ah, Neymar já foi.

Diego: Então Diego. Ele é do “mengo”.

CR7: Quero Cristiano Ronaldo. Mas podia ser CR7. Pode?

Isabela: Pode sim.

Valentina: Quem vai ser o próximo?

Paquetá: Já sei, Paquetá.

Isabela: Paquetá, a Ilha?

Paquetá: Não, é jogador também. Lucas Paquetá.

CR7: Assim a gente faz um time de futebol.

Homem-Aranha: Eu não quero time. Eu gosto do Homem-Aranha.

Rainbow Dash: Eu tenho que falar com a Cristiane um minutinho. É porque o nome que eu quero a Cristiane que sabe. Eu esqueci. É de um desenho que eu e a Cristiane gostamos.

Rainbow Dash e Cristiane cochicharam por alguns segundos.

Rainbow Dash: ela não lembra.

Valentina: Vem cá, vamos procurar.

Valentina seguiu com o celular pesquisando com Rainbow Dash os nomes possíveis.

Rainbow Dash: É esse. Achamos. Pronto. É Rainbow Dash.

Valentina: Não basta ser professora. Tem que ter uma boa internet.

Berenice: Quero Berenice, por causa dos detetives do prédio azul.

Tigre: Eu gosto do animal tigre.

Cristiane: Quero Cristiane.

Isabela: Por que esse nome?

Cristiane: É porque eu gosto mesmo.

Gatinho: Quero gatinho, porque é muito fofinho.

Observei, durante o processo de escolha dos nomes e também posteriormente, que as crianças, naquele momento e também em outros, em suas invenções e brincadeiras, que propiciavam um brincar de ser (ROSSATO, 2017), acabaram por reproduzir as normatividades dos gêneros nas escolhas de seus nomes. As meninas, em sua maioria, escolheram nomes tidos como femininos, com exceção de *Gatinho* que escolheu esse nome por gostar do animal sem se preocupar com a diferenciação de gênero. Os meninos, além de escolherem nomes tidos como masculinos, em sua maioria, tiveram a preocupação de elegerem nomes de jogadores de futebol.

Para além dessas normativas que envolvem as construções de sexos-gêneros binários e representações de papéis de gênero, as crianças utilizaram-se de influências midiáticas e televisivas. Muitas escolheram personagens de desenhos e séries que assistiam, como é o caso dos Detetives do prédio azul (DPA)<sup>5</sup> e da *Rainbow Dash*<sup>6</sup>. Pensando na escolha dos nomes de jogadores de futebol, percebi que além do incentivo precoce em inserir os meninos nessa cultura, também houve influência da mídia, pois estávamos na época de copa do mundo e as crianças estavam em uma movimentação de trocar figurinhas e encenar jogos e gols.

É certo que essas experiências cotidianas se apresentam indistintamente para adultos e crianças; entretanto, o modo como cada grupo dá sentidos a elas é singular. Para a criança, o desvendamento desse mundo, bem como a compreensão das transformações históricas – seja daquilo que a antecedeu, seja daquilo que

<sup>5</sup> Série de televisão brasileira, exibida pela emissora Globo desde 2012.

<sup>6</sup> Personagem da animação *My Little Pony*.

testemunha em seu (curto) percurso de vida – encontra-se circunscrito na esfera do lúdico e é atuando nessa esfera que originariamente a criança passa a tomar consciência das suas intervenções e a ressignificar o lugar social que ocupa. (RIBES, p. 82, 2002)

Lilica Repilica também pontuou que o nome da personagem que escolheu está presente “nas coisas”, incluindo a escova de dente. Toda essa convivência com artefatos midiáticos, envolvendo desenhos e séries, pode reforçar uma normatização de comportamentos provenientes de como as personagens se apresentam, se estendendo e criando também uma rede de consumo que auxilia na construção do que seriam “coisas para meninas” e “coisas para meninos”.

Essa educação não mais se restringe à família e à escola – embora também aconteça no interior destas –, mas expande-se a todas as esferas da vida cotidiana, desde os discursos interpessoais até às formas tecnológicas mais complexas da comunicação humana, entre as quais, especificamente, destacamos as imagens técnicas e os audiovisuais em geral. Diferentemente da linguagem escrita, pautada numa lógica linear e num modelo de abstração conceitual, cuja aprendizagem situa a criança como dependente do ensinamento do adulto, o mundo das imagens técnicas e dos audiovisuais não exige nenhuma formação prévia para o seu desvendamento, ainda que implique maneiras novas de produção e recepção. (RIBES, p. 85, 2002)

Pude perceber, durante o tempo que passei mergulhada nos/com os cotidianos da turma, que, em muitos momentos, as crianças reforçavam as normas e eram levadas a elas através das práticas cotidianas em que estavam inseridas:

Valentina: Vamos descer pra biblioteca. Os meninos podem descer com o Pikachu (estagiário da turma, e as meninas com a Bela (apelido que a professora e as crianças, carinhosamente, me deram).

Essa prática ajuda a formular a ideia de que as meninas, juntas e separadas dos meninos, “deveriam” descer comigo que também sou mulher e, portanto, um “modelo” a seguir. Enquanto os meninos desciam com Pikachu pelo mesmo motivo. Entendo que Valentina não tenha engendrado essas redes de saberes-fazeres necessariamente com essa intenção. Esta ação a antecede.

Essa orientação da professora repetiu-se algumas vezes e, um dia, quando os orientou a descerem separados para a “sala do corpo”, onde têm a aula de transdisciplinaridade com outra professora, os meninos se adiantaram. O que fez com que todos descessem juntos. Ao chegarem à porta da sala, as crianças começaram a brigar. As meninas reclamavam porque os meninos descumpriram as normas, questionando que não havia sido o que a “Valentina disse pra fazer. Primeiro eram as meninas”. A professora de transdisciplinaridade, a fim de encerrar o conflito, concluiu: “O importante é que estamos todos aqui.”.

A educação sexista ocorre de acordo com interesses hegemônicos pautados por engendramentos históricos, culturais e sociais que passa pelo processo de disciplinarização dos corpos: “O processo de disciplinamento dos corpos e das almas que se inicia cada vez mais cedo, limitando a cartografia do desejo, imanente àquelas vidas que habitam, movimentam e se constituem no espaçotempo de escolas de educação infantil” (MALDONADO, 2013, p.328).

Maldonado (2013) traz, dialogando com Foucault, que, antes do século XVII, os sistemas de repressões aos corpos eram feitos duramente através de violência física contra aqueles que eram tidos como subordinados. Com o avanço da Modernidade, no entanto, essa forma de controle dos corpos foi substituída por uma vigilância e relação de poder que Foucault chamou de sociedade disciplinar (2000). “Nesse sentido, o poder deixa de se centrar mais especialmente no soberano e passa às mãos de toda a população. E são as relações assimétricas de poder entre indivíduos e instituições que passam a produzir novas realidades” (MALDONADO, 2013, p. 336).

Desta forma, o poder se ramificou em grupos diversos de instituições, como a família e a escola e também passou a fazer parte da conjuntura dos próprios indivíduos, que passaram a governar-se e governar a conduta dos outros.

Dentro desta perspectiva de disciplinarização de corpos para torná-los dóceis e condizentes com uma norma instituída historicamente, é que as segregações por gêneros binários e as representações dos papéis de gênero foram observadas no cotidiano da escola em que mergulhei. Não só pela professora, mas também pelas próprias crianças. Observei, várias vezes, meninas e meninos brincando separados. Não que tenha sido pedido, mas porque seguiam esse fluxo.

Voltando a falar dos possíveis, que mesmo de maneira imperceptível podem ter sido ocultados das/com as crianças em alguns momentos em seus cotidianos, puderam emergir em muitos outros com práticas, discursos e ressignificações que permitiam fugas.

A professora Valentina, que tem por hábito fazer rodas de conversas e contações de histórias diárias com as crianças, as chamou para iniciarem a rotina, quando reparou que Cristiane estava desmontando o arco que ficava no cabelo:

Valentina: Cristiane você vai estragar o seu arco?

CR7: Ela vai chegar em casa e vai falar “Pai, fiquei sem arco”. E aí ele vai dizer: “É porque você estragou”.

Valentina: E, se eu fosse o pai dela, eu não daria outro.

Paquetá: Pai não, né? Mãe.

Valentina: Mas eu podia ser pai, se eu quisesse.

Paquetá – com cara de espanto: O quê?!

Isabela: E eu também, se quisesse.

Lilica Repilica: Se uma mulher casar com outra mulher.

CR7: Homem que casa com homem e mulher que casa com mulher “é” gay.

Valentina: Ou homossexual.

Rainbow Dash: Minha tia, irmã do meu pai, casou com uma mulher.

Valentina: É? Que legal!

Rainbow Dash: Sim. Agora eu tenho duas tias.

Esta conversa, que surgiu através dos enredos cotidianos, trouxe pontos importantes para pensarmos. Primeiro, por trazer à tona a possibilidade de discussões acerca de orientação sexual, dos papéis sociais e de gênero com crianças pequenas. Fato que, por si só, deve ser comemorado e exaltado. Segundo, por nos dar a oportunidade de entender como essas configurações podem ser negociadas e engendradas pelas e com as crianças.

Quando ocorreu esse episódio na roda de conversa, fiquei pensando em como, inicialmente, os papéis de gênero foram reforçados. Mesmo sendo dito que uma mulher pode ser o pai, isso foi exposto se tratando de um casal homossexual, ou seja, a heteronormatividade continuou operando. Só depois, analisando com calma a conversa, vi que, ao final, a fala de Rainbow Dash desconstrói essa ideia, pois ela traz o entendimento que tem “duas tias”.

## 2.2 A construção da Masculinidade

Quando falo sobre as representações sociais dos papéis de gêneros que são reforçados e/ou questionados nos cotidianos, ênfase, e isso se deve ao meu lugar de fala e às minhas marcas, às lutas e avanços provenientes dos movimentos feministas que questionam o patriarcado e denunciam as consequências para as mulheres, envolvendo violências e estratégias de subalternização. É, no entanto, imprescindível trazer para essa discussão a construção das masculinidades, afinal, aos homens/meninos também são impostas normatizações que possuem sua parcela de inferiorização e violências, principalmente com aqueles que não se encaixam nos padrões das masculinidades hegemônicas, onde “Modelos de representação do masculino foram se dando de acordo com suas atribuições na vida pública, que se constituíram culturalmente ao longo da história” (SILVEIRA; ANDRADE, 2013, p.4). Desta forma, podemos entender que “As masculinidades são construídas também na esfera da “produção”” (CONNEL, 1995, p. 188).

É comum, quando se fala das configurações do machismo, colocar os homens apenas como aqueles que detêm os privilégios. De fato, os detêm, mas a que custo? O machismo também os afeta e é sobre esse outro lado da moeda que irei me dedicar agora.

Para ampliar a discussão, trago a definição de Connel para masculinidades:

A masculinidade é uma configuração de prática em torno das posições dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem se tornado comum falar de masculinidades. (CONNEL, p. 188, 1995)

Como Connel (1995) salientou acima, existem diversos tipos de manifestações de masculinidades. Ele aponta como masculinidades hegemônicas aqueles padrões que normatizam, pautados no patriarcado e que colocam os homens como provedores, detentores da ordem e subordinadores:

A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens. (CONNEL, 1995, p. 245)

Falando sobre “construções” e “produções”, tenho dito que as meninas são colocadas como meigas, passivas, cuidadoras e sensíveis, enquanto os meninos são os fortes, aventureiros e corajosos. Todos esses engendramentos os levam a interiorização de premissas que envolvem as suas subjetividades.

Esse posicionamento do masculino, por exemplo, interfere no posicionamento do feminino. Ou seja, orienta um investimento nas mulheres-mães por diversos artefatos e instâncias em nossa cultura, para que exerçam os cuidados e a educação dos filhos, já que aos homens cabe o provimento da família. Representações de gênero dessa ordem vão significando as mulheres e não os homens como o responsável mais preparado para exercer tais funções perante os/as filhos/as, assim como os homens e não as mulheres como o responsável mais lógico para aprovisionar mães e filhos. Conforme Meyer (2002), a anatomia da mulher, como ter mamas e útero, ligada a funções biológicas, como a produção de leite, bem como comportamentos e sentimentos de doação, cuidado ou amor ilimitados, usualmente inscritos no corpo feminino, organizam o social e a cultura, posicionando as mulheres-mães nesse lugar. (SILVEIRA; ANDRADE, 2013, p. 4)

Constrói-se toda uma narrativa em prol de um patriarcado que é custoso para todos. Não quero falar das feminilidades e masculinidades como se fossem próprias das mulheres e dos homens, respectivamente, e sim como artefatos que se engendram e encontram nos corpos uma forma de sustentar uma estrutura que apesar de tentar mantê-los em lados opostos, na verdade, os arrumam como constituintes de um mesmo processo histórico, cultural e político.



“Se a “masculinidade” significasse simplesmente as características dos homens, não poderíamos falar da feminilidade dos homens ou da masculinidade das mulheres (exceto como desvio) e deixaríamos de entender a dinâmica do gênero” (CONNEL, 1995, p. 189).

