



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

IZZIE MADALENA SANTOS AMANCIO

**SÓ POSSO SER MENINA OU MENINO?
IDENTIDADE DE GÊNERO E RAÇA NAS NARRATIVAS
DE CRIANÇAS EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2019

IZZIE MADALENA SANTOS AMANCIO

**SÓ POSSO SER MENINA OU MENINO?
IDENTIDADE DE GÊNERO E RAÇA NAS NARRATIVAS
DE CRIANÇAS EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito para obtenção do título de Graduação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Teodoro.

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Caterina Alessandra Rea.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2019

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

A499s

Amancio, Izzie Madalena Santos.

Só posso ser menina ou menino? Identidade de gênero e raça nas narrativas de crianças em espaços de Educação Infantil / Izzie Madalena Santos Amancio. - 2019. 82 f. : il. color.

Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2019.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Teodoro.

Co-orientador: Prof.^a Dr.^a Caterina Alessandra Rea.

1. Autopercepção em crianças - São Francisco do Conde (BA). 2. Identidade de gênero na Educação - São Francisco do Conde (BA). 3. Negros - Identidade racial. 4. Pessoas transgênero - Identidade. I. Título.

BA/UF/SEBI

CDD 370.11708142

IZZIE MADALENA SANTOS AMANCIO

**SÓ POSSO SER MENINA OU MENINO?
IDENTIDADE DE GÊNERO E RAÇA NAS NARRATIVAS
DE CRIANÇAS EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito para obtenção do título de Graduação.

Data de aprovação: 03/09/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cristina Teodoro (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof.^a Dr.^a Caterina Alessandra Rea (Co-Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof.^a Dr.^a Zelinda dos Santos Barros

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. Dr. Marlon Marcos Vieira Passos

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo verificar, por meio de narrativas, como e com quais critérios as crianças constroem suas identidades de gênero e raça, em contextos de Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Educação Infantil, no município de São Francisco do Conde-BA, com 15 crianças entre 4 e 5 anos de idade. Especificamente, o estudo buscou: (1) perceber como as crianças narram suas identidades de gênero e racial, (2) compreender, em processos de interações, como as crianças negociavam e interpretavam os papéis sociais, masculinos e femininos, que estão sendo construídos e (3) compreender como as crianças significam seus corpos infantis, no âmbito da Educação Infantil. O referencial teórico foi constituído a partir das seguintes abordagens: a) aqueles que se vinculam aos estudos do campo da Sociologia da Infância, compreendendo a criança como um sujeito social e de direito b) aqueles que compreendem os Estudos de Gênero e, ainda, c) os Estudos Culturais, que entendem a Identidade como uma construção social. A revisão da literatura teve como foco, teóricos que possibilitaram a compreensão dos distintos conceitos, que, posteriormente, tornaram-se operacionais, ao permitir que fossem analisadas as relações estabelecidas entre as crianças e, entre elas e os adultos, particularmente, no que diz respeito a identidade de gênero e raça. Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa vincula-se aquela de caráter qualitativo, sendo assim, foram utilizados procedimentos para a produção de dados que mais se adequavam a evidenciar e coletar a voz das crianças, ou seja, a observação, a contação de histórias e o uso de bonecos, confeccionados em tecidos e racializados e generificados. Sobre os resultados, a pesquisa demonstrou que as crianças, em espaços de Educação Infantil, tem uma percepção apurada em relação à identidade de gênero e racial e, que elas, em suas pouca idades, já estão se apropriando dos princípios e dos valores, construídos socialmente e que as definem como meninas e meninos. Foi possível, ainda, constatar que tanto as meninos quanto as meninas negociam a construção de suas identidades, e, ainda, da mesma forma que em outros estudos realizados, há uma preferência pelo grupo étnico-racial branco, em detrimento daquele considerado, preto.

Palavras-chaves: Autopercepção em crianças - São Francisco do Conde (BA). Identidade de gênero na Educação - São Francisco do Conde (BA). Negros - Identidade racial. Pessoas transgênero - Identidade.

ABSTRACT

This research aimed to verify, through narratives, how and with what criteria children build their gender and race identities, in contexts of early childhood education. The research was conducted at a preschool in the municipality of São Francisco do Conde-BA, with 15 children between 4 and 5 years old. Specifically, the study sought to: (1) understand how children narrate their gender and racial identities, (2) understand, in processes of interactions, how children negotiated and interpreted the social roles, male and female, that are being constructed and (3) understand how children mean their children's bodies within the scope of early childhood education. The theoretical framework was based on the following approaches: a) those that are linked to studies in the field of Sociology of Childhood, understanding the child as a social and legal subject. B) those who understand Gender Studies, and c) Cultural Studies, who understand Identity as a social construction. The literature review focused on theorists who made it possible to understand the different concepts, which later became operational, allowing the analysis of the relationships established between the children and, among them, and the adults, particularly as regards concerns gender and race identity. Regarding the methodological procedures, the research is linked to the qualitative research, thus, data collection procedures were used that best suited to highlight and collect the children's voice, that is, observation, storytelling and the use of dolls, made of fabrics and racialized and gendered. About the results, the research showed that children, in kindergarten spaces, have a keen perception regarding gender and racial identity and that, in their young age, they are already appropriating the principles and values, built socially and that define them as girls and boys. It was also possible to find that both boys and girls negotiate the construction of their identities and, just as in other studies; there is a preference for the white ethnic-racial group over the one considered black.

Keywords: Blacks - Racial Identity. Self-perception in children - São Francisco do Conde (BA). Gender identity in education - São Francisco do Conde (BA). Transgender People - Identity.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	CAPÍTULO I - IDENTIDADE E IDENTIDADE DE GÊNERO: COMPREENDENDO CONCEITOS	13
2.1	O QUE É IDENTIDADE?	13
2.2	O CAMPO DOS ESTUDOS DE GÊNERO	16
2.3	COMPREENDENDO O CONCEITO DE GÊNERO	18
2.4	TRANSGENERIDADES	21
2.5	COMPREENDENDO O CONCEITO DE RAÇA	24
2.6	INTERSECCIONALIDADE E ENTRECruzAMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER	26
3	CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INFANTIL E IDENTIDADE DE GÊNERO E RAÇA: O QUE DIZEM OS ESTUDOS?	28
3.1	EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	28
3.2	RELAÇÕES DE GÊNERO EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	29
3.3	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	32
4	CAPÍTULO III - METODOLOGIA	36
4.1	AS CRIANÇAS COMO SUJEITO DE DIREITOS	36
4.2	A ESCUTA DE CRIANÇAS	38
4.3	O MUNICÍPIO E A ESCOLA PESQUISADA	39
4.4	A ENTRADA E A PERMANÊNCIA NO CAMPO	41
4.5	AS CRIANÇAS DA PESQUISA	42
4.6	O CONTEXTO DA ESCOLA E A ROTINA DAS CRIANÇAS	43
4.7	PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO	45
4.7.1	Observação	45
4.7.2	Contação de histórias	46
4.7.3	Os bonecos... como recurso	47
4.7.4	A devolutiva da pesquisa para as crianças: os desenhos	48
4.7.5	Codificação dos dados	48
5	CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS RESULTADOS	50
5.1	A ESCOLA E OS CÓDIGOS QUE AFIRMAM PAPÉIS DE MENINOS E MENINAS	50
5.2	IDENTIDADE DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS	52
5.2.1	Atributos de meninas e meninos	52

5.3	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NAS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS	54
5.4	AS TRANSGRESSÕES DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO AO GÊNERO	58
5.4.1	Eloá: um estudo de caso	58
5.4.2	Michel: um estudo de caso	59
5.5	APROPRIAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO: MASCULINA	61
5.5.1	Raymar: o estudo do caso	62
5.6	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NA PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS	63
5.6.1	Gênero e Raça, na concepção das crianças	65
5.6.2	Crerios utilizados pelas crianças: Eu (Des)gosto de... Bonecas Brancas e Pretas	66
5.7	É POSSÍVEL FALAR DE INTERSECCIONALIDADE A PARTIR DAS CRIANÇAS?	72
6	CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR A CONVERSA... COM AS CRIANÇAS	76
	REFERÊNCIAS	78

1 INTRODUÇÃO

Introduzo o leitor(a), primeiramente, nos pressupostos pessoais em que me baseei e que me possibilitaram o encontro com esta pesquisa. Desde 2014, ano em que mergulhei no contexto universitário da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), pude me perceber enquanto sujeita capaz de contribuir para a construção de novos conhecimentos. A permanência na universidade propiciou o contato com pensadoras(os) sobre as questões de raça, gênero e sexualidade, tanto do contexto brasileiro quanto no contexto internacional. Sendo assim, foi possível conhecer e dialogar com escritas e experiências positivas sobre minhas múltiplas identidades, possibilitando entender que carrego comigo a força física, a força intelectual e uma ancestralidade me tornando mais capaz para ter equilíbrio psicológico para produzir novas epistemologias.

Na UNILAB, tive contato também com grupos de pesquisas e extensão, em especial, cito o meu encontro com a professora Caterina A. Rea, pessoa fundamental para o meu entendimento das questões de gênero e sexualidades em contextos globais, juntas e com outras colegas da graduação, fundamos o grupo de pesquisa e extensão Pós-colonialidade, Feminismos e Epistemologias anti-hegemônicas, que era inicialmente (FEMPOS), inicialmente um grupo de estudos, onde tive a oportunidade de me inserir na iniciação científica desde o primeiro ciclo que foi o Bacharelado em Humanidades. No FEMPOS, sob a orientação da professora Caterina Rea, tive a oportunidade de trabalhar, durante três anos, como bolsista PIBIC nos seguintes projetos: “Interseccionalidade, uma categoria útil de análise da dominação: gênero, orientação sexual, raça e classe no entrecruzamento das relações de poder”, (PIBIC/UNILAB 2015-2016), “Diversidade sexual, homofobia e debate sobre teoria Queer em contextos africanos: uma primeira abordagem”, (PIBIC/UNILAB, 2017-2018) e “Discutindo gênero e sexualidades: traduções e trajetórias Queer no eixo sul-sul”, (PIBIC/FAPESB, 2018-2019) .

No segundo ciclo, no curso da Licenciatura em Pedagogia tive contato com o campo da educação; e foi na aula de Educação Infantil que pude entender as potencialidades e fragilidades desta modalidade de ensino, foi por meio do contato com a professora Cristina Teodoro, que fui inserida aos estudos do campo da Sociologia da Infância, que prima pelos direitos das crianças e busca entendê-las como sujeitas (os) de direito e produtoras de cultura. De forma autônoma, estudei a

sua tese de doutorado em educação “Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços educação infantil (2011)”, que apresenta uma sensível escuta de crianças, por meio de métodos éticos de se fazer pesquisa.

Esses encontros me levaram a entender a minha missão enquanto travesti preta e pesquisadora. Antes, apenas inserida no campo dos estudos de gênero e de sexualidade, naquele momento me vi diante de uma possível interseccionalidade entre gênero, sexualidades, raça e infância. Com isso, levo em consideração, nesta produção, a necessidade de novos olhares sobre as infâncias, convido a pensarmos as existências de crianças transgressoras das normas sociais.

O discurso jurídico sobre crianças, presente no Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90, subsidia o entendimento sobre o CUIDADO que devemos ter com as crianças, a partir da prática do AFETO. Considero que o cuidado só se fará presente por meio da escuta e da compreensão de que as crianças são sujeitas (os) plurais. Em segundo plano, a partir do entendimento da Sociologia da Infância, de que precisamos trazer em nossas pesquisas as vozes das crianças, comecei a me questionar onde estavam as “vozes” das crianças sobre suas vidas, pois não as escutava ou não as conseguia enxergar, na maioria das pesquisas que falavam a partir de vozes adultas ou de interpretações de adultos, sobre as ações e falas de crianças. Adentrei ao campo carregada de mim, sujeita adulta e interessada em aprender com aquelas crianças naquele momento, desejava ouvir as narrativas de crianças, que são tão pouco respeitadas.

Quando o assunto é criança, é importante considerar que elas não são adultos em miniatura, que não estamos falando do futuro da nação. Trata-se do aqui e agora, da criança cidadã, a criança hoje, a criança de direitos, a aquela que tem voz, que são e, portanto, aquelas que devemos mais do que ouvir, escutar, por suas diversas maneiras de se comunicar. Acreditamos que para compreender a sociedade e suas transformações, é necessário e fundamental considerarmos os pontos de vistas das crianças. Sendo assim, é possível compreender o importante papel que tem as pesquisas e os/as pesquisadores/as, que enfrentam os desafios e as complexidades para escutar suas narrativas, dando visibilidade à elas, como sujeitas que são.

O universo que envolve as crianças é múltiplo e elas, assim como os adultos, compartilham entre seus pares experiências de construção, negociação e afirmação de suas identidades. As crianças também criam culturas e, assim como os adultos, estão todo o tempo, construindo suas identidades e reconstruindo suas formas de ser,

agir e estar. Após o contato com elas, pude entender melhor que, em espaços em que se sentem livres da vigilância do adulto, as crianças potencializam as suas construções sociais entre seus pares.