As pesquisas que apontam que as masculinidades são construções ganharam força nos últimos anos e mostraram, assim como os movimentos feministas, estratégias e fundamentos de resistência. No entanto, há uma corrida contrária enaltecida pelas igrejas e vangloriadas pelas mídias e o Estado, a fim de mostrar e exaltar as masculinidades como atributos próprios dos homens que devem ser preservados.

Toda essa conjuntura, que ganha reforços e gera disputas cotidianas, surgiu durante a pesquisa de campo que contextualizou questionamentos e teorias produzidas pelas/com as crianças.

Em um dos dias, *Rainbow Dash* levou algumas *Barbies* para brincar com as amigas e logo surgiram alguns conflitos decorrentes de disputas de quem ficaria com as bonecas. A professora Valentina chamou as crianças para a roda de conversa e quis saber do que se tratava o conflito:

Valentina: O que aconteceu?

Cr7: As meninas estão brigando por causa das bonecas.

Neymar: O Paquetá também queria.

Paquetá: Eu não. Eu não brinco de boneca. Eu sou macho.

Valentina: Mas você coloca fantasia de princesa na casinha.

Paquetá: Eu gosto de colocar roupa de mulher só na casinha.

Valentina: Por que só na casinha?

Paquetá: Porque eu tenho vergonha de usar na frente dos adultos.

Valentina: Mas você usa na minha frente e eu sou adulta.

Paquetá: De você não, dos outros adultos.

Valentina: Quem?

Paquetá: Meu pai e minha mãe.

Valentina: Você já colocou roupa da sua mãe?

Paquetá: Não, porque o meu pai tem vergonha e minha mãe também.

Isabela: Como você sabe que eles têm vergonha?

Paquetá: Porque, quando eu coloquei, o meu pai não riu e minha mãe nem olhou.

Valentina: Vocês acham que só pode usar roupa de menina na casinha?

Paquetá: Não, no carnaval também. Homem não usa vestido.

CR7: Tem homem que usa saia e vestido sim.

Valentina: Tem mais crianças aqui que usam fantasia de princesa.

CR7: Eu uso. Eu gosto.

*Rainbow Dash*: Depende, porque tem mãe que não gosta e que não deixa que use saia e short de menina.

Isabela: Você conhece alguma mãe que não deixa?

*Rainbow Dash*: Eu conheço algumas que não deixam usar short de menina.

*Lilica Repilica*: Não existe.

Valentina: Não existe?

*Lilica Repilica*: Não existe short de menino e de menina. Só short.

Esta conversa nos traz muitos pontos para pensar. O primeiro é o fato de Paquetá colocar roupas de “mulher”, mas sentir vergonha, porque sabe que não tem a aprovação da

família. Outra criança que traz o peso da “permissão” das famílias é *Rainbow Dash*, que aponta que “tem mãe que não deixa”. Isso faz com que se reproduza o discurso das masculinidades hegemônicas e do machismo institucionalizado, quando, por exemplo, Paquetá diz que “não brinca de boneca, porque é macho” e que só se usa roupa de mulher “na casinha” e no “carnaval”. Desta forma, ele mostra entender, que apesar de demonstrar gostar de usar outros tipos de roupas, apreende, por conta das conjunturas sociais, que existem lugares específicos para fazer isso. “O padrão agora frequentemente chamado de “masculinidade tradicional”, e vinculado à “família tradicional”, é, na verdade, uma forma de gênero historicamente recente, um produto claro do mundo moderno” (CONNEL, 2013, p. 191).

Outra narrativa que chama atenção é de CR7, que, ao contrário de Paquetá, apresenta tranquilidade em assumir que usa roupas tidas como femininas em suas brincadeiras. “Eu gosto”. A conversa termina com a fala de *Lilica Repilica*, desconstruindo essa ideia de roupas de meninas e meninos, quando diz que “não existe short de menino e de menina. Só *short*.” Podemos pensar, a partir disso, que essa fragmentação, causada por essas divisões sexistas, que inferioriza as práticas tidas como desviantes, coloca as crianças em lugares onde, provavelmente, não gostariam de estar, suprimindo desejos e expectativas.

É na fronteira, no entre-lugar que elas se posicionam em suas ambivalências, presenças já saindo como lampejos de espaços e tempos hibridizados. É lá, no fora, nas margens, nas bordas, onde não as procuramos que elas se encontram. E é por isso que “a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente”. (RODRIGUES; ALVIM; ZAMBONI; BRASILEIRO; ROCON; ROSEIRO, S.Z. 2018, p. 198)

Em outro momento, Paquetá diz que gostaria de usar fantasias, tidas como femininas, na rua:

- Não uso. Porque tenho vergonha.

Essa vergonha que ele relata deve-se à reprovação dos adultos e também porque sabe que está subvertendo as normas, sabe tanto que as disfarça, quando acha necessário.

Percebi que, em muitos momentos, reproduzia falas que reforçam as masculinidades hegemônicas, testava a presença de um adulto que se aproximava, para ver se há o direcionamento de um olhar de reprovação. Paquetá não simulava o tempo todo os seus interesses. Nos momentos em que não mantinha a vigilância, também brincava descontraído e envolvido de futebol e com carrinhos, mostrou-se múltiplo.

Apesar de apreender que seus outros desejos são tidos como marginalizados, os deixa transparecer onde se sente seguro e acolhido. Encontra um refúgio e emerge. Para ele, esse

refúgio é a escola. É lá que encontra as possibilidades de fugas e subversão das normas. Esse é um dos principais ganhos dessa pesquisa, pois mostra como os/com os cotidianos da escola podem engendrar embates, discussões, possibilidades de fuga e criação de possíveis.

Mas não podemos esquecer, nem muito menos tomar por pouco o potencial para outras experiências que podem acontecer no ato da fuga. Na fuga, há deslocamentos, tempos intensidade, (des)territorializações, negociações, encantamentos, deformações e paixões. Na fuga e nas surpresas do caminho, a intensidade de um rapto pode acontecer. A fuga talvez seja um daqueles raros momentos em que podemos ver crianças (des)viadas e (des)avisadas sozinhas por aí. (RODRIGUES; ALVIM; ZAMBONI; BRASILEIRO; ROCON; ROSEIRO, S.Z. 2018, p. 213)

Foto 6 - Foto tirada da biblioteca do Oga Mitá.



Fonte: a autora, 2018.

### 2.3 É Dia de Festa do Campo

Todos os anos costuma ocorrer no Oga Mitá uma festa denominada de “Festa do Campo”. Essa festa, que se assemelha às festas juninas, ocorre também nos meses de junho/julho e possui rituais parecidos como, por exemplo, comidas típicas, brincadeiras, músicas e danças. Apesar da proximidade, alguns aspectos da “Festa do Campo” me chamaram a atenção pelas suas especificidades e intencionalidades locais. Uma delas foi a forma da abordagem em relação à constituição da estética das pessoas que vivem no campo. A escola apresenta nesse projeto a preocupação em desmistificar aspectos como o dente careado, roupas remendadas e pintinhas no rosto como forma de depreciação. Desta forma, as crianças no dia da festa não foram caracterizadas conforme a tradicionalidade das festas juninas.

Foto 7 - Foto tirada no dia da Festa do Campo.



Fonte: a autora, 2018.

Outro fator foi as danças apresentadas pelas crianças. Não houve apresentações de danças típicas de cada turma onde as crianças se alinham em pares. A proposta foi mais ampla, onde todas as crianças da escola fizeram, ao mesmo tempo, grandes rodas e cantavam juntamente com as professoras cantigas de rodas já conhecidas por elas em uma única apresentação, sem diferenciação ou separação de papéis por gênero.

Foto 8 - Foto tirada da dança coletiva na Festa do Campo.



Fonte: a autora, 2018.

## 2.4 Gênero e Educação

Diante do que foi exposto acima, podemos entender como é necessário e imprescindível, além de medidas jurídicas e políticas públicas, a discussão sobre as disputas em torno das questões de gênero nas escolas, a problematização e a desconstrução das práticas (inclusive as discursivas) que produzem diferença sexual, discriminação, inferiorização, segregação, desigualdade e violência que dela decorrem, em todos os espaçotempos escolares e nas redes culturais e educativas que os atravessam. Isto é, além de se falar, combater e até punir individualmente os preconceitos e as violências. É essencial desnaturalizar as segregações em seus cotidianos, possibilitando uma educação que não seja sexista:

[...] educar engloba um complexo de forças e de processos (que inclui, na contemporaneidade, instâncias como meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música) no interior dos quais indivíduos são transformados em – e aprendem a se reconhecer como – homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem. Argumenta-se, ainda, que esses processos educativos envolvem estratégias sutis e refinadas de naturalização que precisam ser reconhecidas e problematizadas. (MEYER, 2013, p. 19)

As escolas como *espaçotempos* educativos de aprendizagens e criação de *saberesfazeres* suscitam e estruturam as regras de interação, convivência e subjetivação, possuindo, em sua concepção histórica, marcas de inferiorização e segregação: “A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas” (LOURO, 2014, p.61).

Os currículos escolares; livros didáticos; a organização das salas de aula; os brinquedos e materiais oferecidos vão ajudando a produzir nas crianças, desde cedo, mesmo que de maneira sutil, os conceitos norteadores das desigualdades, instituindo os comportamentos considerados adequados a cada gênero. Instauram esses conceitos tão firmemente que as próprias crianças podem começar a se vigiar e exigir - de si e dos outros - desempenhos considerados adequados de acordo com a normativa dos gêneros. Todo esse emaranhado de significações segue seu fluxo e chega ao ponto mais perigoso: ser encarado como natural.

O processo de fabricação dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os

sujeitos. [...] A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. (LOURO, 2014, p. 67).

Louro (2014) nos alerta, ainda, sobre mais uma potente estratégia produtora de desigualdades: a linguagem. Em uma sala de aula, mesmo que esteja composta, majoritariamente, por meninas, é comum encontrar falas direcionadas a elas, de maneira geral, sempre no masculino. É o caso, por exemplo, do termo: “os alunos”. As meninas devem se sentir incluídas, quando, na verdade, estão sendo escondidas. “A linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar as diferenças” (LOURO, 2014, p. 69).

Nos cotidianos em que se forjam as interações na Educação Infantil, a linguagem constitui um fator primordial. Não apenas pelos fatores indicados acima, mas também por este fazer parte de um dos objetivos que norteiam as experiências nesta faixa etária. As crianças que, muitas vezes, chegam a esses espaços ainda emitindo apenas balbucios ou reproduzindo pequenas palavras têm, nas creches e pré-escolas, um local de incentivo para a elaboração de seu vocabulário. Desta forma, podemos entender que:

Se o gênero é constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres, obviamente pensar as ações no interior da creche implica pensar em relações engendradas não só do ponto de vista da identidade dos/as profissionais, mas também do ponto de vista das ações que os/as mesmos/as exercem sobre as crianças. (SAYÃO, 2005, p. 44)

A inserção das crianças pequenas em instituições educacionais regularizadas e destinadas a elas possibilita a convivência com normas disciplinares que se fazem presentes nos cotidianos, ajudando a normalizar ações previamente estipuladas, inscrevendo em seus corpos comportamentos que nada tem a ver com escolhas e preferências, e sim com relações de poder. “A educação infantil não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos. É o emblema no qual a cultura inscreve seus signos” (FINCO, 2009, p. 8).

São esses signos e indicadores normativos de gênero, presentes nesses espaços, que estou a problematizar. Como gestos, falas, olhares, apelidos, objetos, cores e práticas podem ajudar a moldar ou desnaturalizar esses pequenos corpos. Todas essas ações, fruto de construções, funcionam como dispositivos utilizados a fim de produzir discursos que perpassam os cotidianos das crianças pequenas. “Os discursos traduzem-se, fundamentalmente, em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e que são, muitas vezes, assumidas pelos próprios sujeitos” (LOURO, 2013, p. 49).

Muito se tem discutido, nos últimos anos, sobre a importância em abordar temas como gênero e sexualidade nas escolas, com o objetivo de diminuir violências e preconceitos e também para mostrar outros possíveis modos de vida. Para além de políticas públicas que propiciavam essas discussões, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que incluíram o tema de diversidade cultural e orientação sexual nos currículos escolares firmaram-se outras políticas públicas como a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Lei Maria da Penha (NOLASCO; COSTA, 2018), já mencionada anteriormente neste capítulo. Todas essas medidas foram passos curtos perante a tudo o que ainda tínhamos/temos que caminhar, mas foram avanços históricos que ajudaram a trazer a temática de gênero para dentro das salas de aula, séries e novelas da TV aberta. Ganharam a praça pública e nos fizeram ter a sensação e a esperança de avançar a passos cada vez mais largos.

Todos esses avanços, conquistados com/nos cotidianos que reverberaram mudanças macro, incomodaram àqueles que acreditam ter seus privilégios prejudicados e questionados. As campanhas que apoiam a conservação da denominada “família tradicional” juntamente com as bancadas evangélicas que assolam a política nacional, com o seu fundamentalismo religioso, firmam esses discursos que retorcem as nossas pautas criando propostas de leis ameaçadoras como a “Escola sem Partido (ESP)”.