Nesse contexto e a partir dessas compreensões que esta pesquisa objetivou, de forma geral, “analisar, em espaços de Educação Infantil, como são construídas as identidades de gênero e raciais, na perspectiva de crianças entre 4 a 5 anos”. Especificamente, os objetivos são: (1) perceber como as crianças narram suas identidades de gênero e racial, (2) compreender, em processos de interação, como as crianças negociam e interpretam os papéis sociais, masculinos e femininos, que estão sendo construídos e (3) compreender como as crianças significam seus corpos infantis, no âmbito da Educação Infantil.

Em contraponto aos preconceitos que circulam as crianças, entendemos que elas, têm, em seus vocabulários, termos e definições que explicitam a forma como vivenciam o gênero, a raça e diversas outras identidades que tencionam seus corpos infantis. Dou cor ao tema deste trabalho de conclusão de curso “SÓ POSSO SER MENINA OU MENINO? IDENTIDADE DE GÊNERO E RAÇA NAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL” que se realiza de forma qualitativa e visa captar, por meio do trabalho de campo, as formas de interações e estruturas que são construídas pelas crianças, em sala de aula.

Em relação os procedimentos para produção do material empírico da pesquisa, priorizamos recursos que são usualmente utilizados em pesquisas realizadas com crianças pequenas: (1) Contação de histórias, (2) Bonecos(as) e, (3) Desenho. Esses recursos, facilitaram a relação entre pesquisadora e crianças, e foram capazes de construir um clima favorável para que pudessemos trocar idéias e compreensões sobre suas formas de interagirem, se entenderem uns com os outros e, se construir enquanto sujeitos de identidades múltiplas.

Construímos caminhos epistemológicos que facilitassem a compreensão da (o) leitor (a), iniciamos com o capítulo I “Identidade e Identidade de gênero: compreendendo conceitos” que apresentam o campo sobre os Estudos de Gênero, a fim de compreender a construção de sujeitos que se relacionam em sociedades. Nesse capítulo, trouxemos discussões acerca dos Estudos Culturais e apresentamos as contribuições do Feminismo para construir esta pesquisa. A partir de nosso entendimento sobre a categoria de gênero como fundante neste contexto, trouxemos a sua historicização como condição para perceber como ocorre a plasticidade das

identidades de gênero. Compartilhamos, ainda, no capítulo uma breve contextualização do entendimento do conceito de raça enquanto parte que estrutura a sociedade em que vivemos. Sem tais definições não poderíamos compreender as narrativas das crianças da pesquisa.

Construímos o Capítulo 2 “Educação Infantil e Identidade de Gênero e Raça: o que dizem os estudos?” para visualizar o que foi pesquisado sobre relações de gênero e raça em espaços de educação infantil. Isto nos deu embasamento para pensarmos as intrínsecas intersecções presentes nas construções identitárias das crianças. Foi apresentado, no capítulo, aquilo que temos como base de sustentação teórica para avançar, no estudo sobre infâncias, por um viés que supera adultocentrismo.

No capítulo 3, apresentamos a “Metodologia” explicitando a compreensão sobre as crianças enquanto sujeitas de direitos e os cuidados para escutá-la, quando realizamos pesquisas em que as têm como foco. Trouxemos, nele, os procedimentos de coletas de dados, explicitamos os recursos utilizados e, também, como os dados foram organizados, para, posteriormente, serem analisados, além de refletirmos sobre a devolutiva da imersão em campo, para as crianças. É importante ressaltar que nele, o leitor encontrará informações sobre o contexto no qual a pesquisa foi realizada, ou seja, informações que darão base para acompanhar as narrativas das crianças.

Construímos o Capítulo 5, intitulado “Análise dos resultados”, onde apresentamos, por meio de um processo de triangulação entre os procedimentos utilizados para a produção do material da pesquisa. Buscamos, com o capítulo, compreender como as crianças narram os percursos de suas construções identitárias e, para isso, organizamos e analisamos os dados tanto por meio de tabelas quanto de dados qualitativos sobre as construções identitárias das crianças.

Em “Considerações para continuar o diálogo com as crianças”, seguimos como alguns achados com o desenvolvimento da pesquisa e também propomos considerações para um campo que carece de estudos propositivos que partam da sensibilidade analítica de entender as crianças, enquanto construtoras de culturas e, portanto, sujeitas (os) que devem ser escutadas para possibilitarmos, em ambientes de educação infantil, um aprendizado que contribua positivamente para as suas construções de identidades raciais e de gênero, de forma mais ampla, um ensino que seja benéfico para suas vidas.

Este estudo pretende apresentar as tramas das relações entre sujeitas (os). Nele, serão evidenciadas as crianças em contexto de sala de aula da Educação

Infantil, entre 4 e 5 anos de idade, que estão refinando as suas formas de interação. Para isso, experimentamos a ludicidade como forma de construir conhecimentos científicos e outras formas de vivenciar as relações sociais. Com esta pesquisa, buscamos responder ao seguinte problema: Como e em que medida as crianças em contexto de educação infantil estão construindo suas identidades de gênero e raça?

2 CAPÍTULO I - IDENTIDADE E IDENTIDADE DE GÊNERO: COMPREENDENDO CONCEITOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os conceitos necessários para compreendermos as identidades de gênero e de raça. Como será possível verificar, tais conceitos são compostos por complexidades inerentes à própria construção das relações sociais nas quais estão inseridos e são cunhados.

2.1 O QUE É IDENTIDADE?

Para compreender o conceito de identidade, tomaremos como base os Estudos Culturais. Esse campo surge enquanto linha investigativa em 1964, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham-UK. As análises em torno da cultura, para os Estudos Culturais, leva em consideração as construções sociais, implicando, assim, na desnaturalização e na oposição aos determinismos sociais (SILVA, 2005, p.131). Stuart Hall, um dos principais pesquisadores do campo dos Estudos Culturais, afirma em seu livro “Identidade cultural na pós-modernidade”, que o conceito de identidade é pouco desenvolvido, pouco compreendido e, também, extremamente complexo para as ciências sociais contemporâneas (HALL, 2015, p.10).

Para o autor, na modernidade, estamos vivenciando uma “crise de identidade”, em função das novas identidades que estão emergindo, fragmentando os indivíduos modernos e as paisagens culturais (IDEM, 2015, p.9). Como resultado, há um deslocamento das bases estruturais de classe, gênero, sexualidade, raça etc. Essa ruptura se inicia nas sociedades industriais modernas, no final do século XX, com um deslocamento do sujeito, conferindo uma outra identidade, diferente daquela que era vivenciada nos tempos modernos. Ele argumenta que, considerando a cronologia histórica, há três concepções de sujeito: o primeiro é nomeado de “sujeito do Iluminismo” que é centrado em si (e na figura do “homem”), baseado na ideia de essência. Esse sujeito nasce e desenvolve a mesma identidade de forma contínua e imutável ao longo da vida. O segundo seria o “sujeito sociológico”, que é desenvolvido numa concepção sociológica clássica, que considera que o sujeito é formado por meio da interação entre o “eu” e o “outro”, “interior” e “exterior”, mas, ainda, essencialista ao pensar este “eu real”, que é modificado em sociedade. Já, a figura do “sujeito pós-

moderno” modifica o cenário da identidade, por se apresentar de forma fluídica e desessencializada. Nessa, o sujeito é construído historicamente, em um contexto social e não biologizado, os sujeitos possuem diferentes identidades e, por vezes, contraditórias e passíveis de releituras, a depender do contexto e da enunciação cultural e social: “O sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em um “eu” coerente” (HALL, 2015, p.11-12).

O que é possível compreender com as concepções apresentadas por Hall, é que, atualmente, as identidades são para além daquelas baseadas em um contexto cultural e temporal, elas são solidificadas por se apresentarem de forma relacional a outras identidades que se afirmam, a partir da diferença. Na mesma lógica, para Kathryn Woodward (2014), a identidade se dá na afirmação de uma, em oposição à uma outra identidade. É o normativo e o desviante que estão em relação, sendo que esta relação é baseada na diferença que, por sua vez, é “sustentada pela exclusão” (p. 09): “A identidade está vinculada também às condições sociais e materiais. Se um grupo é simbolicamente marcado como o inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais” (WOODWARD, 2014, p.14)

A diferença é o que caracteriza os sistemas classificatórios que dependem dos sistemas simbólicos e sociais, assim, a identidade se torna necessária por se apresentar em meio à “crise de identidade”, instalada, principalmente, no contexto de globalização, ou seja, de forma global, local, pessoal e política (WOODWARD, 2014, p.54-39). Uma outra possibilidade para a compreensão do complexo conceito de identidade, é aquela apresentada por Tomaz Tadeu da Silva (2014). Para ele, a identidade e a diferença são criadas, também, em atos de linguagem (p.76). A estrutura linguística que permeia a identidade e a diferença tem seus “vacilos” por ser indeterminada e instável, justamente pela ausência materializada do signo evocado (SILVA, 2014, p. 80). Baseado em Derrida, ele afirma que a ilusão causada pelo signo evocado, retarda, por si, a representação do significado, pela ausência da representação materializada; isso, obrigatoriamente, leva a um processo de diferenciação a partir de outro signo, a partir da diferença, um sinônimo ou antônimo, afim de tornar menos abstrato, o próprio signo. Ele continua, as identidades e diferenças se baseiam em relações de poder binárias que se produzem de forma simbólica e discursiva (SILVA, 2014, pp. 80-83),

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. [...] A força homogeneizadora da identidade normal, é diretamente proporcional à sua invisibilidade. (SILVA, 2014, p.83)

Como a identidade, pode ser compreendida como uma construção discursiva e, como bem coloca o autor mencionado anteriormente, Stuart Hall, ela é, também, produzida dentro de uma estrutura social. Para ele,

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 2014, p. 109)

A partir das conceituações, consideramos ser possível compreender como se dão as construções identitárias normativas e desviantes em interação, em contexto de experimento de relações binárias de diferença, uma delas a Identidade de Gênero.

2.2 O CAMPO DOS ESTUDOS DE GÊNERO

O Campo dos Estudos de Gênero surge como consequência das lutas travadas pelos chamados novos movimentos sociais, surgidos, principalmente, a partir da década de 1960, também considerados movimentos “libertários”, como aponta a feminista e pesquisadora Miriam Pillar Grossi, em seu artigo “Identidade de Gênero e Sexualidade”, publicado, em 2000. Ao ler o artigo, é necessário compreendê-lo dentro do contexto social e histórico no qual ele foi escrito. Ou seja, hoje, em função das transformações ocorridas em relação ao conceito de gênero, o mesmo apresenta concepções e conceituações mais complexas. Mencionamos, aqui, por exemplo, as ressalvas apontadas por pesquisadores e pesquisadoras dos estudos Trans ou da mesma forma, as críticas tecidas pelas feministas negras, para quem, a autora invisibiliza as discussões e problemáticas vivenciadas pelas mulheres negras. Apesar

disso, o artigo é tido como um marco teórico para compreensão dos Estudos das Relações de Gênero, por trazer um panorama social sobre o surgimento e as transformações que foram ocorrendo nas análises baseadas nas relações sociais dicotômicas entre homens e mulheres.

Sem cair em simplismos analíticos, compreendemos, a partir do artigo, que inicialmente, dentro dos movimentos sociais, homens e mulheres militavam na linha de frente, no entanto, em dado momento, as mulheres começaram a questionar, pois, o protagonismo era sempre dos homens, tanto nos locais de fala quanto nas ocupações dos locais de prestígio/poder/representação. Surge, com tais questionamentos, a problemática de gênero, trazida de forma potente pelo movimento feminista e o movimento LGBTQ+¹, que se valeram de críticas às “relações afetivo-sexuais, no âmbito das relações íntimas do espaço privado” (GROSSI, 2000, p. 2).

Nos anos de 1980, em função da invisibilização das mulheres negras tanto pelos movimentos sociais negros quanto pelo movimento feminista, acrescenta-se no campo de luta, reivindicações e estudos, dos chamados feminismos interseccionais. Como argumenta Ribeiro (2008), primeiramente, “foram índias contra a violência dos colonizadores, negras contra a escravidão, brancas contra os valores patriarcais vigentes, todas lutando pela transformação das regras impostas ao feminino” (SCHUMAHER e BRASIL, 2000, 10 apud RIBEIRO, Matilde, 2008, 991).