O discurso de ódio à democracia é, por fim, o principal artifício de linguagem utilizado pelos representantes da moral de privilégios, muitas delas figuras antes sem qualquer expressão cultural e política, mas porta-vozes contemporâneos de hordas e subjetividades capturadas pelo medo da democracia e da liberdade. O racismo e as enunciações heteronormativas assumem novas formas nas políticas (ultra) neoliberais a partir da retórica frágil epistemologicamente, com grande apelo no jogo das (bio) políticas raciais e sexuais contemporâneas, como uma ação desesperada pela manutenção dos privilégios sociais. (POCAHY, 2018, p. 38)

O projeto de lei “Escola sem Partido” que, na verdade, tem partido - e não é o da democracia - ganhou força a partir do debate que se suscitou através do material que seria distribuído nas escolas com o objetivo de combater a homofobia, sendo conhecido, errônea e pejorativamente, como o *kit gay*. (NOLASCO; COSTA, 2018). Após pressões da já citada bancada evangélica, o material que visava o combate à homofobia foi vetado, mas serviu de justificativa para o projeto de lei que hoje está em pauta e sugere além da não discussão de temas como gênero e sexualidade, a revisão de conteúdos como a Ditadura Militar e o surgimento da vida no planeta Terra. Incitando, ainda, a perseguição a professoras, incentivando que discentes gravem, sem autorização e direito de imagem, qualquer fala ou ação suspeita que possa gerar “doutrinação”.

Nolasco e Costa (2018) nos trazem uma reflexão interessante sobre a pauta da “Escola sem Partido” que aponta que escola não é lugar para falar de gênero, quando, na verdade, sempre contribuiu para essa temática a título de silenciamentos. “Como ousam dizer, então, que a escola não é lugar para se falar de gênero se desde que quadro negro é verde a escola respira, transpira, suspira, pira nas temáticas que envolvem gênero e sexualidade” (p. 106).

Temos discutindo, ao longo desse capítulo, e até antes dele, que a escola em suas sutilezas, ou não, contribuiu para a manutenção de violências, segregações e binaridades. Reforçando e também criando estratégias de submissão e silenciamentos. Não é de hoje que a escola fala de gênero. Sempre falou, mesmo que sem usar esse termo, mesmo sem ao menos “falar”:

Nossas experiências como estudantes de escolas diversas, em regiões distintas do país, nos fazem pensar que gênero e escola são duas tecnologias que funcionam há muito tempo interligadas e que o silenciamento hoje, imposto em forma de cisão, traz elementos não revelados – ou pouco debatidos no bojo de uma tormenta onde nos encontramos todos, nadando contra a corrente, tentando não perder direitos conquistados e nem a esperança que tínhamos no horizonte de conquistar tantos outros direitos há muito tempo negados. (NOLASCO; COSTA, 2018, p. 107).

Não falar sobre a diversidade, submissão e liberdade. Não permitir que as crianças tenham possibilidades mais igualitárias ou que criem outros modos de existência possíveis, privando um grupo em favor de outro, é ajudar a perpetuar as desigualdades. E isso não é tarefa da educação. A educação, em sua essência, deveria educar para as mudanças sociais.

A Educação Infantil, que percorreu um grande caminho até considerar as experiências infantis e suas autorias, possui uma grande possibilidade de resistência. Sejam pelas subversões cotidianas, práticas, discursos e desconstruções. Seja pela interação das educadoras entre si, com as crianças, ou então pelos abrilhantamentos que a infância nos traz. Todos esses fatores misturados se elevam e constituem um lindo processo chamado resistir.

Já no meu primeiro dia de mergulho nos cotidianos do Oga Mitá, percebi que as crianças, apesar de não terem nenhuma fala e orientação para isso, se agrupavam separadamente a partir dos gêneros binários, na maioria do tempo. Os meninos costumavam brincar mais entre eles, de futebol, luta e corrida. Enquanto as meninas encontravam-se mais calmas em brincadeiras que envolviam casinha, boneca e histórias de princesas.



Foto 9 - Meninas brincando.



Fonte: a autora, 2018.

Não era assim o tempo todo. Com o passar dos dias, fui percebendo as rotas de fuga, os encontros, os questionamentos. Não é a regra, é a exceção, mas uma exceção que demonstra a válvula de escape, o que escorrega à norma, o que emerge perante as políticas de normalização. Encantou-me vê-las encontrar outras possibilidades em seus cotidianos, nas sutilezas do dia a dia. Mostrou-me que nem tudo está perdido. “Como bem sabemos, neste momento a letra da lei não está do nosso lado, está quase morta para a democracia. O que podemos fazer é continuar perturbando, provocando alergias epistemológicas e culturais” (POCAHY, 2018, p. 39).

Foto 10 - Crianças brincando de bonecas.



Fonte: a autora, 2018.

Foto11 - Crianças brincando de cama de gato.



Fonte: a autora, 2018.

### 3 PESQUISA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS E A CRIAÇÃO DE CURRÍCULOS POSSÍVEIS NA/COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Mudaram os horários, hábitos, lugares  
 Inclusive as pessoas ao redor  
 São outros rostos, outras vozes  
 Interagindo e modificando você.

*Pitty*

A presente dissertação não apresenta a intenção/preensão de quantificar nem “resolver”, a partir de uma suposta sabedoria da pesquisadora, impasses que possam ser encontrados nos/com os cotidianos da instituição acerca das disputas que dão origem às significações e construções dos sexos/gêneros. A intenção é pensar como se dão esses processos, conhecendo histórias, comportamentos, discursos, lembranças e silenciamentos. A proposta é intervir, na perspectiva de produzir problematizações com os praticantes da escola, duvidando do que é tido como já sabido, criando questões e colocando em xeque modos habituais de conhecer e agir, abrindo espaçostempos para novos outros modos de significar e para o alargamento das redes de saberes, fazeres e poderes tecidas dentrofora da instituição. Para isso, o caminho teórico-metodológico e epistemológico assumido pela pesquisa sugere a mim se misturar nas tantas vidas e ressignificações presentes naquele coletivo e em cada ser. Ou seja,

(...) mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho. (ALVES, 2001, p. 17)

Para dar vida a esta pesquisa, caminhei através dos estudos nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008) que vêm ganhando, cada vez mais, espaço em pesquisas em educação, trazendo novas problematizações e criando outras maneiras de produzir conhecimentos. Entendendo que os diferentes cotidianos, presentes em diversas escolas ou mesmo em uma única instituição, com diferentes contextos, fazeres, práticas, realidades, sujeitos e histórias, produzem complexidades e engendram aprendizagens próprias que não se generalizam nem se reduzem a estatísticas. “Como *locus* da investigação, o cotidiano pode ser pensado como o lugar da vida comum, das rotinas, das banalidades, que pra nós têm sentido de realidade” (SOARES, 2010, p.65).

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos surgiram da necessidade de (re)pensar as maneiras tradicionais de fazer pesquisa, que muitas vezes apresentam “resultados” pautados em uma “verdade” dicotômica e hierarquizante, instaurando fragmentações e separando termos como: prática/teoria; fazer/pensar; saber formal/saberes cotidianos (OLIVEIRA, 2007).

Entendemos, então, que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos implicam decisões epistemológicas e políticas, constituem um movimento antidisciplinador dos *saberes-fazeres* e caracterizam uma atitude em favor do pensamento alargado e da vida ativa. (SOARES, 2013, p. 743)

A nomenclatura (nos/dos/com) também tem muito a dizer sobre os pilares desta perspectiva. No começo, pensou-se em utilizar o “sobre”. Porém, há de se assumir que falar “sobre” o cotidiano causa uma ideia de afastamento do pesquisador com aqueles que estão a fazer parte de sua pesquisa e das significações com ela fabricadas. Com os diálogos de Alves (2001) sobre a ideia de mergulho, entendeu-se que a preposição “do” se faria mais explicativa. Dos crescentes debates e interações entre os que começaram a ser chamados de *cotidianistas*<sup>7</sup> suscitou a ideia de que a “pesquisa com o cotidiano só se poderia fazer *no* cotidiano.” (OLIVEIRA, 2007, p. 11, grifo do autor). E, para o complemento da nomenclatura que utilizamos atualmente, prosseguiu OLIVEIRA, o entendimento de Ferraço (2001) de que:

(...) se esse tipo de pesquisa pressupõe proximidade entre pesquisador e universo pesquisado e pretende romper com as hierarquizações derivadas das diferentes funções na pesquisa, ela deveria pressupor a interação entre ambos, ou seja, a pesquisa *no/do* cotidiano é feita entre parceiros, e, portanto, só *com* o cotidiano – seus sujeitos de ação, seus modos de existir e de se manifestar – podemos fazê-la. (OLIVEIRA, 2007, p. 13).

Para nós, pesquisadoras dos/nos/com os cotidianos, não interessa apenas observar, classificar, criticar e expor. Cabe a nós compreender, dialogar, nos misturar e criar juntas outras possibilidades para o conhecimento e para a vida afirmativa. Sentir os cotidianos e nos sentir parte deles, exercer, como diz Alves (2008), “um mergulho com todos os sentidos”, ir a fundo sem julgamentos e nos aproximar do nosso objeto e local de estudo, como se pertencêssemos também a ele. Isso significa também pensar/analisar junto com os praticantes, ou seja, no coletivo, o que as práticas educativas cotidianas produzem.

Para entender melhor como se dá esse processo de mergulho, Alves (2008) sugere o que chama de os *cinco movimentos em pesquisa*, que são denominados de o sentimento de mundo; virar de ponta cabeça; beber em todas as fontes; narrar a vida e literaturizar a ciência e *ecce femina*. Esses movimentos nos provocam a pensar sobre nossas ações como

<sup>7</sup>Chama-se de *cotidianistas* os pesquisadores que se dedicam aos estudos dos cotidianos.

pesquisadoras, demonstrando como podemos nos aproximar cada vez mais do espaçotempo pesquisado e, assim, senti-lo, inteiramente, no campo das sensações.

O primeiro movimento – sentimento do mundo – nos desafia a estar presentes nos cotidianos com todos os sentidos, nos propondo não apenas a “olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe” (Alves, 2008, p. 18), mantendo um distanciamento que limita a compreensão e as interações essenciais para a pesquisa, e sim conversar livremente, sentir os cheiros, sons e toques.

O segundo movimento – virar de ponta cabeça – se refere à utilização das teorias que, muitas vezes, são empregadas nas perspectivas tradicionais em pesquisas em educação, e que funcionam como verdades colocadas *a priori*, onde se deve encaixar as observações e hipóteses que foram colhidas no campo de pesquisa. Neste movimento, as teorias são postas como limites e é não só possível, mas também necessário utilizar várias delas, e ainda assim não ser suficiente, “pois permitem ir até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade do cotidiano.” (Alves, 2008, p. 24).

Colocar a teoria à frente da prática nas pesquisas supõe uma hierarquização e horizontalidade que aponta alguns saberes como sendo mais relevantes que outros. E é por isso que os estudos nos/dos/com os cotidianos defendem a premissa de que os diversos conhecimentos se entrelaçam e se tecem em múltiplas redes, ressignificando e criando outros, assumindo a ideia de que não há uma verdade absoluta apontada pelas teorias que pautam as ações cotidianas, e sim uma *prácticateoriaprática*<sup>8</sup>, considerando as múltiplas lógicas de *praticantes* (CERTEAU, 1994) como norteadores dos conhecimentos.

O terceiro movimento – beber em todas as fontes – trata de encararmos como material de pesquisa aquilo que muitas vezes pode ser ignorado, e que foram primordiais para essa e tantas outras pesquisas, como histórias contadas pelas crianças e professoras, fotos, cadernos, diálogos despreocupados, diários de classe. Trata-se de considerar tudo o que faz parte da vida cotidiana como importante e indispensável.

O quarto movimento – narrar a vida e literaturizar a ciência – nos atenta sobre como lidamos com as nossas observações e produções acadêmicas. Diz sobre a possibilidade de a nossa escrita ser múltipla, não obedecer a modelos prévios e encarar como legítimas outras maneiras de publicar aquilo que vivenciamos nos cotidianos pesquisados, sem se preocupar em fornecer respostas e resultados lineares, nos deixando levar, assim, pelas inúmeras

---

<sup>8</sup> Os termos são expostos juntos, para enfatizar as conjecturas dos estudos com os cotidianos, que defendem a aproximação dos termos que antes, na forma de fazer ciência que se tornou hegemônica na modernidade, eram colocados como dicotômicos.

tessituras que o cotidiano engendra, se misturando com as nossas próprias redes, pois carregamos muitos modos de ser e sentir. “Em outras palavras, para sermos professores e pesquisadores, não deixamos de ser as tantas outras coisas que temos sido e que vamos nos tornando.” (SOARES, NOLASCO. 2015, p. 589).

O quinto e último movimento – *ecce femina* – nos mostra que tão importante quanto sentir o cotidiano com os nossos sentidos, é entender o sentimento de quem o vive e o constrói. Nesse movimento, Alves nos deixa claro que “o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas” (2008, p. 46) e é com elas que mais devemos nos preocupar.

Esses cinco movimentos de pesquisa me ajudaram a encarar o cotidiano da/na escola sem julgamentos e distanciamentos. Entendendo que a educação se dá, primeiramente, pelos praticantes daquela escola com as suas redes e sentimentos e que aquele *espaçotempo* admite sentidos próprios que se misturaram com as minhas redes e criaram significações nossas. Como foi exposto anteriormente na música da *Pitty*, todos os outros rostos e vozes diversas se modificam com o encontro e produzem sentidos.

Todo esse emaranhado de significações e sentimentos, que estão em constante formação nos cotidianos, se misturam com os conceitos determinados previamente e, assim, nos provocam a perceber a possibilidade de encarar a construção do conhecimento em rede, que não se dá de forma linear e sistematizada, e sim em constante movimento, onde diferentes saberes-fazerem se embaralham e se encontram.

Cabe aqui contar sobre uma das experiências registradas em diário de campo relacionada à construção de conhecimento em redes que ocorreu na escola pesquisada. Para dialogar com o projeto anual da escola, a professora Valentina levou para as crianças um conto africano chamado “A fonte que deu de beber aos filhos gêmeos”. Neste conto, continha a palavra “liquescer”, que causou muita curiosidade nas crianças. Começou, então, uma pesquisa coletiva sobre a palavra, que evoluiu para os estados da água e sua importância para o nosso corpo. A professora pediu para colocarem água para ferver na cozinha e foi levando as crianças aos poucos para vê-la evaporar. Como estava perto da hora do lanche, as cozinheiras estavam no preparo do cardápio do dia, que era ovo mexido. Tigre pediu para se aproximar um pouco mais da panela que estava com a água. Valentina o aproximou. Após ficar alguns segundos pensativo, ele disse: “A água quando evapora tem cheiro de ovo.”

Foto 12 - Foto tirada da cozinha do Oga Mitá.



Fonte: a autora, 2018.

Essas observações, que aproximaram os sentidos e permitiram às crianças adentrarem aos demais espaços da Instituição para sentirem alterações de temperatura, verem a evaporação da água e sentirem os cheiros que vêm da cozinha, só foram possíveis, porque se deixou de lado os currículos escolares tradicionalmente organizados em disciplinas, constituídos por blocos de conteúdo e firmados neste modelo para tentar atender às muitas ciências que surgiram e se dividiram, atingindo o seu auge no século XIX. Cabe ressaltar que a tessitura do conhecimento em redes não é um pré-requisito próprio e único das pesquisas nos/dos/com, pois “consideramos como sendo cotidiano o próprio movimento de tessitura e partilha dessas redes. As redes não estão nos cotidianos. Elas são os cotidianos!” (FERRAÇO ALVES, 2015, p.308)

Essa separação das ciências, no campo pedagógico, gerou uma ideia de que os conhecimentos teóricos e saberes formais se sobrepõem às práticas e saberes populares. Entendeu-se, então, que a teoria servia de explicação para a prática, supervalorizando-a e diminuindo o tempo e importância das disciplinas tidas como práticas.

Repartir o conhecimento em campos, aparentemente distintos, significou “uma saída” para reproduzir o que se desenvolveu a partir de pesquisas científicas, servindo de explicação para a realidade. “Apesar da aparente força hierárquica dos planejamentos e metas

curriculares, é na vida das escolas que são tecidos os processos pedagógicos cotidianos.” (SOARES, NOLASCO, 2015, p. 595)

A tessitura do conhecimento em redes, que defendemos aqui, se trata de considerar e entender que a construção do conhecimento se dá pela grafia da prática social, dando a ela: “dignidade de fatos culturais e de espaço de criação de conhecimentos, que não são “tecidos” na teoria e que são tão importantes para os homens, como os conhecimentos que nesta são ‘construídos’” (ALVES, 2008, p. 94):

Valentina: Eu te pergunto: O que é mais importante para uma criança de quatro anos? Aprender a contar até 30, ou aprender a dançar Jongo? Pra mim é dançar Jongo.

Dentro desta perspectiva, cabe um questionamento de Alves sobre os impasses que surgem nos/com os cotidianos através de experiências tecidas nas práticas:

Neste sentido, ações individuais e coletivas, expressões/criações individuais e coletivas, vão colocando no centro das discussões de processos teóricos e de ações concretas, os espaçotempos cotidianos de viver, indicando a necessidade de respostas concretas aos problemas concretos, históricos, que os homens se levantam e têm que resolver. (ALVES, 2008, p. 95)

Todas essas práticas que são produzidas nas escolas, tecidas nos/com os cotidianos, influenciam, ainda, na construção de subjetividades. “Pensar os currículos criados nos cotidianos das escolas é pensar nas relações de forças exercitadas no miudinho do dia a dia, nas ambiguidades dos discursos, nas tensões e invenções que resultam, permanentemente, das negociações em torno das significações” (SOARES, NOLASCO, 2015, p. 591).

Quando se observa, por exemplo, em alguns contextos cotidianos, que meninos não devem brincar com bonecas e utensílios de cozinha em miniatura, entendemos que, com esses gestos, está sendo dito que cuidar da casa e dos filhos é uma tarefa indicada “naturalmente” para as mulheres que foram “inventadas” para servir e cuidar. Seguindo o fluxo do que é tecido, percebe-se que o conceito do que é ser mulher fomenta e é fomentado, entre outros fatores, as/pelas políticas públicas<sup>9</sup>, produzindo subjetividades. Desta forma, podemos dizer que “o cotidiano inclui, sempre e necessariamente, mesmo que de modo invisível, as normas e regras sob as quais se desenvolve” (OLIVEIRA, 2007, p. 117).

Os estudos nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008) que atravessam essas temáticas oferecem a possibilidade de problematizar e desconstruir normas e práticas sociais e culturais, engendrando como os praticantes caminhos para (re)pensar as ações que enlaçam o nosso dia

---

<sup>9</sup>Estão incluídas aqui políticas que possuem a justificativa de proteger, porém dentro de estratégias mais amplas de segregações, acabam por cair em mecanismos que reforçam as separações como, por exemplo, os vagões femininos em trens e metrô e delegacias especializadas para mulheres.



a dia e reproduzem preconceitos, intolerâncias e violências. Ajudam-nos a questionar porque agimos dessa forma e não de outra. O porquê de tais práticas serem reproduzidas e se há a possibilidade de fazer de outra maneira, e mais, como e por qual motivo, se há a resistência e subversão às normas, eles ocorrem em alguns lugares e em outros não. Afinal, “as narrativas do cotidiano que nos propomos a produzir desejam ser paradoxais, dialógicas, tradutoras e polifônicas” (SOARES, 2010, p.70).

Sendo assim, defendemos que os estudos com os cotidianos nos possibilitam pensar e intervir em práticas sociais nos momentos em que estão sendo tecidas, nos processos de significação que engendram, nos *saberesfazeres* e poderes que instituem e, dessa forma, no que elas produzem não só localmente, mas também em contextos mais amplos, pois tais procedimentos se conectam com diferentes discursos e lógicas operacionais, forjadas em *espaçotempos* múltiplos, seja por exemplificação, afirmação, problematização ou apropriação. Por isso, defendemos que estudar os enlaces dos/nos cotidianos é intervir politicamente.

Certeau (1994) nos propõe a pensar as ações cotidianas através dos conceitos de estratégia e tática. Podemos pensar as estratégias como sendo uma ordenação posta por instituição autorizada e reconhecida, tal como o mercado, a família, a igreja ou o Estado, que é até certo ponto fixa e se mantém, relativamente, inflexível. Possui o objetivo de perpetuar aquilo que produz, impondo regras e ordem. “São, portanto ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes, capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem)” (p. 102).

As táticas, diferentemente das estratégias, se mostram ágeis, flexíveis e protagonizadas pelos praticantes. Não apresentam a intenção de dominar, e sim preencher as necessidades cotidianas, se levantam em prol das “falhas” estratégicas. Certeau indica que práticas cotidianas, como ler, falar e habitar são modificadores táticos, que influenciam e modificam também as estratégias. “Em suma, a tática é a arte do fraco” (CERTEAU, 1994, p. 95), ou seja, daquele que, em determinada circunstância, no contexto de uma relação de poder, não produz a regra e a norma, só restando obedecer. No entanto, ele o faz transgredindo-as, praticando-as informado por outros interesses e desejos.

Bhabha (2011) se aproxima de Certeau quando traz o conceito de hibridismo, que para ele são as negociações que surgem nas zonas de conflitos. Essas negociações causadas, inicialmente, pelo estranhamento proporcionam um “entre lugar”, um encontro das diferenças. E esse encontro pode produzir e/ou desconstruir identidades fixadas:

Essa diferença constitui o que Bhabha define, em vários de seus textos, como um ato de tradução cultural que transforma o valor da cultura como signo, não para celebrar as continuidades de uma tradição passada, mas para articular o espaço-entre, o momento em que a diferença da linguagem – o processo semiótico – se transforma na luta pelo direito histórico e ético de significar. (BHABHA, 2015, p. 45)

Certeau (1994), em diálogo com Foucault, nos interroga sobre o que a possibilidade de intervenção na/com a norma previamente instituída, engendrada com as práticas cotidianas dos sujeitos ordinários, dizem a respeito das insatisfações e resistências que nos ocorrem em diferentes *espaçotempos* e merecem nossa atenção:

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa da rede de “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los? (CERTEAU, 1994, p. 40)

Isto quer dizer que tão importante quanto entender o motivo pelo qual tal regra foi instituída e seguida nas nossas microações cotidianas, é perceber a motivação para que seus praticantes, ainda que em menor escala, se neguem a reproduzi-la.

Este pensamento é muito útil para pensar o contexto desta pesquisa, já que estamos falando sobre pesquisar com crianças pequenas. Apesar de, em diferentes momentos, elas entenderem o lugar que “devam estar”, sendo impostos conceitos que lhes dizem se precisam ser submissas ou opressoras, há a possibilidade de subversão e criação de outros possíveis. Afinal, as crianças produzem teorias e as tecem em redes que podem nos parecer complexas, mas que por elas são encaradas com naturalidade.

Hooks (2013 p.83) traz em *The Significance of Theory* de Terry Eagleton, apontamentos sobre as teorias que são produzidas pelas crianças:

As crianças são os melhores teóricos, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como “naturais” e, por isso, insistem em fazer as perguntas mais constrangedoramente gerais e universais, encarando-as com o maravilhamento que nós, adultos, há muito esquecemos. Uma vez que ainda não entendem nossas práticas sociais como inevitáveis, não veem por que não poderíamos fazer as coisas de outra maneira.

Essas teorias criadas e tecidas pelas crianças nos mostram como elas encontram as brechas e jogam de acordo com as suas próprias percepções. Essas teorias, além de trazerem uma rota de fuga, ainda têm em seu encantamento a possibilidade de nos surpreender:

CR7 trouxe o álbum de figurinhas da Copa.

*Lilica Repilica* disse, olhando para o álbum: Eu também tenho álbum da Copa. É só de homem, mas eu tenho.

Eu perguntei – já imaginando que a resposta seria que só homens podem ter figurinhas da Copa ou que só eles jogam futebol – Por que é de homem?

*Lilica Repilica* me respondeu: Porque só tem homem. Não tem mulher. E mulher também joga futebol.  
 Eu disse: É verdade. Mulher também joga futebol, né?  
*Lilica Repilica*: Sim, mas elas não têm álbum. Eu jogo futebol, eu gosto.  
 Eu: Eu já vi você jogando. Joga superbem.  
*Lilica Repilica*: Eu adoro jogar.

*Lilica Repilica* não se sentiu representada no álbum e, realmente, não estava. Ela também mostrou que não há problema algum em mulheres jogarem futebol, sendo este um fato que em muitos momentos é posto em disputa. Essa conversa só existiu porque ela trouxe a indagação de que aquele álbum não a contemplava e essa percepção foi dela, essa teoria surgiu de acordo com os seus engendramentos e essa rota de fuga trouxe significações para ela, para mim e também para outras crianças que estavam presentes nesse momento.

As construções teóricas tecidas pelas crianças nos mostram a importância de não subestimá-las e diminuí-las, e mais ainda, que é imprescindível utilizar também tais construções para compor um cenário de resistência.

### 3.1 Histórias e brincadeiras/brincadeiras com histórias.

Tenho observado já algum tempo, na minha trajetória como professora de Educação Infantil, as brincadeiras e desenhos infantis que são repletas de histórias criadas pelas crianças em seus cotidianos. Algumas dessas histórias são carregadas de fatores e vivências trazidas de outros espaços, através de conversas ouvidas, sentimentos guardados e visões ampliadas e/ou embaralhadas.