O campo dos Estudos das Relações de Gênero ou Estudos de Gênero, surge por volta de 1980, fruto das lutas sociais travadas desde a década de 1960 e versa sobre a situação/condição feminina na sociedade. O feminismo da segunda onda, que preparou a formação deste campo de estudos, levantou, em muitas ocasiões, a estratégia da não-mixidade, ou seja, o pensamento de que os homens não deveriam participar das reivindicações e da construção teórica-política coletiva, por serem, em potencial - tendo em vista o processo histórico - opressores, assim, seria garantida a agência das mulheres (IDEM, p. 3). O feminismo da segunda onda também apontou prevalentemente para a opressão de gênero, analisada na categoria de patriarcado e tipificada a partir da experiência de mulheres brancas, euro-americanas, das classes

¹ No texto “Identidade de Gênero e Sexualidade” a autora Miriam Pillar Grossi, utiliza “movimento gay” (2000: 2), por ser, na época, assim denominado. Porém, compreendemos que tratava-se de um movimento mais amplo que abarcava para além de homossexuais masculinos, as mulheres, as pessoas bissexuais e, também, as pessoas trans*, com isso, utilizamos a categoria de visibilidade das sexualidades e gêneros dissidentes: LGBTQ+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais, Travestis, Intersexuais e entre outras existentes).

médias. É necessário ressaltar que até então, aquele feminismo considerava a mulher como um sujeito universal, marcado, socialmente, pelas questões de gênero, por serem mulheres, portanto, para as feministas da época, eram ausentes outros fatores, para além do gênero, ou seja as questões de raça e classe, em particular. Os desdobramentos desse processo no interior da academia e, de certa forma, também nas reivindicações de rua, trazem transformações, ou seja, os Estudos da Condição Feminina passam, na década de 1980, a ser discutido como Estudos sobre as Mulheres e isso tem seus reflexos, após o período de ditadura militar, também nas universidades brasileiras, que insere tais debates em cursos de pós-graduações. (GROSSI, 2001, p. 3).

Outro aspecto importante que deve ser considerado é que entre os anos de 1980-1990, os Estudos de Gênero começam a realizar críticas ou a problematizar o que era discutido nos Estudos da Condição Feminina, por esses se valerem de concepções biológicas para o campo de estudo – a identidade da mulher estaria ligada a uma determinação biológica, relacionada ao fato de terem vagina, útero e seios. (GROSSI, 2001, pp. 3-4). Para compreender, a Antropologia, área que também se dedicou e se dedica a esse campo de estudos, chamada de “Antropologia Feminista”, “essa explicação da ordem natural não passa de uma formulação ideológica que serve para justificar os comportamentos sociais de homens e mulheres, em determinada sociedade” (GROSSI, 2001, p.4) Sendo assim, nesta perspectiva, os Estudos de Gênero, de certa maneira, denunciam a ciência enquanto protagonizada e pensada a partir de uma perspectiva masculina. Os Estudos de Gênero vêm, desde os anos 1980, mostrando que a ciência é protagonizada pelo gênero masculino.

Ainda, para ampliar o debate, os estudos Trans apontam que entre essas masculinidades, algumas não são contempladas na mesma frequência pelo poder, ou seja, é possível que existam expressões de masculinidades que não são abarcadas, enquanto expressão de um gênero masculino, bem como, algumas feminilidades que são igualmente, afastadas de possibilidades de se construir positivamente, até então, pouco pesquisado ou elaborado, pelos Estudos de Gênero.

2.3 COMPREENDENDO O CONCEITO DE GÊNERO

O texto “Sex and gender”, produzido em 1972 por Ann Oakley, traduzido para o português por Claudenilson Dias e Leonardo Coelho, é um “clássico dos estudos de

gênero” (2016, p.64). A autora apresenta os conceitos de sexo e de gênero, naquele contexto histórico-político, por um viés respectivamente biológico e cultural, quando, ainda, tais conceitos eram compreendidos como correlatos aos papéis sociais dos gêneros. A autora analisa os estudos sobre “distúrbios de identidade de gênero” produzido por Robert Stoller, na década de 1960, em que ele faz uma pesquisa com 85 pacientes. Ao analisar tais estudos, ela traz a baila a falácia sobre a distinção biológica entre homens e mulheres e colocar em evidência as pessoas intersexuais, referindo-se, no texto, ora como pessoas intersexo, ora com a denominação científica “hermafroditas”. Ela argumenta que, “no que tem sido chamado de ‘experimentos da natureza’, ou seja, em pacientes que apresentam uma desordem biológica de sexo e são, em algum grau, hermafroditas” (OAKLEY, 1972, p. 65).

Em várias partes do texto, a autora se refere às pessoas intersexuais como “anormais” ou portadoras de “desordens biológicas”, sendo estas as formas compreendidas, pela ciência da época. No entanto, para entendermos como, na atualidade, esse grupo social vem realizando sua suas lutas e reivindicações, é necessário tê-lo como aquele que entende essas pessoas

cujo corpo varia do padrão de masculino ou feminino culturalmente estabelecido, no que se refere a configurações dos cromossomos, localização dos órgãos genitais (testículos que não desceram, pênis demasiado pequeno ou clitóris muito grande, final da uretra deslocado da ponta do pênis, vagina ausente), coexistência de tecidos testiculares e de ovários. A intersexualidade se refere a um conjunto amplo de variações dos corpos tidos como masculinos e femininos, que engloba, conforme a denominação médica, hermafroditas verdadeiros e pseudo-hermafroditas. O grupo composto por pessoas intersexuais tem-se mobilizado cada vez mais, a nível mundial, para que a intersexualidade não seja entendida como uma patologia, mas como uma variação, e para que não sejam submetidas, após o parto, a cirurgias ditas “reparadoras”, que as mutilam e moldam órgãos genitais que não necessariamente concordam com suas identidades de gênero ou orientações sexuais.” (GOMES, 2012, p. 14).

Para Oakley (1972), esses indivíduos que não eram nem homens nem mulheres nasciam e eram determinados por meio de cirurgias reparadoras e, a partir daí, como os demais indivíduos, exerciciam com “normalidade” os papéis de gênero dentro das lógicas biológicas. Ela explica que

Identidade de gênero (sentimento de si sobre ser homem e mulher) é o determinante crucial do papel de gênero (viver como homem ou mulher); sexo biológico pode ser, e, frequentemente é, reconstruído para permitir que o indivíduo interprete papéis de gênero masculino ou feminino sem confusão e riscos, do ridículo social. Aqui é que a biologia se torna plástica, num sentido

literal, e é alterada para estar em conformidade com a identidade de gênero. Não é a identidade que é moldada, pela biologia” (OAKLEY, 1972, p. 68).

Ela considera gênero enquanto uma variável cultural e, para justificar tal compreensão, traz a tona conceitos que, na época, eram tidos como tabu, inclusive nas ciências, que viam “intersexuais”, “transexuais” e “homossexuais”, como indivíduos com patologias. A autora contribui para compreender que

Tem havido uma confusão considerável sobre termos tais como “intersexuais”, “transexuais” e “homossexuais” devido à falta de conhecimento, mas conforme estudos mais precisos emergem, temos, com mais exatidão, “Intersexuais” refere-se a condição biológica; os termos “transexual” e “homossexual” ambos referem-se a desordens de gênero – isto é, desordens da aquisição sociocultural dos papéis de gênero e das identidades de gênero. (OAKLEY, 1972 p. 68).

Esse estudo é um marco nas discussões sobre relações de gênero, ao quebrar o paradigma das lógicas biológicas, na definição deste termo, aqui, compreendido como um fator psico-cultural e social, independente da biologia e dos órgãos sexuais. Cabe, porém, constatar que os termos “intersexuais”, “homossexuais” e “transsexuais”, usados pela Oakley, estão ainda marcados pela lógica da patologização e pela linguagem normativa dos estudos de Money e Stoller. Para estes autores, se a identidade de gênero da pessoa não depende de seu sexo biológico, é preciso ainda harmonizar a biologia com a identidade de gênero individual, através de cirurgias.

Já, na década de 1990, em seu artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, escrito por Joan Scott, em 1988, autora evidencia, por meio de uma análise histórica, a importância de entendermos gênero, enquanto uma categoria analítica, ou seja, o termo “gênero” enquanto uma construção cultural e uma construção social das relações de poder, entre homens e mulheres. Assim, analisar gênero, seria o rompimento das distinções das lógicas do sexo, lógicas biológicas, que definem papéis sociais, para homens e mulheres. Gênero, nessa perspectiva,

Faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens. (SCOTT, 1995, p. 85).

Segundo ela, gênero tem duas proposições, na primeira “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e, na segunda proposição, “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. (SCOTT, 1995, p. 86). A relação social entre os gêneros, se constroem por meio de símbolos culturalmente desenvolvidos e que solidificam representações simbólicas de homens e de mulheres, bem como, os próprios conceitos normativos que elegem significados específicos e limitados sobre esses conceitos, esses, por sua vez, são distribuídos, produzidos e reproduzidos nas diversas esferas sociais, políticas, educativas e familiares, que alimentam a oposição binária entre os gêneros.

Em terceiro lugar, ela aponta para as posições normativas da representação binária dos gêneros, que seriam os dados sociais não consensuais, portanto, exercidos por sujeitos não passivos à essas lógicas. De acordo com ela “O quarto elemento do gênero é a identidade subjetiva” que posiciona a construção do gênero enquanto identidade por um caráter psicanalítico, concebido pelo viés do medo da castração, que versa sobre a construção identitária de caráter socio-cultural. Esses aspectos são interdependentes, na construção da identidade de gênero (IDEM, p. 87).

2.4 TRANSGENERIDADES

Consideramos que gênero é uma identidade que parte da classificação pessoal e social das pessoas no binarismo: homem ou mulher. A inscrição no binarismo, orienta papéis sociais e expressões de gênero. Gênero é uma categoria que a inscrição não corresponde à categoria descritiva macho ou fêmea, por se fazer por via da auto-percepção do sujeito, portanto, a identidade de gênero independe do sexo (GOMES, 2012, p. 13). Por serem identidades culturalmente construídas, os gêneros não devem ser determinados a partir dos órgãos genitais dos sujeitos. Da mesma forma, é muito comum a confusão entre o campo dos gêneros e das sexualidades. A identidade de gênero independe da orientação sexual, e vice-versa. Orientação sexual corresponde ao campo das “Sexualidades”, e se traduz na “atração afetivo- sexual, por alguém” (IDEM, 2012, p.15).

Identidade de gênero é uma construção cultural que deve partir da auto-percepção e auto-proclamação por cada indivíduo em uma dada sociedade; aqui,

registramos que não é possível compreender os sujeitos, fora da sociedade. Jaqueline Gomes de Jesus, define o conceito de Identidade de Gênero enquanto,

gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa, Identidade de gênero e orientação sexual, são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero. (GOMES, 2012, p.14)

Os sujeitos que se identificam ou concordam com o gênero que lhe foi atribuído, são considerados sujeitos cisgêneros. A respeito do conceito de “Cisgênero”, a autora o significa enquanto um “conceito ‘guarda-chuva’ que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento.” (2012, p.14). Sujeitos que não se identificam ou não concordam com o gênero que lhes foi atribuído, podem reivindicar o pertencimento a uma identidade trans*. Assim, partimos do pressuposto que a identidade parte sempre do sujeito, independente de como a sociedade o compreende, caso contrário, estaríamos caindo em um determinismo cultural. Sendo assim, é possível compreender que existem homens cisgêneros, mulheres cisgêneras, homens transgêneros, mulheres transgêneras e, entre outras identidades.

Em janeiro do presente ano, no Dia Nacional da Visibilidade Trans, a Organização das Nações Unidas lançou a campanha “Livres & Iguais”. A instituição, ao desenvolver uma campanha por meio de uma cartilha informativa cujo título “Pessoa Transgênera”, ressalta que “a identidade de gênero se refere à experiência de pessoa com seu próprio gênero” (ONU, p. 11). Nesse sentido, a ONU contribui para fortalecer os movimentos locais de pessoas trans, ao reconhecer e conferir, enquanto direitos humanos, uma questão social,

Uma pessoa transgênero ou trans pode identificar-se como homem, mulher, trans-homem, trans-mulher, como pessoa não-binária ou com outros termos, tais como hijra, terceiro gênero, dois-espíritos, travesti, fa’afafine, gênero queer, transpinoy, muxe, waria e meti. Identidade de gênero é diferente de orientação sexual. Pessoas trans podem ter qualquer orientação sexual, incluindo heterossexual, homossexual, bissexual e assexual. (ONU, p. 1).

Ambas as identidades, seja cisgêneras ou transgêneras, partem de uma identificação. O que diferencia esses sujeitos, são suas posições na sociedade. As identidades cisgêneras são eleitas pela sociedade enquanto norma, enquanto as

identidades transgêneras são lidas enquanto desvio desta norma, pré- estabelecida. Normas baseadas em lógicas biológicas, orientadas, a partir do órgão genital. Por exemplo, quando nasce uma criança com pênis e a denominamos do gênero masculino, estamos aplicando uma norma de gênero que pode ser contrária a identidade de gênero que ela própria definirá. Assim, as identidades cisgênero ou transgênero, ambas partem de uma identificação, autopercepção e independe de idade. A cisnormatividade atua antes mesmo do indivíduo se perceber não- cisgênero. É possível afirmar, inclusive, que só se percebe a não-cisgeneridade em função da opressão causada pela colonização cisgênera (VERGUEIRO, 2012).

O *processo de diferenciação* (SILVA, 2014, p. 79) das identidades de gênero, são dadas por meio de lógicas binárias que se baseiam no corpo biológico, homem (possui pênis) e mulher (possui vagina). Eis a prerrogativa excludente da lógica cisgênera, que está entranhada em elementos da cultura, na ideologia do Estado, nos discursos médicos, jurídicos e institucionais, por sua vez, engendram os papéis sociais, conforme a lógica cisgênera. A título de exemplo, um menino cisgênero – “menino que nasceu com pênis” – quando deseja ir ao banheiro, na escola, é ensinado a ir no que está sinalizado enquanto “banheiro masculino”. Um menino transgênero – “menino com vagina” – quando deseja ir ao banheiro, é direcionado ao banheiro com a placa, “banheiro feminino”.

‘As representações simbólicas (SCOTT, 1995) culturalmente construídas para homens e mulheres, elegem as identidades cisgêneras enquanto uma norma social, a dita identidade positiva (SILVA, 2014), em oposição às identidades transgêneras, que são vistas como desvio da norma estabelecida culturalmente e, por isso, são construídas de forma negativa. Cisgêneros, portanto, são pessoas que têm suas identidades de gênero legitimadas pelo Estado e pela cultura brasileira. As identidades trans vão além de um antagonismo às identidades cisgêneras representam a vasta possibilidade de viver e se sentir além do binarismo de gênero e suas imposições socio-culturais e psicológicas. Portanto, ao negar às pessoas tais possibilidades, a sociedade educa somente, considerando a cisnormatividade ou normatividade cisgênera que, como nos mostra Viviane Vergueiro:

Exerce, através de variados dispositivos de poder interseccionalmente situados, efeitos colonizatórios sobre corpos, existências, vivências, identidades e identificações de gênero que, de diversas formas e em diferentes graus, não estejam em conformidade com seus preceitos normativos. (2012, p.43)

A autora, de forma contundente, denuncia a cisgêneridade enquanto uma norma social colonizadora, que atua a partir de ferramentas ideológicas, políticas e individuais, embutidas no discurso biomédico, jurídico, cultural, institucional e que constrói homens e mulheres, cisgêneros. A construção compulsória de sujeitos cisgêneros limita as experiências de sujeitos não-cisgêneros, mas, não anula as vivências múltiplas dos gêneros. Pois o gênero não é rótulo, não é algo sólido, é uma identidade plástica, autopercebida e autoproclamada. Ainda, é necessário chamar a atenção ao conceito de interseccionalidade, enquanto ferramenta analítica que é capaz de nos ensinar que, onde existe invisibilidade é onde necessitamos de lentes interseccionais, ou seja, para compreendermos os feixes de opressão que são mobilizados e que são capazes de se embricar com outros feixes.

2.5 COMPREENDENDO O CONCEITO DE RAÇA

De acordo com Trinidad (2011, p. 30), vários pesquisadores têm se dedicado à compreensão do conceito de raça ao longo da história. No entanto, como afirma Munanga, são vários os fatores que atribuem forma a sua definição:

Como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu tempo semântico e uma dimensão temporal e espacial. [...] O campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco, mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra etc. Por isso, o conteúdo dessas palavras é etnossemântico, político-ideológico, e não biológico, (MUNANGA, 2003, p. 22).

Ainda, para o autor, foi a partir do século XV que a discussão sobre raça teve início. O questionamento do conceito de humanidade conhecido até então, em razão das navegações europeias e das descobertas de novos povos, fez com que os europeus se perguntassem acerca dos “outros”, aqueles recém-descobertos, indagando se os povos nativos dos territórios explorados eram tão humanos quanto os do Velho Mundo.

O século XIX foi o divisor de águas no que se refere aos sentidos atribuídos ao conceito de raça, os quais mantinham, em comum, a inferiorização daqueles considerados diferentes. (MUNANGA, 2003, GUIMARÃES, 1995). Nas teorias poligenistas desse século, “a palavra raça passou a ser designada como espécies de seres humanos distintos em termos físicos e em termos de capacidade mental”.

Os indivíduos de raça branca foram decretados coletivamente como superiores aos da raça negra e amarela, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor da pele, o formato do crânio, a forma dos lábios, do nariz, do queixo etc. Tais características, segundo os cientistas, tornavam os brancos mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos e, conseqüentemente, mais aptos para dominar e dirigir outras raças, principalmente, a negra – a mais escura de todas – considerada, por isso, a mais estúpida, a mais emocional, a menos honesta, a menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, 2004, p. 21).

A evidência de que a palavra “raça”, como um conceito biológico, era inoperante, não significou, porém, que, no imaginário coletivo a classificação dos grupos deixasse de manter a relação entre os traços morfológicos e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Dessa forma, o conceito é utilizado como aquele que apenas faz sentido quando inserido em uma ideologia ou teoria que, “apesar de não permitir uma explicação direta de fenômenos ou fatos sociais de ordem institucional, permite compreender certas ações subjetivamente intencionadas ou o sentido subjetivo que orienta certas ações”. (GUIMARÃES, 1999, p. 51).

Sob esse aspecto, como nos ensina Munanga (2003), o racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça, na cabeça dele, é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Ainda, para compreender e seguindo a lógica do autor, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. É com esse olhar e com a urgência de desenvolver estratégias de enfrentamento ao racismo, ao preconceito e à discriminação, particularmente em espaço de Educação Infantil que seguiremos, com os próximos tópicos.

2.6 INTERSECCIONALIDADE E ENTRECruzAMENTO DAS RELAÇÕES DE PODER

No contexto deste estudo, queremos ainda apresentar a noção de interseccionalidade, introduzida pelo Feminismo Negro, no intuito de analisar os efeitos da dominação em sua dimensão complexa e multifacetada. Embora, como sabemos, o termo interseccionalidade tenha sido introduzido pela jurista e socióloga afro-americana, Kimberlé Crenshaw, a partir do final da década de 1980, o conteúdo e às ideias às quais este termo remete, já estavam presentes há muito tempo, nas falas e nas escritas de pensadoras e ativistas negras. Neste sentido, a contribuição de Crenshaw consistiu na sistematização deste vasto material produzido por mulheres negras e, em geral, por mulheres pertencentes a grupos sociais racializados, que refletiram sobre o fenômeno múltiplo e simultâneo das opressões, (COLETIVO COMBAHEE RIVER, 1977/2019).

Em particular, a categoria de interseccionalidade expressa a crítica que as pensadoras negras e as mulheres racializadas dirigiam para a compreensão da “opressão de gênero”, assim como tinha sido elaborada pela maioria das feministas da segunda onda, a partir da experiência de mulheres brancas, euro-americanas, de classe média e, possivelmente, heterossexuais. As pensadoras racializadas desvelam a hipocrisia das ideias de opressão comum e de sororidade, centrais na concepção do feminismo branco da segunda onda, segundo o qual todas as mulheres, independentemente da raça, da classe, da nacionalidade e de outros marcadores sociais, teriam uma experiência homogênea e comum da dominação masculina e, portanto, compartilhariam entre elas uma condição de irmandade e solidariedade femininas (sororidade).

A feminista negra bell hooks traz análises de grande valor para repensar a sororidade, a partir da realidade das divisões de raça e de classe que separam as mulheres e que devem ser superadas para que uma efetiva solidariedade feminina, seja possível. Escreve bell hooks, no capítulo 7 do livro *Ensinando a transgredir*, “Acreditávamos que a verdadeira irmandade feminina não surgiria sem a confrontação radical, sem que as feministas investigassem e discutissem o racismo das mulheres brancas e a reação das mulheres negra” (bell hooks, 2013: 138-139). Se a sororidade é um projeto e não um ponto de partida para o feminismo, isso é porque o fenômeno da dominação é um fenômeno complexo e multifacetado, onde sexismo, racismo,

opressão de classe se entrelaçam e contribuem conjuntamente a estruturar a experiência da dominação vivenciadas pelas mulheres racializadas.

Nesta direção, Kimberlé Crenshaw pensa a interseccionalidade das relações de opressão segunda a metáfora da encruzilhada de caminhos, onde cada avenida representa um dos eixos de desempoderamento. Quantas mais avenidas chegam a se entrecruzar, quanto mais os grupos sociais e as pessoas que habitam aquelas encruzilhadas encontram-se expostas a múltiplas e conexas formas de violência. Escreve Crenshaw:

Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. ... É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por consequência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias. As mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionados nas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o tráfego que flui através dos cruzamentos. Esta se torna uma tarefa bastante perigosa quando o fluxo vem simultaneamente de várias direções. Por vezes, os danos são causados quando o impacto vindo de uma direção lança vítimas no caminho de outro fluxo contrário; em outras situações os danos resultam de colisões simultâneas. Esses são os contextos em que os danos interseccionais ocorrem - as desvantagens interagem com vulnerabilidades preexistentes, produzindo uma dimensão diferente do desempoderamento (CRENSHAW, 2002: 177).

A noção de interseccionalidade serve, assim, para pensar como a dominação é sempre coproduzida e coformada, ao mesmo tempo, por diferentes fatores e marcadores sociais. Neste sentido, os estudos trans também foram incorporando estas categorias, para pensar corpos transviados que, além da não-conformidade de gênero, estão atravessados pela opressão em termos de raça e em termos de classe. Neste sentido, são importantes as reflexões da perspectiva queer racializada ou *queer of color* (REA, AMANCIO, 2018), ainda pouco referenciada no Brasil, mas de grande relevância para pensar a condição da dissidência sexual e de gênero a partir de corpos travessados pela racialização, a colonização, a marginalização de classe e outras formas de opressão, que oprimem conjuntamente para produzir sua experiência da dominação e da opressão.

3 CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INFANTIL E IDENTIDADE DE GÊNERO E RAÇA: O QUE DIZEM OS ESTUDOS?

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A educação infantil no Brasil, ao longo de sua história tem passado por inúmeras mudanças tanto em relação aos seus significados quanto às suas diversas regulamentações. Entre retrocessos, avanços e desafios, a mesma deixou de ser um espaço para deixar crianças, enquanto suas mães trabalhavam, tornando-se um direito social de todas as crianças de 0 a 5 anos de idade, a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal. Na seara da educação, foi a partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da educação básica, contendo as modalidades de creche, para crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos.

Entre outros aspectos, o papel fundamental da educação infantil, como traz Trinidad (2012, p.128), é “possibilitar o desenvolvimento humano e social de todas as crianças”, ainda, de acordo com suas diretrizes curriculares nacionais, a mesma tem como finalidade o desenvolvimento integral das mesmas, até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando à ação da família e da comunidade. Dessa forma, a educação infantil tem uma dupla função, para além do educar e cuidar, ser uma política de apoio familiar para o trabalho, ou seja, não somente promovendo o desenvolvimento integral da criança, mas, também, complementando à ação da família e da comunidade, promovendo igualdade de oportunidades no mercado de trabalho, para homens e mulheres, tanto cisgêneros quanto transgêneros.

A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como, a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu, ao longo da história. Práticas sociais que se

aprendem através do conhecimento de outras culturas, das narrativas tradicionais e contemporâneas que possam contar sobre a vida humana por meio da literatura, da música, da pintura, da dança. Isso é, histórias coletivas que, ao serem ouvidas, se encontram com as histórias pessoais, alargando os horizontes cognitivos e emocionais através do diálogo, das conversas, da participação e da vida democrática. No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), preconiza que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil garanta, plenamente, sua função sociopolítica e pedagógica, construindo, entre outras:

Novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico- racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.(p. 17)

Em espaços de educação infantil, as crianças podem passar a maior parte do tempo em contato com outras crianças. É, nessa relação singular, que o protagonismo da criança ganha destaque e que a potencialidade do convívio, em suas diversas formas de relações, pode propiciar uma nova interação. Trata-se de um universo com características próprias, voltadas para crianças pequenas. Uma formatação com espaços, tempos, organizações e práticas, construídos no seio das intensas relações entre crianças e, entre crianças e adultos. Nesse sentido, desenvolver estratégias para trabalhar as relações de gênero e racial, desde a tenra idade, tem sido considerado, por diferentes pesquisadores/as desses campos de estudos, primordial, para o enfrentamento das relações de dominação.