Lembro-me das inúmeras vezes em que vi, na minha prática como professora de escola pública, crianças “brincando de tiro”, produzindo armas com brinquedos de montar, simulando corridas para se abrigarem em “locais seguros”, enfileirando duas cadeiras “imitando” uma moto, onde a criança que sentava na frente era o *mototáxi*. Desenhos que continham animais no zoológico ou brincadeiras da Quinta da Boa Vista<sup>10</sup> e bolos e doces de festa montados com massinha de modelar para cantarem “parabéns pra você”. Essas brincadeiras refletiam as práticas vivenciadas por essas crianças em seus cotidianos, que continham em seu interior o medo e insegurança que aquelas infâncias compartilhavam e também traziam as rotas de fuga que encontravam. Rotas que lhes traziam felicidade e aconchego, como os passeios à Quinta da Boa Vista e as festas de aniversário.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> A Quinta da Boa Vista fica localizada nas proximidades da comunidade em que se localiza a escola que trabalho, portanto perto de onde as crianças moram. Sendo um local frequentado por muitas crianças.

<sup>11</sup> As crianças da escola que trabalho demonstram que para elas as festas de aniversário são eventos sociais importantes.

Todo esse caminhar percorrido, por aquelas crianças que tive/tenho convivido em suas brincadeiras e desenhos, me despertaram para o fato de como essas histórias podem ser potentes e nos ajudar a perceber como as crianças podem enxergar o que está à sua volta e os cotidianos em que estão inseridas. Entendi assim, que essas histórias criadas poderiam ser um bom caminho para entender como as crianças pensam e fabulam outras possibilidades para sua existência. Não tenho respostas sobre isso, mas tenho alguns pontos para pensar.

### **3.2 Dispositivos metodológicos para uma ação de pesquisa-intervenção**

A fim de provocar reflexões e questionamentos acerca de como essas histórias eram retratadas através das brincadeiras e impressões que as crianças têm sobre o que vivem, principalmente, referentes às construções das normativas dos gêneros binários, pensei, além de observar e me inserir nessas brincadeiras cotidianas, levar a proposta de uma oficina de construções de histórias.

Para dar vida, sentido e significado a essa pesquisa, caminhei com as perspectivas nos/dos/com os cotidianos, explicitadas acima. Cheguei ao Ogá Mitá repleta de expectativas e atenta ao fato de que talvez mergulhasse em um cotidiano “escolar” bastante diferente do meu. Por possuir as minhas redes, meus signos, formas e enquadramentos, em muitos momentos, me encontrei em uma posição de estranhamento, mas, em muitos outros, de encantamento.

Os laços que se formaram na pesquisa de campo foram reais e transformadores. Meu corpo de mulher, adulta e professora se inseriu em muitas brincadeiras e histórias. Brinquei de pique-parede e futebol; assumi papel de cachorro, bebê e policial. Vi-me representando esses papéis criados para mim com e pelas crianças e, por alguns períodos, parecia me esquecer de que estava ali para pesquisar. Percebi que, em muitos momentos, o que estava a fazer era me descobrir:

Assim, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendemos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros “outros” (FERRAÇO, 2007, p.81)

O interesse das crianças por histórias e a forma como elas eram explícitas em suas brincadeiras apareceram já no começo. Quando brincam de “faz de conta”, criam histórias quando desenham, brincam de massinha. O imaginário das crianças é repleto de histórias e é por elas que comecei a mergulhar. “Questões, temas, objetos de análise só se sustentam na

perspectiva da pesquisa com o cotidiano quando se mostram como envolvidas, como inerentes aos processos de tessituras das redes que estão sendo tecidas pelos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO, 2007, p. 79).

Foto 13 - Foto tirada na biblioteca.



Fonte: a autora, 2018.

Algumas dessas histórias, representadas nos cotidianos, apresentaram relações com as construções de sexo-gêneros binárias. Eram repletas de princesas/príncipes, histórias de amor com pares heterossexuais, meninas com laços na cabeça e meninos com bonés.

Mas, em outros tantos momentos, as crianças se interessavam por dinossauros, planetas, dragões de Komodo. Como na música de Chico Buarque, elas tinham a liberdade de *ser o rei/o bedel/ e também o juiz*. E assim como na música, pelas suas leis, a gente era obrigado a ser feliz.

Percebi que as normativas acerca das binaridades dos gêneros eram presentes, em alguns momentos, mas não eram o único interesse das crianças. Essas brincadeiras cotidianas eram muito variadas e as crianças assumiam os mais diversos papéis, sem a preocupação com as normativas instituídas para os seus corpos:

Foto 14 - Foto tirada nas salas de atividades do Oga Mitá.



Fonte: a autora, 2018.

Nesta foto, Paquetá está vestido com uma fantasia de princesa, porém a história construída na sua brincadeira não tinha relação com a roupa escolhida. Paquetá ali era um dinossauro. Essa era uma prática que vivenciei algumas vezes, muitas crianças tinham por hábito colocar fantasias, e isso incluía o fato de que meninos colocavam fantasias de princesas e meninas de super-herói, sem causar estranhamento ou questionamentos entre as outras crianças. E as brincadeiras variavam independente da roupa. Era comum se fantasiarem e irem brincar com jogos de montar, por exemplo. A fantasia era encarada por eles, em muitos momentos, apenas como uma roupa, independente de quem estava vestindo. A fantasia, talvez, lhe permitisse ser muitas outras coisas além de sexo-gênero, ser qualquer coisa além das formas inteligíveis.

Propus para as crianças uma oficina de criação de histórias. A nossa oficina teria dois momentos. O primeiro seria o reconto de um trecho do filme da animação Valente, filme da Disney em que a princesa não era como as convencionais, a mesma queria ser uma guerreira. A ideia era passar aquele trecho sem o som, para que as crianças pudessem construir a história da forma que desejassem.

O segundo momento era construções de histórias através de bonecas que continham os marcadores das diferenças para interações e negociações. As bonecas apresentadas foram: um menino vestido de cozinheiro; uma menina vestida de jogadora de futebol; uma menina negra com a cor da pele mais clara e uma menina negra com a cor da pele mais escura; uma boneca

de óculos; um menino com fantasia de princesa; uma menina gorda; um menino e uma menina vestidos a partir das normativas de gêneros.

Foto 15: Bonecas.



Fonte: a autora, 2018.

A proposta é apresentar as diferentes bonecas que, apesar de ter por objetivo promover uma discussão sobre a diferença, trazem marcadores culturais de gênero, raça e condição física. E ver o que as crianças têm a dizer sobre elas, quais ideias elas formulam através das diferenciações; como ocorrem essas disputas em torno das significações, e ainda, como esses conflitos se engendram e produzem práticas cotidianas.

### 3.3 Começamos pela animação “Valente”

Quando levei o vídeo, percebi que algumas crianças já o conheciam e, por isso, utilizaram-se desta referência para escolher o nome da história, chamada de “História dos Valentins”. As crianças pontuaram que a menina que apareceu no vídeo lançando a flecha era uma princesa que, por ter esse hábito, deixava sua mãe (a rainha) muito brava. “Brava” foi o primeiro adjetivo que direcionaram à rainha, mas, logo em seguida, surgiu o “preocupada” para caracterizá-la.

A história que, inicialmente, se encaminhava para o fato de que a chateação da mãe se devia ao fato de que princesas não deveriam lutar com arco e flecha fez uma curva, e as crianças então decidiram que o real motivo da desaprovação era o medo e a preocupação que a mãe tinha em ver sua filha machucada pelo “objeto perigoso”. Uma das crianças disse que: “mães se preocupam com os filhos”. E outra criança disse: “Mas a mãe deveria ficar feliz, porque ela conseguiu. Tentou e conseguiu.”.

Foto 16 - Foto tirada na sala de projeção.

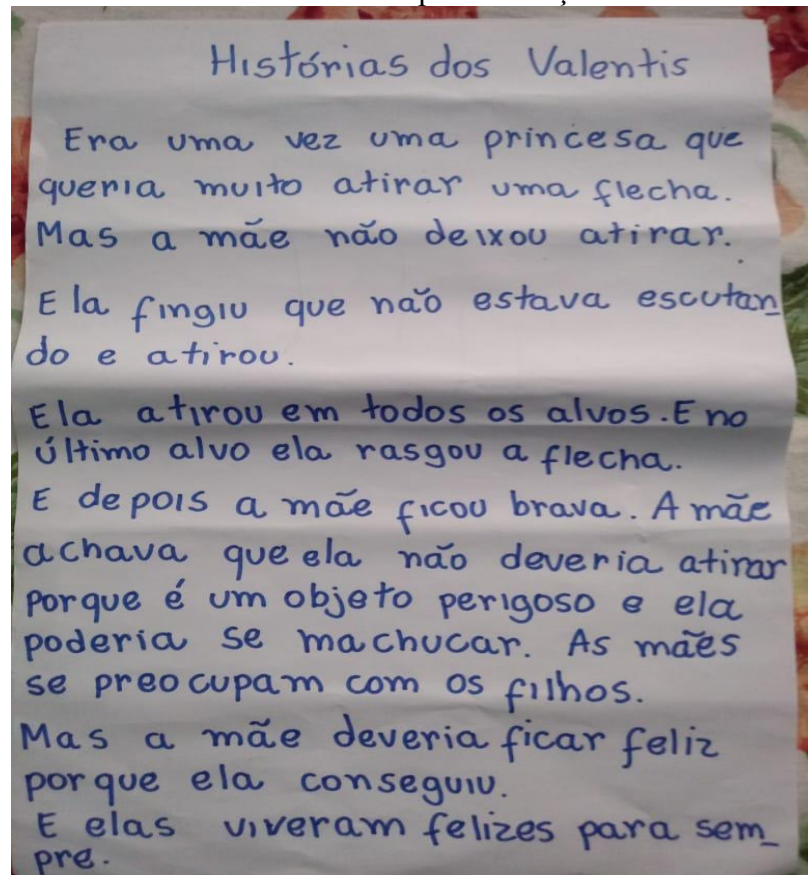


Fonte: a autora, 2018.

O pequeno vídeo utilizado como disparador para as discussões pôde suscitar negociações e disputas a partir das normativas de sexo-gêneros. Primeiramente, as crianças sugeriram que a mãe da princesa não deixava ela lançar o arco, pois “não era capaz”. Chegamos a finalizar a história com essa fala. Porém, *Rainbow Dash* destacou que o que de fato ocorria era que a mãe se preocupava com a filha. Ao final, decidimos trocar essa parte da história e considerar o fato que “mães se preocupam com os filhos”. O que se pôde perceber é que mesmo algumas crianças já tendo visto, previamente, o vídeo, houve espaços para negociações e novas interpretações. Seja pelo vídeo ter sido passado sem som ou através de um novo questionamento. O que fascina nesse enredo é que elas se lançaram em construir uma nova história considerando outros aspectos.



Foto17 - Foto da história criada pelas crianças.



Fonte: a autora, 2018.

### 3.4 Apresentando as bonecas

A ideia de trazer as bonecas para a pesquisa de campo perpassa, novamente, pela minha prática como professora de Educação Infantil da Prefeitura do Rio de Janeiro, pois “em nossas pesquisas com o cotidiano das escolas estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos “lugares”, tanto como alunos que fomos quanto como professores que somos. Estamos, de alguma forma, sempre retornando a esses nossos “lugares”” (FERRAÇO, 2007, p. 80).

Percebi que o EDI que trabalhava continha poucas bonecas negras; na minha sala, até então, não havia nenhuma. Ao pensar em todas essas conexões que engendram representatividade e autoestima, tive a ideia de começar a levar algumas bonecas para integrarem o nosso cantinho dos brinquedos<sup>12</sup>. Minha irmã, na época, começou a fazer uns materiais com feltro e pedi para que ela fizesse algumas bonecas para eu levar. A minha

<sup>12</sup> A prefeitura do Rio nos propõe criar cantinhos com materiais diversificados. Temos, então, o cantinho da leitura (com livros, revistas e jornais), cantinho dos jogos, cantinho das artes (com papéis e materiais para pinturas e desenhos) e o cantinho dos brinquedos.

intenção não era criar nenhuma atividade que as integrava, eu apenas as levei para que as crianças pudessem brincar livremente.

Com o tempo vi a necessidade de outras bonecas. Quando entrou na nossa turma uma criança que usava óculos, pedi para que ela fizesse uma boneca com óculos também; quando tivemos uma criança gorda e percebi que isso era uma questão, também providenciamos uma boneca. Eu queria que as crianças se sentissem representadas pelas bonecas que viam na sua sala de atividade. E isso deu certo durante muito tempo.

Foto 18 - Foto tirada com as crianças de uma das minhas turmas, na escola que trabalho.



Fonte: a autora, 2018.

Esta foto foi tirada ano passado (2018) e mostra a reação de algumas crianças quando se depararam com esse boneco negro. “Ele é da nossa cor” – disse uma delas.

Para as minhas vivências, pensei em uma estratégia que dialogasse com a representatividade, para que as crianças se vissem nas histórias que criavam em suas brincadeiras. Para a minha pesquisa de campo, pensei que pudesse ser uma forma de perceber como as crianças podem reagir aos marcadores das diferenças. E assim fizemos.

Inicialmente, mostrei as bonecas para o grupo todo, tentando perceber as primeiras impressões. As crianças ficaram eufóricas e, mesmo em meio à agitação, pude ver alguns enquadramentos presentes. Paquetá disse, se referindo as bonecas negras – “Olha, escravos.”