3.2 RELAÇÕES DE GÊNERO EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, ainda são incipientes pesquisas que tratam das questões de gênero, em espaços de educação infantil, apesar de concordarmos com Felipe (2007, p. 79) que argumenta que as instituições escolares, atualmente, podem ser consideradas um dos mais importantes espaços de convivência social, desempenhando um papel de destaque no que tange à produção e a reprodução das expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais. Para a autora, as relações de poder entre homens e mulheres, meninos e meninas, nas suas múltiplas possibilidades, atravessam a escola dos mais diferentes modos: seja através de piadas de cunho sexista ou racista;

seja através de uma acirrada vigilância em torno da sexualidade infantil, principalmente dos meninos, tentando normatizar os comportamentos que, porventura, não sejam “condizentes” com as expectativas de gênero instituídas; seja através da distribuição dos espaços e das tarefas a cada grupo; seja, ainda, através do descaso para com situações que envolvam violência doméstica e/ou abuso sexual. Ela segue dizendo que outro problema muito comum nas escolas é a discriminação quanto à orientação sexual, gerando, muitas vezes, comportamentos homofóbicos e misóginos não só entre os/as alunos/as, mas, também, entre o corpo docente. Segundo Ana Lúcia Goulart de Faria, ao tratar especificamente dos espaços de Educação Infantil, diz que:

(...) neste espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade, étnicas. Desse modo é necessário estudar as relações no contexto educativo da creche e pré-escolas onde confrontam-se adultos – entre eles, professor/a, diretora, cozinheira, guarda, pai, mãe, secretário/a de educação, prefeito/a, vereador/a, etc.-; confrontam-se crianças, entre elas: menino, menina, mais velha, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, atéia, “café com leite”, “quatro olhos”, etc.; e confrontam-se adultos e crianças – a professora e as meninas, a professora e os meninos, o professor (percentual bastante baixo, mas existente e com tendência a lento crescimento) e os meninos, o professor e as meninas, o professor e a mãe da menina. (2006, p. 87).

Em 2009, ao realizarem uma pesquisas sobre relações de gênero em Espaços de Educação Infantil, FINCO e VIANNA (2009, p. 271) argumentam que “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”. Elas, ao analisarem as falas de professoras, revelam que esta relação é marcada pelo controle disciplinar que limita e direciona as crianças à expressão de gênero que lhe foi designado. Para as autoras, para desenvolver estratégias para e na Educação Infantil, visando uma educação pautada na igualdade de gênero, é preciso enfrentar e ultrapassar as desigualdades de gênero em nossa sociedade, pressupondo, primeiramente, a compreensão do caráter social de sua produção, a partir do processo de hierarquização e naturalização das diferenças entre os gêneros (Idem, 2009).

Em espaços de Educação Infantil, a disciplinarização dos corpos, por meio de práticas pedagógicas, têm sido principalmente descobertas das recentes pesquisas, que têm em conta, a seara da educação infantil. Tudo indica haver um aparato

instrumental e institucional que busca constantemente discipliná-lo quando busca fugir e escapar, seja por meio de mecanismos repressivos, seja por um discurso que impõe às crianças uma imagem estigmatizada de si mesmas (Frangella, 2000). A influência dos processos de socialização sobre a cognição, o comportamento e as habilidades motoras de ambos os sexos vem sendo reconhecida por pesquisadores de várias áreas. A denúncia do pretense caráter fixo e binário de categorias como feminino e masculino, contido nas explicações biológicas para as diferenças cognitivas entre homens e mulheres, tem, no conceito de gênero, “parte do reconhecimento do caráter social e historicamente construído das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas”. (VIANA e FINCO, 2009, p. 269).

É importante ressaltar que nosso corpo, nossos gestos e as imagens corporais que sustentamos, são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais, por ela apreciados. O corpo – seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens – é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre essas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado, segundo parâmetros culturais. Nesse sentido, a experiência de meninas e meninos na educação infantil, pode ser considerada como um rito de passagem, um minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas que está relacionado diretamente à força das expectativas que a sociedade e a cultura, carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças “aprendam”, de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como “verdadeiros” meninos e meninas. (VIANA e FINCO, 2009, p. 274).

As pesquisas realizadas nos últimos tempo demonstram que a maioria das crianças adota uma identidade de gênero entre os 2 e 3 anos de idade (BUSSEY, 1986, apud JORDAN, 1995; CAHILL, 1986), citado por BUSS-SIMÃO (2012). Compreendemos que não é possível generalizar, considerando as diferentes realidades das crianças e de suas infâncias, no entanto, tais estudos apontam que, nessa idade, as crianças já conseguem se definir como pertencentes a um determinado gênero. Conforme BUSS-SIMÃO (2012), os estudos realizados têm demonstrado, também, é que é nessa idade, mesmo tendo adquirido uma “identidade de gênero”, as crianças ainda estão muito longe de ter uma “noção do

posicionamento” social que implica pertencer a determinado gênero, o que seria uma segunda etapa, a que se refere Jordan(1995). Ou seja, as “negociações de um posicionamento das noções de gênero” envolvem o entendimento de que, embora as crianças se considerem irrevogavelmente membros de um determinado grupo de gênero, elas, por vezes, pode, ainda, não ter certeza sobre quais tipos de comportamentos são apropriados para membros desse grupo. Também Cahill (1986) enfatiza que a compreensão das crianças de sua identificação de gênero ocorre ao longo da vida e não é baseada em seu conhecimento das coisas físicas e biológicas [genitália] per se, mas no seu conhecimento da linguagem de identificação social e cultural que caracteriza a sociedade na qual nascem. (BUSS- SIMÃO, 2012, p. 180)

Buss-Simão (2012, p. 181), em sua pesquisa, ao mencionar Stefan Hirschauer, (1994), diz que as exteriorizações dos atributos de gênero, segundo ela são “marcas” da construção de gênero e ocorrem por meio da linguagem (nomes, títulos, formas de tratamento e pronomes), de artefatos materiais (vestimentas, cosméticos, bijuterias e acessórios) e, de gestos e atividades. As crianças, ao nascerem, têm seu sexo definido pela genitália, mas, no dia a dia, as genitálias são cobertas – considerando-se, em particular, as sociedades ocidentais, embora se deva relativizar o grau de abrangência de tal uso cultural. Uma vez que os definidores do pertencimento do gênero – os genitais – não estão visíveis no cotidiano, as crianças vão reconhecendo e definindo o gênero nelas mesmas e nos outros, por meio de objetos, acessórios, cortes de cabelo, gestos, voz etc. Hirschauer (1993) enfatiza que o pertencimento de gênero de uma pessoa é uma qualidade que só pode ser mantida por meio de objetos culturais sexualmente marcados: vestimentas, linguagem, gestos, atividades etc. (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 181)

3.3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir de denúncias do Movimento Negro e de investigações realizadas, principalmente na década de 1980, por renomadas instituições de pesquisa, que confirmaram, com estudos quantitativos, as desigualdades entre brancos e negros na educação, alguns estudos começaram a ser desenvolvidos, na década posterior, em espaços de educação infantil, para verificar se havia, neles, discriminação racial.

Na década de 1950, foram realizadas as primeiras pesquisas com crianças negras, no Brasil, no entanto, principalmente a partir da década de 1980, houve um

adensamente daquelas realizadas em Espaços de Educação Infantil, especificamente, sobre as relações étnico-raciais, cujo foco é a construção da identidade da criança negra, considerando que essa seara educacional interfere na construção identitária de uma criança. As pesquisas têm demonstrado uma realidade desigual, uma vez que demonstra como a criança negra, desde sua tenra idade, sofre racismo e preconceito. Da mesma forma que em outras modalidades de ensino, a Educação Infantil têm produzido e reproduzido as histórias sobre os negros de forma pejorativa, fazendo, assim, como que a criança negra se identifique negativamente com o seu corpo e o grupo étnico-racial, ao qual pertence.

Bento (2012), em seu trabalho “A identidade racial em crianças pequenas”, destaca alguns elementos apresentados por pesquisadores/as sobre o assunto como, Carter & Goodwin, (1994); Cavalleiro, (2003); Dias, (1997 e 2007); Fazzi, (2004); Godoy, (1996); Trinidad, (2011), entre outros/as e destaca que:

- Muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; diferentes autores, destacam que, entre 3 e 5 anos a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza;
- Crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito;
- Crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras);
- Crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém, raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia.
- Crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele; a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca.

Os estudos demonstram, também, que as crianças de pouca idade tem conhecimento e entendimento do que ocorre em sua volta, até mesmo quando tudo acontece de forma silenciosa e rápida, esse entendimento pode deixar marcas profundas que impactam diretamente na construção da sua personalidade. De acordo com Gaudio (2005, p.1), os estudos e pesquisas sobre as relações étnico- raciais no âmbito da educação infantil revelam que as crianças negras vivenciam, em seus cotidianos, relações intersubjetivas com as demais crianças e que essas relações, muitas das vezes, são pautadas pelo preconceito e discriminações.

Sabe-se que o meio educacional/social em que a criança está inserida, faz toda diferença para uma construção positiva de sua identidade, considerando os seus diferentes aspectos, ou seja, quando tratamos de uma educação antirracista, não falamos apenas de valorizar a diversidade cultural dos grupos étnico-raciais, mas, também, valorizar os diversos corpos, cabelos e rostos e a tonalidade da cor da pele, pois, esses fatores, são partes intrínsecas da identidade, autoestima e auto- definição de uma criança.

Outro aspecto importante que influencia a construção da identidade negra, além da cor da pele, é o cabelo. Desde cedo os cabelos crespos são vistos e representados como “ruim” e “feio”; segundo Gaudio, (2015) “o cabelo crespo é um dos aspectos caracterizados como ruim e diferente de tudo o que é considerado “normal”. Sendo assim, docentes da educação infantil, em suas práticas pedagógicas, devem ser - mais prudentes -, pois a criança percebe e absorve tudo o que está sendo produzindo em seu círculo e espaço de convivência. Dias e Bento (s/d) trazem, no artigo “Educação Infantil e Relações Raciais: Conquistas e Desafios”, o pensamento de Godoy (1996) que tem grande importância para compreender a temática. Ela constatou que:

(...) as crianças na faixa etária de cinco a seis anos, ao realizarem descrições de si mesma ou dos colegas, referem- se à cor da pele de maneira mais marcante do que as outras características. Também, foi possível captar que, já nessa idade, as crianças negras se sentem desconfortáveis quando necessitam verbalizar ou assumir sua condição étnico-racial. (GODOY apud DIAS e BENTO S/d)

É importante notar que algumas pesquisas realizadas em ambiente de Educação Infantil, como, por exemplo de Flávio Santiago (2014, p. 62) identificam, ao analisar as ações sociais das crianças, que os choros de crianças negras, tão

corriqueiros nesses espaços, podem não ter uma única interpretação. Para ele, os mesmos podem ser compreendidos como uma reivindicação do desejo que possuem de serem ouvidas, o que implica, para as crianças negras, o desejo de não serem discriminadas, por serem negras. Ou seja, pesquisas como esse, podem estar indicando um “agenciamento” das crianças negras em relação à forma com que elas são tratadas nos espaços de Educação Infantil.

4 CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Antes da descrição da metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, torna-se importante evidenciar alguns conceitos importantes para a compreensão dos tópicos posteriores, entre outros, o de criança, como sujeito de direitos e infância.

4.1 AS CRIANÇAS COMO SUJEITO DE DIREITOS

É possível encontrarmos diversas designações para o termo criança, mas não se pode perder de vista o caráter etário e os aspectos biológicos que os diversos significados levam em consideração, para tal definição. O conceito de criança distingue-se do conceito de infância. A Sociologia da Infância, um dos mais recentes campos de pesquisas, dentro da Sociologia, compreende o conceito de criança enquanto uma construção social, variável e contextual. Como pontua Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade:

A Sociologia da Infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero, a um grupo racial etc.” (ANDRADE, 2010, p. 52)

Criança, como um conceito social, tem sua construção de acordo com o que é definido por uma dada sociedade. Por exemplo, a Convenção dos Direitos da Criança (1989) compreende criança enquanto uma pessoa que possui até 18 anos de idade, quando ela assume um estatuto de direitos e deveres. Já, em algumas etnias e comunidades tradicionais, a pessoa é criança até a sua entrada na puberdade, quando se inicia a vida adulta (ANDRADE, 2010, p. 54). É importante ressaltar que, com a ascensão da burguesia, principalmente a partir do século XVIII, surgiu um novo sentido de família, configurando o modelo nuclear como hegemônico e trazendo também um novo “sentimento de infância”, e colocando, assim, a criança em uma condição diferente do adulto:

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade e de desenvolvimento. (KRAMER, 2003, apud ANDRADE, 2010, p. 51)

Discutir o conceito de infância e criança, querer considerar suas muitas complexidades, entre outras, a falta de um conceito sobre o limite etário para a definição do ser criança, já que, não há um consenso e, nesse sentido, muitas investigações e estudos recentes têm enfatizado a condição da criança como sujeito de direitos. Sendo assim, ao considerar as crianças como sujeito de direitos, se requer entendê-las enquanto cidadãs em um tempo de experiência específico.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. [...] Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.” (ECA. Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990)

As crianças, nessa perspectiva, devem ser vistas como seres que têm voz própria e que são produtoras de culturas ao interagirem com as outras crianças e com os adultos. A criança não é, a partir dessa ótica, um ser em potencial, nem um devir: ela é “participante ativa” da construção da história no aqui e no agora, e é ativa, em seu processo de humanização. Nesse sentido, “há a necessidade de uma desconstrução e análise crítica de imagens mitificadas e estereotipadas acerca das crianças, que perpassam os discursos, as práticas sociais e, em geral, as formas variadas de representação da infância”. (PINTO, 1997, p. 63).

Conhecer as crianças, permite-nos aprender mais sobre: a) as maneiras como a sociedade e a própria estrutura social conformam a infância; b) o que essas diferentes maneiras de conceber a infância reproduzem nas estruturas sociais, ou o que as próprias crianças produzem e transformam por meio de sua ação no meio social; c) os significados socialmente aceitos e transmitidos; e d) o modo como as pessoas, e, particularmente, as crianças, na condição de seres humanos de pouca idade, constroem e transformam o significado das coisas e das próprias relações sociais. (ROCHA, 2008 p. 48). Sendo assim, é necessário ter em vista que uma investigação relevante sobre a infância não requer “gostar de crianças, adorar crianças, ter crianças, viver com crianças ou perspectivar as crianças como

significativamente mais ou menos importantes do que qualquer outro grupo da sociedade.” (JENKS, 2005, p. 63).

4.2 A ESCUTA DE CRIANÇAS

Esta pesquisa está inserida no escopo da pesquisa qualitativa, que, de acordo com André (1995), teve origem no final do século XIX. Denomina-se pesquisa qualitativa aquela que não envolve manipulação de variáveis nem tratamento experimental, estudando o fenômeno em seu acontecer social. Na abordagem qualitativa, existem várias modalidades de pesquisa. É importante ressaltar que, principalmente, pesquisadores vinculados à Sociologia da Infância, como descrito, têm tido a etnografia como uma abordagem eficaz em estudos e pesquisas que envolvem crianças. Ao longo do processo de construção de significados do e para o mundo social, as crianças inventam, reinventam, negociam e estabelecem códigos e limites que nem sempre o adulto consegue compreender. SARMENTO (2003), citado por DELGADO e MÜLLER (2005, p.169):

Escreve que a etnografia visa apreender a vida, tal como ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais. A vida é, portanto, plural nas suas manifestações, imprevisível e ambígua nos seus significados. Isso nos desafia a renunciar definição de critérios universais de verdade, assim como nos instiga a pensar nas crianças como capazes de interpretar e dar novos sentidos às relações que experimentam com o mundo, com outras crianças e adultos. Nos estudos etnográficos analisamos os aspectos simbólicos e culturais da ação social, os aspectos da existência que se revelam fundamentais na interpretação dos enunciados, as emoções e os sentimentos; como as pessoas envolvidas no estudo atribuem sentidos para os fatos da vida; como interpretam suas experiências ou estruturam o mundo no qual vivem.

Apesar da compreensão sobre a possibilidade mais indicativa da etnografia para pesquisas realizadas com crianças, levamos em consideração, para o desenvolvimento desta, aquilo apregoado por QVORTRUP, (2005, apud BEZERRA, 2013, p. 77), ou seja, de que não existem metodologias corretas ou erradas, mas sim metodologias apropriadas para cada pesquisa, tendo em vista os problemas e objetivos que cada uma se propõe a estudar. Para o autor, principalmente no campo da educação, já existem “[...] muitas formas de reunir a informação sobre as vidas das crianças e sobre a infância”.

Portanto, serão apresentados, neste capítulo, os caminhos escolhidos para o desenvolvimento da investigação. As pesquisas científicas, no campo educacional, têm utilizado diferentes recursos para ouvir as crianças – entrevistas, conversas, produção de desenhos e pinturas, histórias e linguagem oral – na busca de captar e legitimar os pontos de vistas das mesmas. Diante disso, Rocha (2008) ressalta a necessidade de “[...] debater sobre as orientações teórico-metodológicas, quando se trata de pesquisa com crianças.” (ROCHA, 2008, p. 44). A autora orienta a necessidade de compreender a diferença entre os termos ouvir e escutar as crianças nas pesquisas, preferindo adotar o termo a auscultar, o qual vai além do mero ato de ouvir. É preciso auscultar o que as crianças dizem, dando visibilidade ao que o Outro-criança diz, indicando também a recepção e a compreensão, recheadas com a interpretação do pesquisador. Diante desta complexidade de auscultar o Outro-criança, “[...] a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais” (ROCHA, 2008, p. 45).

A partir desta compreensão que diferentes recursos foram utilizados para registros e geração de dados, na pesquisa em questão: observação, diário de campo, contação de história, bonecos confeccionados em tecidos e desenhos. Tais recursos serviram para ampliar as possibilidades para capturar os momentos observados durante a pesquisa de campo. Nesse sentido, buscou-se o uso de uma metodologia de coleta da voz das crianças, com um caráter mais participativo, entendendo que essas desenvolvem um trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças, que permaneceram ocultas nos métodos tradicionais de investigação, através de perspectivas geracionais etnocêntricas, onde a incapacidade das crianças é invocada com o argumento de protecção da criança contra a sua própria irracionalidade e incompetência.

4.3 O MUNICÍPIO E A ESCOLA PESQUISADA

A cidade de São Francisco do Conde faz parte do Recôncavo Baiano, lugar que foi palco de lutas entre índios, negros e portugueses. Essa diversidade de grupos étnico-raciais foi responsável pela constituição da população da cidade de São Francisco do Conde e isso se reflete tanto na arquitetura quanto na culinária e nas diferentes heranças culturais. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatísticas (IBGE), no ano de 2018, São Francisco do Conde possuía uma população estimada de 39.338, sendo que 90% da população, se autodeclara negra.

Em relação às instituições de Educação Infantil, São Francisco do Conde possui, atualmente, um total de 26 escolas de ensino pré-escolar, 24 (vinte e quatro) de rede municipal e 2 (duas), da rede privada, sendo que, em 2005, a cidade tinha um total 27 escolas de ensino pré-escolar, todas de rede pública. Segundo o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre os anos de 2005 a 2017, houve uma diminuição de quase 23% em relação às matrículas no ensino pré-escolar, diminuindo de 2.239 (todas as matrículas em escolas públicas), para 1.242 (sendo 1.206 em escolas de rede municipal e 36 em redes privadas), da mesma forma, o número de docentes contratados nas escolas de ensino pré-escolar, diminuiu 50% entre o período de 2005 a 2017, passando de 118 docentes contratados (todos em escolas públicas) para 59 docentes contratados (sendo 55 em escolas públicas e 4 em escolas privadas).

Foi nesse contexto que a presente pesquisa se desenvolveu. Em escola municipal, institucionalizada em 1975. De acordo com a atual vice-diretora, a escola possui mais de cinquenta anos, considerando que já fazia atendimento às crianças, antes de ser oficializada. A escola, possui 235 crianças, regularmente matriculadas, com faixa etária entre 4 e 5 anos de idade, ou seja, aquelas que se encontram na modalidade, pré-escola.

A estrutura do prédio da escola possui sete salas de aulas utilizáveis, seis banheiros adaptados para crianças, dois banheiros de adultos, uma sala de leitura, uma sala de jogos, sala da gestão e professores, uma cozinha, um parque infantil desativado, devido à falta de manutenção, uma sala de almoxarifado, um pátio coberto e uma área verde (dados, Censo/2016).

A escola é um espaço de Educação Infantil referência no município, a estrutura possui alguns aspectos que são necessários de serem observados, quando se trata de educação de crianças pequenas ou, para acesso livre para cadeirantes. Na entrada, existem apenas escadas, para acesso ao interior do prédio, existem, lá, salas de aula que foram adequadas às pessoas com pouca mobilidade ou pessoas com deficiência, respondendo, nesse sentido, à Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015. Em relação à infraestrutura, a escola possui água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública, coleta periódica de lixo.

O Projeto Político Pedagógico da unidade escolar vigente, foi aprovado em 2009. Outros documentos, que contribuem com a organização administrativa e pedagógica da escola, são utilizados; no entanto, como é sabido, o PPP é um documento fundamental para a compreensão sobre a identidade da instituição escolar, nesse sentido, necessita, sempre, de atualização. Como outras instituições, essa também passa por dificuldades, porém, de acordo com a gestão escolar, o esforço é para o acompanhamento do cotidiano da escola, buscando facilitar o diálogo, com vistas à facilitar o bom andamento do trabalho e a melhoria do atendimento. A filosofia da escola, segundo a gestão, é, assim, apresentada: "a escola é para a criança e a criança é a pessoa mais importante da escola".

4.4 A ENTRADA E A PERMANÊNCIA NO CAMPO

Primeiramente, foram desenvolvidos alguns procedimentos a fim de garantir a ética em relação a pesquisa com crianças e uma coleta de dados, responsável. Antes do início da pesquisa, foi realizado contato com a coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação de São Francisco do Conde-BA e com a diretora da escola selecionada, para apresentar informações importantes e verificar a possibilidade de realização da pesquisa, naquele espaço.

Quando adentrei à escola no dia 14 de agosto deste ano, me apresentei à diretora, posteriormente, apresentei a proposta da pesquisa, também, na presença da professora regente. Expliquei sobre a metodologia para a realização da pesquisa e que os recursos para a coleta de dados, seriam recolhidos por meio da observação, contação de histórias, bonecos confeccionados com tecidos e desenhos. Posteriormente, juntamente com a professora, fui para a sala de aula. A mesma me apresentou para as crianças e, a partir de então, expliquei para elas o porque da minha presença, lá, disse que o meu objetivo era compreender suas interações e como elas brincavam, naquele espaço. Disse, também, que gostaria de entender os seus diálogos e, como era ser meninas e meninos.

Ao fazer isso, visava ter um consentimento Informado que é, na investigação com crianças, um dos momentos mais importantes. Para SOARES, SARMENTO, TOMÁS, (2005, p. 49), considera-se a informação dada à criança acerca da investigação em causa e o seu consentimento para participar, na mesma. Informar as crianças acerca dos objetivos e da dinâmica da investigação (se estes não foram

definidos com elas) é um passo essencial, o qual deverá cautelar que tais objetivos e dinâmicas se traduzam em conhecimento válido acerca dos seus quotidianos, experiências, sentimentos e competências.

4.5 AS CRIANÇAS DA PESQUISA

As crianças pesquisadas, em sua maioria, possuíam uma condição social e geográfica distinta do perfil de crianças das demais escolas do município, ou seja, as mesmas moram em bairros distantes, e são levadas para a escola, pelo transporte público ou privado. A sala em que foi desenvolvida a pesquisa, reunia 15 crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos, entre elas, 9 meninas e 6 meninos.

Nesta pesquisa, em relação ao uso do nome verdadeiro das crianças, bem como a solicitação de seu consentimento para participar da pesquisa, tem sido discutidos no Brasil, desde a década de 1970. O primeiro evento público que tratou da complexidade da questão ética no país ocorreu em 1979, quando Fúlvia Rosemberg coordenou um seminário no qual se discutiram, com pesquisadores de diferentes áreas, questões que abordam não somente o sentido de se obter o consentimento das crianças para participar de pesquisas, mas, também, os abusos, os riscos e os benefícios envolvidos nesse tipo de estudo. Mais recentemente, em 2002, Sônia Kramer retomou essa temática, discutindo, em especial, questões relacionadas ao uso do nome verdadeiro de crianças:

De antemão recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico da pesquisa. (KRAMER, 2002, p. 7).

Até os dias atuais, devemos aqui ressaltar que essa não é uma questão bem resolvida. De acordo com Kramer (2002), uma de suas orientandas optou por omitir o nome da escola na qual realizou seu estudo e, ainda, escolheu tratar a criança apenas pelo primeiro nome, sem identificar o sobrenome. Tal procedimento foi utilizado aqui, nessa pesquisa, por contemplar tanto a necessidade de sigilo quanto a de reconhecimento da condição de sujeito das crianças. Em caso de crianças com nomes semelhantes, foram empregados o primeiro e o segundo nome, como forma de distingui-las. A professora, a coordenadora e os demais adultos, quando

mencionados, foram, também, identificados somente por meio do primeiro nome. O nome da escola foi omitido.

4.6 O CONTEXTO DA ESCOLA E A ROTINA DAS CRIANÇAS

A pesquisa foi desenvolvida por dois dias, durante a rotina do grupo de crianças. O cotidiano das creches e pré-escolas, é repleto de atividades organizadas por educadores que, de uma maneira ou de outra, lidam com o espaço e o tempo a todo o momento.