Pensei, imediatamente, na forma que pessoas negras eram representadas para ele e como essa forma de pensar, que o antecede, se exteriorizou através das bonecas.

Sempre é uma coisa delicada intrometer-se, tentar interpretar a interioridade de que vivem “os outros”, e trabalhar sobre o avesso de suas representações conscientes, sem ter ao mesmo tempo a certeza de uma verificação possível das afirmações que se fazem. Creio, no entanto, ser conveniente esse jogo ao olhar da pesquisa à maneira do mergulhador que põe no rosto uma máscara transparente para contemplar aquilo que a superfície da água lhe esconde. Esse auxiliar basta para lhe revelar de um só golpe a suntuosidade das profundezas marinhas. (CERETAU; GIARD; MAYOL, 2018, p. 147).

Após um contato inicial, achei melhor separar as crianças em grupos para que pudessem ter uma interação melhor e mais tranquila com as bonecas. Como já fazia parte da rotina da turma ter várias atividades acontecendo ao mesmo tempo, no que chamavam de “cantos”, aproveitei para providenciar também o canto das bonecas. As crianças iam se revezando nos cantos, de acordo com os seus interesses. Essa interação com as bonecas durou cerca de quatro dias. Desta forma, pude garantir que todas as crianças brincassem com as bonecas.

Foto 19 - Foto tirada na nossa oficina de construções de histórias.



Fonte: a autora, 2018.

### 3.5 Histórias criadas, sentidos engendrados.

Separei algumas histórias que foram criadas, para, mais à frente, pensarmos sobre o que podemos pensar com elas. É só fantasia? É fruto das culturas infantis? São brincadeiras que expõem as práticas cotidianas vividas pelas/com as crianças? São enquadramentos? Há fugas?

#### **O boneco cozinheiro**

A proposta de levar o boneco cozinheiro, que é diferente de um chef de cozinha, foi para tentar entender como as crianças reagiriam ao fato de um homem cozinhar. O que me chamou atenção é que em nenhuma brincadeira em que o cozinheiro estivesse presente era reconhecido como homem. Era sempre a mãe, a esposa, sempre uma mulher. Isso me fez pensar na função que vem junto com a vestimenta. Mas, na verdade, não é só a roupa. É quem, geralmente, veste aquela roupa, quem é representado como tendo a função de cozinhar. As crianças demonstraram, através das suas brincadeiras, que quem representa aquele papel são as mulheres. Eu perguntei a uma criança:

- Florzinha, por que você acha que essa boneca é a mãe?
- Porque ela cozinha. Tem cara de mulher, tem cara de mulher com cabelo curto.

Em cada caso *cozinhar* é o suporte de uma prática elementar, humilde, obstinada, repetida no tempo e no espaço, com raízes na urdidura das relações com os outros e consigo mesmo, marcada pelo “romance familiar” e pela história de cada uma, solidária das lembranças de infância como ritmos e estações. (CERTEAU, GIARD, MAYOL, 2018, p. 218).

#### **Rapunzel. Ué? Rapunzel?**

As crianças também identificavam o boneco com fantasia de princesa como uma menina. Lilo deu o nome da princesa de Rapunzel. Quando virou a boneca de costas, percebeu que o cabelo era curto, “Ué”, imediatamente emendou: – a bruxa cortou o cabelo dela.

#### **A boneca princesa. Ih! É um menino.**

Berenice, Florzinha e *Lilica Repilica* brincavam com as bonecas quando perceberam que a roupa da que chamavam de princesa caiu:

- Bela, a roupa saiu. Ih, é um menino.
- Eu disse - Se tirar a roupa de princesa, fica um menino?
- Sim - disse Berenice - Deixa eu tirar tudo então.

-Vou colocar essa roupa bonita em outra pessoa - disse Florzinha.  
 Depois de brincarem um tempo com o boneco sem a roupa de princesa, se dirigindo a ele como menino, Florzinha pediu:  
 -Bela, coloca a roupa nele de novo?  
 -Você quer que eu coloque?  
 -Sim.  
 Quando coloco a roupa no menino, elas voltam a chamá-lo de princesa.  
 -Meninos também podem ser princesas?  
 Elas me responderam:  
 -Sim!  
 E voltaram a brincar.  
 CR7 e *Barbie* brincando que o boneco negro e o boneco fantasiado de princesa namoram:  
 CR7 mostra pra *Barbie* que a princesa é um menino e ela diz : - Eu sei, tudo bem.  
 CR7 diz - É, eu sou gay.  
*Barbie* traz a boneca negra e diz que é mãe do menino vestido de princesa: - Filho, “tu” não tem idade pra namorar.  
 CR7 diz, dando voz à boneca: “Koé, mãe. Eu tenho 15 anos já.

### **Histórias com namoros e bailes**

Muitas histórias formadas foram também de namoros, bailes e danças em par (sempre com uma boneca representando o homem e outra a mulher).

Eu perguntei a Lili e Sol, que estavam brincando com algumas bonecas – a boneca com fantasia de princesa, a boneca com óculos e as bonecas negras:

- Que histórias vocês estão montando?  
 -É um baile - disse Sol.  
 Eu: - Baile de quê?  
 - Baile de casamento - disse Lili.

### **A índia branca**

Lala brincava com a boneca gorda que também é branca: - Ela é uma índia. Ela tem roupa de índia. A boneca continha um vestido vermelho e o cabelo estava preso em uma Maria Chiquinha.

### **Boneca negra médica e preferida**

Florzinha, desde o primeiro contato com as bonecas, se aproximou mais da boneca negra. Disse ser sua preferida. Ela foi médica, motorista de ônibus, mãe, irmã mais velha e irmã mais nova: - Acho essa a mais bonita.

### **Neymaroa**

Neymar disse, se referindo à boneca vestida de jogadora de futebol – Ele é um jogador de futebol, porque tem jogador que tem cabelo grande e prende.

- E se fosse uma mulher? - perguntei.  
 - Ia prender tb.  
 - E o que faz você pensar que é um menino?  
 - A camisa 10 - Neymar respondeu.

Em outro momento, CR7 e Paquetá estavam brincando de futebol com a jogadora de futebol, que, desde o começo, chamavam de Neymar por conta do número 10 estampado na camisa. Em um determinado momento, tiraram a roupa do boneco que estava com a roupa da princesa e colocaram na jogadora de futebol. Paquetá disse:

- Ele é o Neymar (apontando para o boneco negro que estava na mão de CR7) e essa é a Neymaroa.
- E vocês vão jogar juntos? – perguntei.
- Eu sou o goleiro, e ele o atacante - disse Paquetá.
- Por que você colocou a outra roupa nela? – perguntei.
- Paquetá: - Pra ela ficar mais bonita.

### 3.6 Miota bonita – Miota “tá” chegando

Dando continuidade ao projeto anual da escola que se chamava “Culturas que resistem”, a turma seguiu falando sobre culturas de origem africana. Como já estavam falando sobre os Mamulengos, a professora Valentina em parceria com as professoras da Biblioteca confeccionou com as crianças um Mamulengo.

Quando percebi que construiríamos uma boneca, pensei: “Opa! Teremos a continuação também da minha proposta.”. De fato, tivemos, mas não do jeito que imaginei.

A boneca foi readaptada de outro projeto trabalhado na escola há anos. Ela chegou para as crianças em uma estrutura de pano e espuma e a proposta era as crianças terminarem de montá-la. Fazer o cabelo, pintar a boneca, fazer a boca e os olhos. As professoras vestiram a boneca com roupas que trouxeram de suas casas, e iniciou-se o processo de construção com as crianças.

Foto 20 - Foto tirada na biblioteca.



Fonte: a autora, 2018.

Começaram pelo cabelo. As crianças fizeram uma eleição para escolher qual seria a cor. Muitas cores foram pleiteadas, e a azul foi a que ganhou. As crianças então pintaram barbantes de azul. Os passos seguintes da construção da Miota foram feitos pelas famílias. Em uma reunião, a professora pediu que as responsáveis pelas crianças colassem o cabelo e desenhassem os olhos e boca. Faltava agora a cor da pele. Como a boneca tinha as mãos feitas com espuma, a professora Valentina optou por deixar a cor da pele na mesma cor. O desafio era fazer a mistura de cores de forma que encontrasse um tom semelhante.

Foto 21 - Foto tirada na sala de atividades.



Fonte: a autora, 2018.

Acontece que, no processo em busca da cor mais próxima à espuma, uma criança deixou cair mais tinta marrom do que era necessário para chegar ao tom da espuma. Valentina virou para mim e perguntou: “E agora?”. Eu pensei se deveria dizer o que pensava e, por entender que também estava ali participando daquele momento, disse:

- Por que não pintamos a espuma também?
- Será que dá? - ela questionou.
- Acho que sim. É só usar o pincel batedor.

E assim fizemos. A cor da pele da Miota ficou diferente da cor da espuma, graças ao marrom que saiu em maior quantidade:

Foto 22 - Foto das crianças pintando a mão da Miota.



Fonte: a autora, 2018.

O que mais me encantou na construção da Miota foram as surpresas que ocorreram durante o processo. Para além da cor marrom que caiu demais na mistura das tintas e fez com que tivéssemos uma boneca negra, ocorreu uma aproximação das crianças com a saia que a Miota vestia. A boneca era grande e, para tanto, a saia também era. As professoras propuseram que fizéssemos uma roda para cantar e dançar a música referente à Miota. Foi aí que uma criança pediu para dançar no meio da saia.

Foto 23 - Crianças dançando dentro e em volta da saia da Miota.



Fonte: a autora, 2018.



Dançaram ao som da banda “*Carroça de mamulengos*”, que dizia que “*Miota tá chegando, cabeça de cabaça e corpo de pano*”. Todas as crianças dançaram com a saia. Todas vestiram, inclusive e principalmente os meninos que se divertiram tanto, que chegou a emocionar. Não foram privadas as brincadeiras, danças e alegrias cotidianas das crianças baseadas em engessamentos e normatividades impostas para os seus corpos. Teve liberdade de expressão e também teve resistência nas tessituras cotidianas.

Eis que, ao final do processo, lhes apresento: Miota.

Foto 24 - Miota.



Fonte: a autora, 2018.

### 3.7 Apontando novos passos.

Pensei em separar um momento específico na organização desta dissertação para adentrar melhor nos contextos que levaram as crianças a associarem as bonecas que levei para as intervenções desta pesquisa às normativas de sexos-gêneros binários e diversidade racial, dentre outras perspectivas que, durante este processo, me afetaram. Decidi fazer isso no próximo capítulo, porém acho que cabe ainda aqui fazer algumas considerações. Através das histórias que foram criadas, pode-se perceber uma inclinação das crianças às representações

que estão dentro de seus enquadramentos epistemológicos, do seu campo perceptível de visão (BUTLHER, 2017).

Conforme os dias foram passando e as crianças foram tendo outros momentos de interações com as bonecas, elas próprias foram levantando hipóteses e desconstruindo certas normativas. Nem todas as crianças se mostraram confortáveis com o fato de ter um boneco vestido de princesa e uma boneca jogando futebol, mas, ainda assim, passaram a olhar esse fato como uma possibilidade. E isso já vale demais para essa pesquisa. Buscamos possibilidades de alargar os enquadramentos ou de produzir outros, de produzir outras formas de ser e estar nesse mundo, através das convivências, interações, vivências, questionamentos com teorias criadas, aumentadas, embaralhadas e engendradas nos/com os cotidianos. “Portanto, voltar o olhar pra as pessoas e as coisas do presente, para a vida comum e sua diferenciação indefinida” ( CERTEAU, GIARD, MAYOL, 2018, p. 217).

#### 4 MOVIMENTAÇÕES E SENTIDOS ALARGADOS

Ver a beleza e em gesto pequeno ter a imensidão.

*Thiago Iorc, Milton Nascimento*

Vou me dedicar, neste capítulo, a demonstrar àquilo que balançou as cortinas, levantou as poeiras e sacudiu as estruturas, utilizando-me de *prácticasteorias* tecidas nos/com os cotidianos daquela Instituição na qual estive mergulhada. Proponho aqui, tentativas de compreender as miudezas e *táticas* (CERTEAU, 1994), as fugas, silenciamentos e engendramentos presentes e propostos pelos *praticantes* e também por mim, com a tentativa de gerar discussões e hibridizações (Bhabha, 2015).

Como dito, em outros momentos desta dissertação, as crianças do Oga Mitá, na turma em que interagi, mesmo sem nenhuma orientação das adultas que fazem parte de suas interações, acabavam em muitos momentos separando-se de acordo com o sexo-gênero binário que lhes foi atribuído. Isso acontecia, principalmente, nos momentos de brincadeiras mais livres. No pátio, por exemplo, os meninos costumavam brincar de futebol, enquanto as meninas interagem entre si em outras propostas, como nos brinquedos expostos e tanque de areia. Esse fato, inicialmente, me preocupou. Cheguei a pensar que não veria as fugas. Mas vi. Observei movimentações sexistas em muitos momentos, mas vi muitos outros em que isso era negociado e atravessado. Esse percurso me atentou ao fato de que o cotidiano é potência, mas também é espaço para normatizações. É tudo junto e misturado. Entendi que em meio a tantas significações, nós (me incluindo também nessa lógica) sempre vamos flertar com alguma norma. A intenção é reduzi-las e ressignificá-las.

Vi a turma toda interagindo em brincadeiras como pique-pega, passa anel, corrida. Vi crianças brincando juntas de bonecas, futebol, casinha, cachorro, blocos de montar, massinha e dinossauro. Vi multiplicidade. Vi que exalam e descobrem habilidades e potências singulares e múltiplas. Vi as fugas, que nem eram encaradas por elas e pelas adultas presentes, naqueles momentos, como “escapadas”, e sim como passos naturais.

Uma das formas de reduzir, questionar e pôr à prova as normas, que foram postas em xeque nos cotidianos desta pesquisa, foram as rodas de conversa. As crianças construíam e expunham as suas teorias, confrontavam o que se colocava como preestabelecido e emergiam perante as suas significações. Destaco, nesse processo, a professora Valentina, que apresentou uma escuta atenta às demandas trazidas pelas crianças sobre diversas questões, incluindo as de gênero e/ou sexualidade. Conversando abertamente sobre o assunto, permitindo discursos,

discussões e alargamentos de *saberesfazeres*. Dentro desta perspectiva, encaro as rodas de conversas também como um potente caminho metodológico para pesquisas com crianças pequenas, por entender que, quando são constituídas sem julgamentos e silenciamentos, permitem às crianças um processo amplo que envolve criatividade, construção de conhecimento e liberdade de expressão onde elas questionam e produzem teorias (HOOKS, 2013).

#### 4.1 A pesquisa e suas intervenções. Valente e o medo do óbvio

Seguindo a maré e indo de encontro com o que o cotidiano me apresentava, propus uma oficina de construção de histórias para as crianças. Primeiro, com o auxílio do vídeo “Valente – arco e flecha” e, depois, com as bonecas, apresentando os marcadores das diferenças.

No vídeo, percebi que funcionou muito bem a estratégia de utilizá-lo sem o som e permitir que, através dele, as crianças construíssem outra história. Por saber que esse era um vídeo que faz parte de um filme famoso e conhecido pelas crianças, pensei que talvez a interpretação pudesse ser engessada e/ou óbvia. Porém, achei melhor mantê-lo ao ouvir de Rosane, uma amiga do CUNADI: “Fica tranquila, se for, o óbvio também precisa ser dito.”

Desprendendo-me da insegurança do que pudesse ser por mim encarado como óbvio, levei o vídeo que suscitou uma nova interpretação. Posteriormente, pensei sobre o receio do “óbvio” e percebi que a maior armadilha, que impus para mim mesma, foi tentar prever o que poderia acontecer nos emaranhados cotidianos. Colocando-me também como parte da pesquisa e, portanto, também aprendiz e *praticante*, percebi que mesmo aberta a mergulhar nos enredos cotidianos daquele espaço, neste caso, me deixei levar pelo que se formou, previamente, dentro de minhas próprias interpretações e convicções. Essa parte da pesquisa trouxe ganhos por trazer novas possibilidades de interpretações pelas/para as crianças, mas também por me fazer perceber as armadilhas que os prejulgamentos incutem, podendo polir essas e outras possibilidades, gerando perdas. Pois a pergunta que ficou na minha cabeça depois desta experiência foi: “E se eu parasse por medo do óbvio?”

#### 4.2 As propostas cotidianas

Seguiram-se os dias, entre rodas de conversas que surgiram através dos enredos cotidianos e traziam a temática de gênero, juntamente com brincadeiras, danças, músicas,

desenhos e atividades artísticas, propostas pela professora Valentina, pude perceber que não havia, na maioria do tempo, práticas sexistas. As atividades realizadas pelas crianças eram propostas propiciando a liberdade de expressão e criação. No tempo que estive lá, vi colagens livres (utilizando diferentes materiais: papéis coloridos, tecidos, fitas), pinturas com tinta, construções com barbantes coloridos e papelões.

Foto 25 - Crianças realizando uma atividade de colagem livre.



Fonte: a autora, 2018.

Nenhuma dessas produções era engajada de forma a trazer cores, formas e objetos destinados “para meninas” e “para meninos”, como uma forma de garantir as suas separações e reforçar papéis sociais de gênero, inclusive em atividades que mencionavam aspectos do funcionamento corporal como, por exemplo, a quantidade de água que precisamos consumir diariamente.

Foto 26 - Crianças realizando atividade sobre a importância da água para o nosso corpo.



Fonte: a autora, 2018.

Esta atividade, que foi pensada através das redes que se estabeleceram a partir de uma história contada para as crianças pela professora Valentina que continha a palavra “liquescer”, se constituiu de forma a demonstrar a porcentagem do nosso corpo que é composto por água (75%). Em nenhum momento foi exposto para/com as crianças as diferenciações de corpos tidos como femininos/masculinos.

Foram mencionadas, anteriormente, falas e gestos da professora Valentina que pudessem reforçar as normas referentes ao papel social e de gênero das crianças. Mas houve muitas outras tentativas e empenho em questionar outras normas também provenientes dessa lógica. É importante entender que todas nós nascemos enredadas nestas construções binárias a título de silenciamentos, normas e normalizações. Muito tem se questionado sobre as consequências dessas práticas e discursos atualmente. E muito tem se discutido sobre o assunto, inclusive dentro deste cotidiano, como tenho explicitado. Porém, as amarras impostas por esse pensamento normalizador são imensas e é uma luta diária se libertar. Todas as falas e ações da professora Valentina que pudessem inculcar normas, a antecedem. Já estavam ali quando ela veio a esse mundo e se deixar levar por elas é extremamente compreensível. O que percebi, dentro desta perspectiva, é que com ela acontece o que pode acontecer com muita gente: consegue desconstruir muitos paradigmas, mas, vez ou outra, cai em outro.

#### **4.3 Construções de histórias com as bonecas**

No capítulo anterior, apresentei as histórias que foram construídas com as bonecas que mais me chamaram atenção. Agora, irei conversar sobre elas para explicitar o entendimento que obtive dessas produções. A minha intenção não é trazer respostas prontas, com esquemas e paradigmas fechados, e sim tentar compreender as lógicas e caminhos que levaram aquelas crianças, daquela escola, a construírem especificamente aquelas histórias.

Percebi que as crianças construíram quase todas as histórias partindo das funções sociais e culturais que eram representadas nas bonecas. Apresentei aquelas bonecas com o intuito de ver como reagiriam aos marcadores das diferenças que acreditei estarem expostos. Mas, inicialmente, elas não os reconheceram. Não viram a possibilidade de ser um menino vestido de princesa, por exemplo. O fato de estar com uma roupa de princesa, já as fez associá-lo, diretamente, ao gênero produzido socialmente como feminino, mesmo fazendo parte de seus cotidianos meninos vestirem muitas fantasias, inclusive uma muito parecida com aquela que o boneco vestia. Essa interpretação vem do enquadramento (Butler, 2013) que tenta (e infelizmente, muitas vezes, consegue) inculcar nos corpos infantis tidos como

femininos um comportamento calmo, meigo e gentil – incentivado, inclusive, pela figura das princesas clássicas, atrelado ao discurso de cunho biológico que as apontam como mais dedicadas e cuidadosas.

O mesmo aconteceu com “**O boneco cozinheiro**”, que sempre representava nas histórias a mãe ou a esposa. Era sempre uma figura tida como feminina. Isso me levou a perceber que, embora as crianças sejam pequenas, já conseguem perceber que o ato de cozinhar e cuidar da casa e dos filhxs é posto, ainda, como uma tarefa própria das mulheres.

Em cada caso *cozinhar* é o suporte de uma prática elementar, humilde, obstinada, repetida no tempo e no espaço, com raízes na urdidura das relações com os outros e consigo mesmo, marcada pelo “romance familiar” e pela história de cada uma, solidária das lembranças de infância como ritmos e estações. (CERTEAU, GIARD, MAYOL, 2018, p. 218)

Em relação ao boneco vestido com roupa de princesa, duas histórias inicialmente me chamaram atenção. A história: “Rapunzel. Ué? Rapunzel?” e “A boneca princesa. Ih! É um menino.”

Essas duas histórias me chamaram a atenção por considerar, primeiramente, uma normalização em relação às características instituídas para meninas/mulheres. Na história “Rapunzel. Ué? Rapunzel?”, as crianças demonstraram não se importar ou questionar o fato do cabelo da Rapunzel, que é uma princesa da Disney conhecida por suas longas tranças, ser curto. Gatinho, inclusive, justifica dizendo que a “bruxa cortou o cabelo dela”, mostrando que mais impactante do que as características “físicas”, ou seja, a aparência socialmente forjada, são os enquadramentos feitos através das funções culturais e sociais.

Nas histórias nomeadas de “A boneca princesa. Ih! É um menino”, houve dois momentos que achei pertinentes para conversarmos. O primeiro é quando Berenice, Florzinha e Lilica Repilica brincam com o boneco e percebem que a fantasia caía. Embaixo da fantasia de princesa, o boneco vestia um short e uma blusa. Imediatamente, ao verem o boneco sem a fantasia, começaram a encará-lo como um menino. Colocaram a mesma fantasia em outras bonecas e, desta forma, o boneco seguiu sendo, em suas histórias, um menino.

Conforme seguiam as interações com as bonecas, algumas crianças já começavam a ver esse boneco específico como um possível menino. CR7 e *Barbie* brincavam com ele e o boneco negro. Um menino que namorava com o outro boneco. Disseram com muita tranquilidade em suas histórias: “tudo bem” e “É. Eu sou *gay*”.

Muitas histórias se enredaram em torno de bailes de princesas e casamentos com casais heterossexuais. A questão da raça também se mostrou presente e separei duas histórias para falar sobre este enquadramento.

Em uma história, a da “Índia branca”, Lala mostrou que a boneca gorda, por possuir um vestido vermelho e mais longo e os cabelos presos em Maria Chiquinha, se assemelhou a exposições de alguns povos indígenas estadunidenses. Não considerou, no entanto, a cor da pele.

Já Florzinha, na história “Boneca negra médica e preferida”, demonstrou, através de sua fala, considerar a boneca negra a mais bonita, a fazendo ter, em suas brincadeiras, diversas funções, inclusive as tidas como protagonismo nas configurações sociais, como médica; e as que desconstróem os papéis de gênero, como a motorista de ônibus.

A última história que trarei para questionamentos é a de “Neymaroa”. Neymar, uma das crianças da turma, disse em outro momento que a jogadora de futebol é um menino, pois tem jogadores com o cabelo comprido. De fato, tem. Mas por que não ser uma menina? Por que não considerar essa possibilidade?

Quando resolveram retirar a roupa do boneco com fantasia de princesa, colocando-a na jogadora de futebol, começaram a encará-la como uma menina, chamando-a assim de Neymaroa.

Com essas histórias, entendi que a *roupafantasia* traz à tona a interpretação e restringe o *campo perceptível de visão* das crianças em relação às funções e papéis sociais de gênero. Mais até, neste caso, do que características como o cabelo e acessórios (brincos e colares). Foi só trocar/tirar a *roupafantasia* que o gênero em suas histórias se modificou.

#### **4.4 Os enquadramentos e suas representações**

Ficou claro para mim que muitas histórias criadas surgiram das interpretações que as crianças fazem daquilo que já está posto como norma, muito antes de virem ao mundo. Elas deixaram fluir, inicialmente, histórias que priorizavam a manutenção das normatizações em torno dos sexos-gêneros em suas tessituras que, como vimos, são pautadas nas relações de poder e reforçadas por práticas cotidianas, pelas mídias e conjunturas familiares. Essas representações que as crianças fizeram, através das bonecas, é importante para percebermos como os discursos se mantêm nas redes que as atravessam, fazendo dessas construções processos estruturais, operando em prol desses papéis que são postos como essenciais para manter as relações de poder instituídas.

“Dessa forma, deixa-se de focar, de forma isolada, aquilo que as mulheres ou homens fazem ou podem fazer ou os processos educativos pelos quais seres humanos se constituem ou são transformados em mulheres ou homens, mas considera-se a necessidade de examinar os diferentes modos pelos quais o gênero



opera estruturando o próprio social que torna estes papéis, funções e processos possíveis e necessários.” (MEYER, 2013, p.20).