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

A instituição de educação infantil é um espaço de socialização por excelência, que cumpre papel de promover o cuidar e o educar das crianças, bem como o favorecimento da inserção das mesmas nas relações éticas e morais, que permeiam a sociedade. Nesse contexto, a organização do espaço, na disposição dos materiais pedagógicos, e o planejamento das atividades educativas, assim como a organização do tempo nas atividades permanentes e em atitudes básicas dos educadores com as crianças, são salutares, pois revelam uma concepção de infância, criança, educação e prática pedagógica.

Sendo assim, a coordenação pedagógica da escola prepara, juntamente com as(os) professoras(es), um Quadro de Rotina para cada turma. Observei que acontecia, a partir da seguinte organização:

O QUE	COMO
Chegada ou acolhimento	Nesse momento, as professoras recebem as crianças na porta da sala e elas guardam suas mochilas, sentam-se e brincam com seus brinquedos, até que todos/as, se acomodem.
Roda interativa	Trabalha com diferentes conceitos, como, por exemplo, Geografia, Matemática e Português, por meio do formato de roda no próprio chão da sala.
Atividades pedagógicas	Sempre são desenvolvidas para a introdução ou início de temas importantes, discutidos com as crianças ou propostos, pela professora.
Higiene	Ida ao banheiro.
Lanche	Servido em sala, o lanche saudável, com salada de frutas, sopa de legumes.
Organização da sala e dos materiais	Crianças se preparam para retornar para casa.

Alguns apontamentos a respeito das Orientações aos coordenadores: o material traz elementos da Base Nacional Curricular Comum, Referenciais Nacionais para Educação infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, para conduzir na construção do Marco Curricular da Escola. Percebemos que a escola coloca em prática as orientações, inclusive em relação à organização do espaço; toda a escola é muito bem aproveitada em termos de espaço, principalmente, com ilustrações e painéis elaborados pelas crianças, com apoio das educadoras.

4.7 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

4.7.1 Observação

Para Lüdke e André (1986, p. 25), a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional, a mesma é utilizada como um dos principais métodos de investigação, que são eficazes quando são ou não associados a outras técnicas de coleta, já que, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Outro aspecto importante, também levantado pelas autoras, é em relação ao papel do pesquisador. Para elas, o mesmo é

O principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da "vida dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 25)

Foi seguindo tais orientações que as observações foram realizadas. Para tal, sentei no fundo da sala, utilizei como suporte uma mesa em que coloquei o computador, este equipamento eletrônico viabilizou o registro das interações entre as crianças, foi observado as tramas cotidianas do ambiente e os diálogos, entre elas. Aqui, o interesse, era previamente, visualizar a cultura da sala de aula, com foco nas crianças. Observei o grupo e o quantitativo de meninas e meninos. Busquei captar a organização da rotina, a estrutura e a organização do ambiente e os momentos em que as crianças compunham filas, interagem e reagiram, em relação ao que à elas, era proposto. Em aspectos físicos, a sala de aula era ampla, possuía cadeiras e mesas adaptadas, para crianças. Painéis e murais com números, alfabetos, fotos das crianças, produções artísticas que viabilizam o aprendizado da primeira etapa do ensino escolar. Havia, na sala, três adultas, a professora regente, a agente de apoio e a assistente de classe.

4.7.2 Contação de histórias

Elisiane Andréia Lippe e Alessandra Tiburski Fink (2012, p. 2012) enfatizam a importância da Literatura Infantil na vida das crianças como leitores iniciantes, não apenas de maneira escrita – nos livros -, mas, também, de forma oral – através da contação de histórias. Para elas, quando a criança é apresentada ao mundo das palavras por meio das práticas de contação de histórias, através da literatura infantil e da maneira expressiva de contar histórias, de forma lúdica e prazerosa, participando do texto, da história, sentindo emoções, transportando-se para o mundo imaginário, sem distanciar-se do real, esta, com certeza, encontra sentido para as palavras, passando a ver que a leitura é mais do que ler um amontoado de palavras, é magia, é prazer, fantasia e realidade. Foi nesse sentido que optou-se pela contação de histórias, ou seja, porque ela é presença obrigatória no cotidiano de creches e pré-escolas, uma vez que ela parece ter o poder de estimular a imaginação e a leitura, ampliando o repertório cultural das crianças e criando referências importantes para o seu desenvolvimento.

Nesta pesquisa, para a contação de história, foi utilizado o livro infantil chamado “Coisas de menina” produzido por Pri Ferrari, publicado em São Paulo, no ano de 2016, pela editora Companhia das Letrinhas. Para coletar a “voz” das crianças, contei com o apoio da professora regente, para a formação de uma roda, com as crianças.

Com os livros, busquei compreender, pelas respostas das crianças, os critérios, por elas utilizados, para as definições de gênero, para isso, fizemos a leitura das imagens do livro. Em primeira instância, apresentei o livro e o título para elas, perguntei o que estava em minha mão. Expliquei que, apesar delas(es) não saberem ainda ler, todas as palavras, no caso de alguns, poderiam fazer a leitura das imagens e, por meio da imaginação, contar uma história. O livro foi passado de criança, em criança e, cada um delas(es) era orientada(o) a lerem apenas um página, para que todas(os) pudessem, ler o livro.

Com o livro, discutimos as profissões, de modo amplo, reforçando que todas as mulheres podem desenvolver, várias funções que usualmente, são consideradas, masculinas. Buscamos entender, como aquelas crianças, meninas/meninos, percebiam e distinguam o gênero. Por último, realizei uma sondagem sobre o aprendizado com a contação de história, recapitulamos o que lembrávamos, sobre o livro.

4.7.3 Os bonecos... como recurso

Nos EUA, desde a década de 1940, pesquisadores têm se debruçado sobre a complexidade de trabalhar com a identificação racial de crianças pequenas, principalmente, crianças em faixa etária pré-escolar. O mais famoso estudo a respeito do processo de identificação étnico-racial de crianças entre 3 e 7 anos, foi o desenvolvido por Clark e Clark em 1947 (1996). O método utilizado pelos autores consistiu em empregar quatro bonecas idênticas, mas com cor de pele e cabelo, diferentes. Perguntas foram feitas sobre a identificação e a preferência racial. Em relação à identificação étnico-racial, o estudo mostrou que as crianças negras tinham uma aguda consciência racial.

Guardadas as devidas proporções e contextos, de forma semelhante, foram utilizados bonecos, para coletar dados sobre questões relacionadas à identidade gênero e raça, por parte das crianças. Sendo assim, foram deixados disponíveis e visíveis bonecas/os, durante o momento do almoço das crianças, para que elas se sentissem à vontade para pegar, brincar, rejeitar e questionar os brinquedos, de forma participativa. Utilizamos, aqui, bonecos de pano como ferramenta de coleta de dados. Foram utilizados oito bonecas(os) que se distinguiam em raça e gênero, quatro bonecas e quatro bonecos, quatro brancas(os) e quatro negras(os).

Os diálogos, utilizando os bonecos como procedimento de coleta de dados, aconteceram em dois momentos: o primeiro, durante o lanche e o segundo, em grupo, após o lanche. Os diálogos individualizados utilizando os bonecos como suporte metodológico aconteceram com os bonecos dispostos em um canto da sala, rente à parede, assim, sentamos ao lado deles e dialogamos sobre qual boneca(o) a criança gostava mais, porque gostava mais, quais as características físicas da(o) boneca(o), qual não gostava, quais as características físicas da(o) boneca(o) e o porque, não gostava. Os diálogos em grupo se deram com a formação de uma roda onde apresentei à elas(es) as(os) bonecas(os) e lhes perguntava sobre o gênero da(o) boneca(o), porque achavam que pertenciam àquele gênero, porque não pertenciam ao outro gênero, qual era a cor da(o) boneca(o), buscando, com isso, extrair das crianças, noções conceituais por meio das características físicas das(os) bonecas(os).

4.7.4 A devolutiva da pesquisa para as crianças: os desenhos

Não há como discordar de pesquisadores que se debruçam sobre o universo infantil, fazendo uso de desenhos. Estes são, de fato, uma via privilegiada para se entender as crianças e suas construções (GUIMARÃES, 2007, HOLMES, 1995). Holmes (2005), que empregou esse procedimento com crianças de 4 a 5 anos de idade, em uma escola de educação infantil, esclarece que a criança, ao fazer um autorretrato, o desenho de um amigo, ou ainda de outras pessoas de diferentes grupos étnicos, explicita o seu conhecimento étnico-racial.

Assim que o desenho foi utilizado ao final da permanência em campo. A aplicação do método da produção de desenhos pelas crianças se deu com o aproveitamento dos espaços da sala, as crianças ficaram à vontade para produzirem desenhos relacionados às(aos) bonecas(os). Nesse sentido, foi orientado que elas(es) desenhassem a partir do que aprenderam, com a minha presença em sala de aula; como mote, solicitei que desenhassem a(o) boneca(o) que gostaram mais e, também, a que não gostaram, já que nesta atividade houve um grande interesse por parte delas, em participarem da proposta. Para a produção dos desenhos foram dispostos, diante das crianças, lápis de cor, giz de cera e caneta hidrocor, além da distribuição de um papel para cada uma delas. Após a confecção dos desenhos, iam me entregando, devidamente registrado os nomes da(o) autor(a) do desenho e solicitado a explicação do que representaram no desenho.

4.7.5 Codificação dos dados

Para que fosse possível analisar os dados obtidos, eles foram codificados e organizados por temas, seguindo os seguintes passos:

- As cenas gravadas, foram vistas diversas vezes.
- Transcrição das cenas gravadas.
- Leitura atenta das transcrições feitas, seguida de releitura, destacando trechos, palavras, frases, modos de atuar, de se posicionar diante de algo etc. A identificação desses aspectos permitiu que eles fossem agrupados por semelhança, contraste e presença de aspectos contraditórios, em categorias sintonizadas com o apregoado no referencial teórico e com a bibliografia

pesquisada. Em alguns casos, a leitura do material permitiu a construção de categorias, a posteriori.

- As informações obtidas com a leitura dos documentos institucionais foram organizadas, para apresentar o contexto em que a pesquisa foi realizada, com foco em aspectos que descreviam o bairro em que a escola se localizava e o que nela acontecia.

5 CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta análise considera, como procedimento para a organização dos dados, como descrito anteriormente, a leitura atenta dos resultados obtidos com os diversos procedimentos utilizados, ou seja, foi a partir dos dados produzidos por meio de observação, de contação de histórias, do uso de bonecos e de desenhos, que as categorias que serão analisadas, foram levantadas.

5.1 A ESCOLA E OS CÓDIGOS QUE AFIRMAM PAPÉIS DE MENINOS E MENINAS

Durante a permanência em campo, foi possível perceber que a escola desenvolvia códigos que, por si só, contribuíam para que as crianças, em seu cotidiano, se apropriassem de papéis masculinos e femininos. Isso pode ser confirmado por meio do registro abaixo:

Observei que o uniforme escolar é dividido de forma binária, o fardamento é composto por uma camisa branca com detalhes laranja, um com e outra sem manga para todas as crianças, para as meninas, havia um short-saia e, para os meninos, uma bermuda, ambas da mesma cor, laranja com detalhes brancos. (diário de bordo, 14/08/2019)

A instituição escolar, historicamente, tem sido considerada uma das principais responsáveis pela produção e reprodução de comportamentos e atitudes, e, particularmente, da reprodução de normas destinadas a reger comportamentos e papéis de gênero, bem definidos. No caso da constituição da identidade de gênero, especificamente na educação infantil, é possível concordar com Felipe (2007, p. 79), que afirma que:

As instituições escolares podem ser consideradas um dos mais importantes espaços de convivência social, desempenhando, assim, um papel de destaque no que tange à produção e reprodução das expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais.

A categoria da identidade cisgênera, conforme apresentada nos capítulos iniciais, pode estar sendo reforçada pela instituição escolar, por exemplo, por meio do uso do uniforme, distinto para meninas e meninos. Ou seja, ao indicar um uniforme que diferencia a parte que cobre os membros inferiores das crianças, as mesmas,

podem tender a interpretar que, meninas só podem utilizar saias e, que, os meninos, somente podem vestir, no ambiente escolar, shorts.

A construção da identidade cisgênera é complexa e requer um esforço estrutural para se materializar. Essa construção, compulsória, é sustentada pela família, pelo Estado e pela sociedade como um todo, que, “cobertos” dessa ideologia as reproduzem e acabam por educar os corpos por meio da vigilância e repressão. Assim, um corpo biológico é vestido culturalmente e, a partir disso, identificado socialmente por possuir símbolos culturais que permitem essa leitura do corpo. Isto é, os modos como a cultura concebe o gênero implicam na existência de uma política que educa os corpos sobre sua expressão de gênero, seu papel de gênero e sua identidade de gênero, educa-os, em gênero. De acordo com FINCO (2010, p. 139), “o corpo é o texto que revela trechos bem marcados da história de uma dada sociedade”, assim, essa política de educação dos corpos no que tange ao gênero, acontece, também, nas instituições infantis quando dirigem formas específicas de olhar uma criança, macho ou fêmea, distinguindo-os em gênero em/por filas e grupos.