Diante das histórias que foram expostas, fiquei pensando sobre os mecanismos que levaram as crianças a terem aquelas interpretações em relação aos papéis e funções de gênero pautadas nas diferenças sexuais, que ali não estavam expostas, mas nem precisavam, as expectativas de gênero já haviam sido interiorizadas pelas crianças. Apoio-me em Butler (2017), a fim de explicitar os moldes que permitiram essa interpretação, chamados por ela de enquadramentos:

Como consequência, não podemos compreender o campo de representabilidade simplesmente examinando seus conteúdos explícitos, uma vez que ele é constituído fundamentalmente pelo o que é deixado de fora, mantido fora do enquadramento dentro do qual as representações aparecem. Podemos pensar no enquadramento, então, como algo ativo, que tanto descarta como mostra, e que faz as duas coisas ao mesmo tempo, em silêncio, sem nenhum sinal visível de operação. O que surge nessas condições é um espectador que supõe estar em uma relação visual imediata (incontestável) com a realidade. (BUTLER, 2017, p. 112)

Butler nos fala, a partir daí, sobre o campo perceptível de visão. Ela demonstra, neste texto, como a cobertura jornalística influencia os modos visuais de participação da guerra, pois a forma que uma determinada situação é vista implica em tomadas de decisões. Portanto, através de uma determinada perspectiva, pautada em interesses hegemônicos, se moldam interpretações. “E embora limitar como e o que vemos não seja exatamente o mesmo que ditar um roteiro, é uma maneira de interpretar antecipadamente o que será e o que não será incluído no campo da percepção.” (BUTLER, 2017, p. 103).

O mesmo pode acontecer com as questões de gênero, demonstradas nessa pesquisa através das oficinas com as bonecas, onde as crianças em suas histórias expuseram suas interpretações que também foram moldadas a partir de uma perspectiva. Desta forma, entendo que a interpretação das crianças, pautadas e limitadas dentro do campo de percepção as induziu a construir as histórias e enxergarem as bonecas daquela maneira e não de outra. Assim sendo, “a interpretação não deve ser concebida restritivamente nos termos de um ato subjetivo.” (BUTLER, 2017, p. 105). Ou seja, não é produzida individualmente.

No mais, os nossos modos de viver não são todos pautados em múltiplas e inúmeras interpretações? A nossa forma de reagir às mais inusitadas e cotidianas situações? As nossas “convicções”? A ciência, inclusive, não é uma interpretação? E as “verdades”? E as normas? Essas interpretações, moldadas por múltiplos artefatos, como a mídia, religiões, ciência, formação familiar e escola, direcionam a nossa perspectiva, nos impedindo de enxergar outros modos possíveis de ser e estar nas mais diferentes situações.

Todas as violências, limitações e engessamentos ocasionados pelas expectativas e segregações de gênero, provenientes dessas interpretações, causadas e disputadas através de relações de poder, atravessaram esta pesquisa encaminhando campos de visão que foram limitados por conjunturas culturais e sociais. O que se coloca como caminho para pensarmos em mecanismos de subversão às normas é um alargamento desse campo perceptível de visão. Acredito que esta pesquisa nos ajuda a pensar sobre essas possibilidades através das teorias tecidas com/pelas crianças pequenas juntamente com práticas não sexistas em seus cotidianos escolares que propiciem a liberdade de expressão, criação e, principalmente, a liberdade de ser.

## ALGUNS DESENLACES.

Não preciso do fim para chegar.  
Do lugar onde estou já fui embora.

*Manoel de Barros*

Chegamos ao período em que é necessário finalizar o processo de escrita desta dissertação. Percebi, assim que me dediquei a esse momento, que há em mim uma imensa dificuldade em finalizar. Afinal de contas: a pesquisa realmente tem um fim? As significações, reações, sentimentos e transformações que essas interações geraram em mim findam a partir de um ponto final que será colocado na última frase da última linha? Manoel de Barros nos fala que “Não preciso do fim para chegar.”, isso me faz lembrar dos encantamentos que surgiram em mim durante a pesquisa e já estavam presentes antes mesmo dela começar de fato no Oga Mitá. Que me acompanham diariamente desde que fui levada, através das sensações, a estreitar os meus laços com as crianças pequenas. O que vivi/vivo com as crianças não vai embora. Continua vivo dentro de mim, permeiam o meu ser e, desta forma, “aonde eu não estou as palavras me acham” (BARROS, 2016). E não só as palavras, mas os gestos, os olhares, os pensamentos. Precisei admitir então que, para mim, o “fim” não existe.

Em meio às idas e vindas que esta pesquisa me propiciou, percebi que o maior encontro que tive foi comigo mesma. Comecei esse processo entendendo melhor sobre os meus privilégios e percebendo que as infâncias, tão distintas umas das outras, se encontram também com as diferenças que há em mim.

Passei pelo processo de entender que as táticas (Certeau, 1994) encontradas por elas, propiciadas pelos cotidianos, possuem um enorme poder agregador de subversão. Encontrei nas rodas de conversa um importante artefato metodológico de pesquisas com as crianças. Vi ali, diante dos meus olhos, o brilhante, reluzente e encantador pensar das crianças, que seguem as normas, mas também acham o seu desvio. Elas acham as brechas e eu também as achei. Achei as brechas, as frechas, as entrelinhas, os entre lugares (Bhabha, 2011). Fugi do medo do óbvio. Não existe o óbvio. E eu também não existo da mesma forma que antes. “Do lugar onde estou já fui embora.”

Ao final da minha pesquisa de campo, não saí do Oga Mitá com respostas, como também não as tenho quando entro nas minhas salas de atividades, da escola que trabalho,

com as crianças que convivem/conviveram diariamente comigo. Saio sem saber os *melhorespiores* métodos ou caminhos. Saio e volto incompleta.

Mergulhei, durante dois meses, nos cotidianos do Oga Mitá procurando formas de compreender como aquele cotidiano se constitui. Como ele apresentava/oferecia concepções de gênero e a forma que aquelas crianças as apreendiam e também os mecanismos de *resistências*. Para a minha surpresa, o projeto anual da escola era constituído com essa temática. As resistências de culturas de origem africana, ou criadas pelos negros escravizados aqui no Brasil, ajudaram a formar nas crianças o que essa palavra e ação significavam. As ajudaram a dar um nome a muitas ações que já tinham e entendiam. Não tanto em relação às questões de raça, que já foram explicitadas no primeiro capítulo, pois, como já disse, a grande maioria das crianças e suas famílias são brancas, mas sobre todas as outras formas de subversão que encontravam, inclusive em relação às normativas de gênero. Resistiam quando brincavam juntas, sem sexismos. Quando questionavam as normas, construía histórias nas oficinas, fugiam do tido como óbvio, brincavam de ser, produziam teorias.

Passaram, através do projeto, a compreender melhor, e a sua maneira, aquilo que viam. E entendiam discursos, violências e silenciamentos existentes, não em suas casas, mas à sua volta.

Foto 27 - Florzinha com sua tatuagem.



Fonte: a autora, 2018.

Florzinha foi um dia para a escola com essa “tatuagem” na perna:  
Isabela: Que linda essa tatuagem!  
Florzinha: É a Marielle. Você sabe quem é?  
Isabela: Sei sim.  
Florzinha: Mataram ela.  
Isabela: Eu sei. Você sabe por que isso aconteceu?  
Florzinha: Sei sim. É porque não queriam que ela cuidasse das pessoas.

As resistências que podem ocorrer de diferentes formas e lugares, seja através das táticas ou implementadas através de políticas públicas, como as configurações de luta e resistência que fizeram parte da vida pública de Marielle Franco, podem gerar mudanças ou propiciar retaliações. O que eu aprendi com as crianças do Oga Mitá e com tantas outras que cruzaram o meu caminho durante a minha atuação docente é que a resistência é contínua. Sempre resistimos. Embora em alguns momentos tenhamos a sensação de perder o poder, sabendo que ele é relacional, não perdemos a potência.

E como uma forma de finalizar este momento da escrita, entendendo que “Esta tarefa de cessar é que puxa minhas frases para antes de mim” (BARROS, 2016), compreendo que todo esse enlace que geraram inconstâncias, incompletudes e provocações também geram potências e resistências. Resistências diárias. Minhas resistências, resistências das crianças. Minhas resistências que também são para elas. “A criança como raridade, vaga, vagabundeia, vai e, em seus lampejos, com seu brilho, nos faz lembrar de tudo que já esquecemos, matamos e enterramos em nós.” (RODRIGUES; ALVIM; ZAMBONI; BRASILEIRO; ROCON; ROSEIRO, 2018, p. 211). E assim também nos ensinam a resistir.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todas feministas**. Tradução: Christina Baum. 1 ed. – São Paulo: Companhia das letras, 2015.

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Tradução: Denise Bottmann. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola**. 5. Ed. Petrópolis: DP, 2008.

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p.13-38.

BHABHA, Homi. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**: textos seletos de Homi Bhabh. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BRASIL. **Lei Femicídio Nº 13.104**. Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/fraWeb?OpenFrameSet&Frame=frmWeb2&Src=/legisla/legislacao.nsf%2FFrmConsultaWeb1%3FOpenForm%26AutoFramed>. Acesso em 12 de abril de 2017 às 15:54.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In LOURO. Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Trad: Tomaz Tadeu da Silva – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica editora. 2013.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?**. 4ªe.d.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 20018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

CONNELL, Robert W. Políticas das masculinidades. **Educação & Realidade**, n.20, v.2, p.185-206, 1995.

CONNELL, Robert W; MESSERSCHMIDT, James W. **Estudos Feministas**. Florianópolis, janeiro-abril/2013.

DESPENTES, Virginie. **Teoria King Kong**. Tradução: Márcia Bechara. São Paulo: n1edições, 2016

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. **Espaço do Currículo**. v.8, n.3, p. 306-316, Setembro a Dezembro de 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, janeiro-abril, 2007, p. 73-95 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Curso no Collège de France (1975 – 1976): Em defesa da sociedade**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GONDRA, José Gonçalves. A emergência da Infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.01, p.195-214, abr. 2010.

GUIZZO, Bianca Salazar; ZUBARAN, Maria Angélica; BECK, Dinah Quesada. **Raça e gênero na educação básica: pesquisando ‘com’ crianças**. Maringá, v. 39, suppl., p. 523-531, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática de liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Revista Estudos Feministas**, vol. I, nº 1, 1993, pp.7-32.

KOHAN, Walter O. (org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16.ed. Petropol: Vozes, 2014.v.1. 184p.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs). **Corpo, gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo**. 9. Ed. – Petrópolis. RJ: Vozes, 2013.

MALDONADO ,Maritza Maciel Castrillon. Educação infantil: cenário de cartografias do desejo e processo de disciplinarização. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 327-340, maio/ago. 2013.

MALDONADO ,Maritza Maciel Castrillon; SOUZA, Edilma. SABERESFAZERES DO COTIDIANO: o currículo na/da escola do campo ribeirinha. **Espaço do currículo**, v.9, n.2, p. 303-317, Maio a Agosto de 2016.

MARUZZI. Andrea Braga. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017.

NOLASCO-SILVA, Leonardo; Costa, Simone. E desde quando escola é lugar para falar de gênero? In: Vidal, Haroldo; UCELLI, Marcelo Loureiro. **Educação, comunicação e diferença**. Vitória: Pedregulho, 2018.

OLIVEIRA, I. B.. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria; CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva; ARAÚJO, Vânia Carvalho de. (Org.). **Desafios da educação básica e pesquisa em educação**. Goiabeiras: EDUFES, 2007, v. , p. 107-127.

POCAHY, Fernando Altair. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **Revista Textura (ULBRA)**, v. 13, n. 23 (2011). Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/984>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2018, às 14h e 12 min.

POCAHY, Fernando. Gênero, raça e sexualidade em Estado de exceção: des(a)vios na/da educação. In: VIDAL, Haroldo; UCELLI, Marcelo Loureiro. **Educação, comunicação e diferença**. Vitória: Pedregulho, 2018.

PRECIADO, Beatriz/Paul. **Manifesto Contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual**. São Paulo: n-1 Ed., 2014.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBES, Rita. Infância, Televisão e Publicidade: Uma metodologia de pesquisa em construção. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 235-64, março/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14400.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

RODRIGUES, Alexsandro; ALVIM, Davis Moreira; ZAMBONI, Jésio; BRASILEIRO, Castiel Vitorino; ROCON, Pablo Cardozo; ROSEIRO, Steferson Zanoni. No entre-lugar da criança (des)viada e (des)avisada: A língua afiada corta e nos faz criar. **Periódicus**, Salvador, n. 9, v. 1, maio-out. 2018. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus>

ROSSATO, Bruno Costa Lima. **Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a Educação Infantil**: apontamentos para pensar os currículos. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2017.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise. Educação e Realidade, Porto Alegre, dez. 1995.



SILVEIRA, Catharina da Cunha. ANDRADE, Sandra dos Santos. Homens-pais: o que as crianças têm a dizer sobre eles? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., Florianópolis. **Anais Eletrônicos**. Florianópolis, 2013.

SOARES, Conceição. Sabedoria e ética para “salvar a própria pele”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 57-71, jan.-mar. 2010. Disponível em: <http://cedes.preface.com.br/>. Acesso em: 11 jan. 2018.

SOARES, Maria da Conceição; NOLASCO- SILVA, Nolasco. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 588-598, set./dez. 2015.

SOARES, Maria da Conceição Silva. Pesquisas com os cotidianos: devir-filosofia e devir-arte na ciência. **Educ. Real. [online]**. v.38, n.3, p.731-745, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000300003>

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 363-386.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas dez. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332009000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332009000200010&script=sci_arttext). Acesso em 14 de maio de 2015