Durante a rotina de sala de aula, registra-se o empenho por parte da cultura organizacional da escola em permitir que as crianças decidam sobre suas formas de se organizarem em sala:

Em fila indiana seguem sendo acompanhadas para o banheiro. É um banheiro único para a turma. Inicialmente, a agente de apoio solicita que primeiro os meninos vão ao banheiro e, em seguida, as meninas, mas as crianças subvertem essa lógica furando a fila, neste caso, as meninas, que sempre iam para a frente e os meninos que “permitted”, serem passados para trás.” (Anotações do Diário de bordo, 14/08/2019)

O trecho do diário, acima citado, mostra o caráter de insubmissão por parte das crianças. É interessante ver como as crianças subvertem a ordem e seguem um suposto acordo entre elas, onde não há, necessariamente, uma solicitação da permissão dos adultos. Evidentemente, esta cultura do mundo dos adultos, estabelecida para crianças seguirem, é negociada. Em contraposição ao controle, à ideologia implícita às filas, as crianças não se sujeitam aquilo que está colocado. No mais amplo, as crianças absorvem e reagem aquilo que é dado. Baseados em Richard Miskolci, ao refletir sobre a arquitetura e a organicidade da escola, podemos constatar que:

Na hora de lidar com tudo de mais íntimo somos levados a nos separar em duas filas, duas portas, dois compartimentos arquiteturais. O banheiro público, como a escola, é uma tecnologia de gênero que merece ser repensada, Divisões arquitetônicas são algumas das formas que a sociedade encontra de colocar cada um no seu quadrado e, sobretudo, no caso do banheiro no seu lugar de dentro do binário masculino e feminino. As ordens arquitetônicas são tecnologias de construção de gênero, de discriminação. (MISKOLCI, 2012, p.38)

Por exemplo, em campo, também observamos que a organização da sala das crianças se dava da seguinte maneira:

São quatro mesas, respectivamente, atribuo a seguinte legenda: mesa 1, mesa 2, mesa 3 e mesa 4. A composição de cada mesa se deu da seguinte forma: Mesa 1 - Dois meninos e duas meninas; mesa 2 -Três meninos e uma menina; mesa 3 - Três meninas e um menino e; mesa 4 - três meninas e um menino. Em todas as mesas, foram colocados os brinquedos, chamados de lego, que são peças de montar, todas(os) brincavam.” (Anotações do Diário de bordo, 14/08/2019)

Não havia distinção de gênero de forma verbalizada e imposta pelas professoras ou pelas crianças durante a composição de filas, de mesas ou de rodas, notamos uma sensibilidade significativa por parte das profissionais em relação a liberdade e possibilidade de uma auto-organização das crianças, mesmo com a vigilância e intervenção. Constatamos, ainda, que esta sensibilidade, mesmo que não necessariamente consciente, revelou-se como uma brecha para as crianças tecerem novas tramas, em suas interações em sala de aula.

5.2 IDENTIDADE DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

5.2.1 Atributos de meninas e meninos

Com a contação de história, o recurso utilizado e descrito anteriormente, foi possível identificar alguns critérios utilizados pelas crianças para definição de suas interpretações para o que são coisas de meninas e de meninos, conforme sistematização realizada abaixo:

MENINOS	MENINAS	MENINAS/MENINOS
Beyblade	Boneca	Pilotar Moto
Calça	Brincar de Avião	Motorista
Carro	Chefes de Cozinha	Médicos
Boneco	Polícia	Enfermeira
Pilotar Helicóptero		

De acordo com Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007), o termo “divisão sexual do trabalho” aplicou-se inicialmente na França, primeiramente compreendendo e estudando a distribuição diferencial de homens e mulheres no mercado de “trabalho, nos ofícios e nas profissões, e as variações no tempo e no espaço dessa distribuição; e se analisa como ela se associa à divisão desigual do trabalho doméstico entre os sexos.” (HIRATA & KERGOAT, op. cit., p.595)

A história se referia às profissões femininas que usualmente, por meio de uma cultura sexista, são consideradas pouco comuns para serem desenvolvidas, pelas mulheres. Buss-Simão, ao citar Stefan Hirschauer, (1994) evidencia que as “exteriorizações dos atributos de gênero” enquanto marcas dessa construção de gênero que se dá, por meio de expressões “culturais, sexualmente marcados: tais como, vestimentas, linguagem, gestos, atividades etc.” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 181).

Sendo assim, as crianças ao contarem as histórias, foi possível perceber que já fazem uso de uma diferenciação cultural, presente na sociedade. No entanto, ao verificar os critérios utilizados para o que elas definem como coisas de meninas, é possível notar que a noção que elas estão construindo em relação aos atributos, são mais fixas em relação ao que socialmente são consideradas profissões masculinas, por outro lado, é possível verificar que as crianças mencionam expressões culturais femininas pouco comuns, como, por exemplo, “brincar de avião” e “ser policial”. Isso pode indicar que elas - as crianças - em seus cotidianos, estão tendo contato com contextos sociais que as fazem interpretar positivamente outras formas de perceber o papel feminino na sociedade, no que se refere ao campo profissional, da mesma forma, a análise se adequa para o que elas definiram como sendo coisas de meninas e meninos. Isso mostraria que as crianças não têm uma lógica rígida da divisão sexual do trabalho e que isso corresponde a um processo imposto pela sociedade que divide papéis, tarefas e profissões entre homens e mulheres.

5.3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NAS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS

As interações sociais permeiam todo o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a começar pela definição de criança apresentada no art. 4o da Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a, p.12)

Durante as observações em campo, analisamos as formas de interações entre as crianças. Notamos como elas construíam suas interações, por meio de lógicas de gênero. Entre as meninas, haviam momentos pautados pela solidariedade, onde elas se juntaram para reivindicarem-se enquanto sujeitas que, de certa forma, estavam se sentindo vitimadas pela estrutura de dominação desenvolvida pelos meninos. Foi possível, assim, notar como as questões gênero, se tornavam evidentes. Analisamos a cena:

Na mesa 4, o garoto se empenha em construir um brinquedo grande, mas, para aquela mesa, parece ter vindo menos peças de lego, devido a isso, entre elas (as meninas que estavam sentadas na mesma mesa) e ele, começou um acirramento, uma disputa. Ele alegava que elas não permitiam que ele brincasse, enquanto, que Rute (uma das meninas) reivindicava que os brinquedos fossem distribuídos igualmente para todo mundo da mesa. Ele repreende a garota, e ela, por ser a maior da turma, busca não permitir que ele monopolize os brinquedos. Ele induz uma intervenção da professora, dizendo que ela está pegando os brinquedos dele. Enquanto isso, duas meninas menores, que estavam na mesa, ficaram sem brincar. Uma delas segura uma peça vermelha na mão, gira e observa, sem expectativa ou muito ânimo, aparente. O garoto é convidado a ir a mesa da regente para finalizar uma atividade, enquanto isso, as meninas brincam com as armas que construíram, apontam para outras mesas, somente não apontam para alguém da mesa delas próprias, miram e planejam o ataque fictício a algum adversário. Após retornar à mesa, ele (o mesmo menino) reivindica seu poderio em relação aos brinquedos. A professora intervém, distribuindo os brinquedos e repreendendo Natali (uma das meninas), por não querer dividir os brinquedos. Natali ficou chateada e se recusa a conversar com a professora e dá, para ele, metade do brinquedo. A professora divide os brinquedos, novamente, e ele, fica com a maior parte. Natali, triste, abaixa a cabeça e fica chorando na mesa. A outra, que estava ao seu lado pega algumas peças que haviam ficado para Natali, outra menina continua com a arma montada e, o garoto, detém a maior parte das peças, novamente. Não há mais intervenção de adultos. Em questão de minutos, após observá-la chorando, a outra garota também fica de cabeça baixa na mesa e segura os brinquedos. Elas, as três, não interagem mais brincando. O garoto, após

brincar por alguns minutos se retira da mesa brincando com outros meninos. Rute, em dado momento, cria histórias, e uma outra garota da mesa, assiste e ri.” (Anotações do Diário de bordo, 14/08/2019)

A observação nos revela como, por meio das interações entre as crianças, existem disputas, ao mesmo tempo em que há, uma negociação, quando há pouca presença e permissão dos adultos. Ao observar as atitudes do menino é possível verificar certa relação tensionada tanto quando explícita querer todos os brinquedos para ele (o menino) como quando recorre à professora para alcançar seus objetivos. A professora, quando não busca elementos para compreender a dinâmica da mesa, acaba, por sua vez, anulando a voz das meninas e reforçando a apropriação dos brinquedos, por parte do menino. As meninas reivindicam entre si, a redistribuição dos brinquedos, mas, são condicionadas a aceitarem a dinâmica estruturada pelo adulto - no caso a professora - que, garante a propriedade dos brinquedos, para o menino. Fica perceptível o desconforto delas, as meninas, em relação ao encaminhamento realizado, assim, além de ignorar a presença do garoto, manifestam-se, abdicando da brincadeira, e, em solidariedade a Natali, a menina prejudicada, reagem do mesmo modo: “quando as distribuições desiguais de poder entre homens e mulheres são vistas como resultado das diferenças, tidas como naturais, que se atribuem a uns e outras, essas desigualdades também são ‘naturalizadas’”. (PISCITELLI, 2009, p. 02)

A citação nos ajuda a compreender que quando a professora explicita certa preferência pelo menino, garantida para que ele tenha mais brinquedos, parece fornecer elementos para uma suposta naturalização das desigualdades, culturalmente aceitas, entre meninas e meninos. Neste sentido, alguns fatores são importantes para serem destacados na cena descrita acima, primeiro, parece que o menino tem respaldo social para desenvolver suas atitudes tentando garantir sucesso, em uma disputa. Segundo, a professora ao referendar o comportamento do menino, pode estar levando certa afirmação da construção de identidade de gênero masculina, que ele está construindo baseando-a, talvez, no poder e na dominação. Terceiro, apesar da estrutura e das condições da dinâmica da mesa, em sua maioria composta por meninas, diante da postura do menino, reforçada pela professora, há, de certa forma, uma aceitação dessa imposição e dessa relação. No entanto, também é possível identificar certo incômodo por parte das meninas, ou seja, a postura de hierarquia adulta, condiciona a submissão por parte das meninas, em relação ao menino. Por outro lado, de suas formas, as meninas reivindicam uma alteridade e demonstram não

se contentar com as condições estabelecidas pelo menino e pela professora ao ignorá-lo, deixar de brincar com ele e, silenciarem-se. Outra cena que chamou atenção e que envolve as interações entre as crianças e uma visível construção de suas identidades de gênero é a que segue:

Na mesa 1, as meninas brincam de adoleta sozinhas, enquanto os meninos brincam, entre si, pela sala. Em dado momento, os meninos tentam brincar em conjunto com elas, as convidando mas elas, se negam. Um deles fingem chorar, enquanto, o outro, insiste para brincarem juntos, elas ignoram e falam que não querem. Um dos meninos sai da sala fingindo choro, o outro, que está na mesa diz: “ tá vendo, magoou o menino”. Elas continuam brincando sozinhas. Uma delas foi convidada pela professora a fazer a atividade. Os meninos continuam o drama e a menina, agora sozinha, fica olhando- os, como quem está refletindo. O menino debaixo da mesa bate com a perna na menina que está sentada sozinha na mesa, ela chama a professora. O outro menino levanta da cadeira e denuncia dizendo: “ela não deixa a gente brincar”. A professora pede que a menina, que estava sendo atendido por ela, retorne à mesa. Eles continuam a pirraça com elas. Ela parece “perder” a paciência. Os dois meninos iniciam uma brincadeira de força com as mãos, parecendo imitar a brincadeira que estava sendo realizada pelas meninas, no entanto, com um ar de deboche e expressão de força, daí, as meninas os encaram com ar de deboche, também, e eles parecem não gostar e começam a gritar: “pára, pára” a cada expressão de “deboche”, que eles recebiam delas. Pareciam querer chamar à atenção da professora. (Anotações do Diário de bordo, 14/08/2019)

Em sala de aula, foi observado que em diversas situações os meninos interferiam nas brincadeiras das meninas e, por diferentes estratégias, eles tentavam convencê-las e impor suas presenças nas brincadeiras e situações em que somente elas estavam interagindo. Na cena descrita, diversas foram as manobras utilizadas pelos meninos para participarem da interação ocorrida entre as meninas, eles, se utilizavam de mecanismos e estratégias para obter o controle da situação e, de certa forma, das meninas. Isso dá a entender que eles estão se apropriando de comportamentos socialmente naturalizados, de um suposto poder masculino, em relação às meninas.

Outro fator importante a ser destacado da observação da cena é uma suposta manipulação psicológica dos meninos para o controle do comportamento e das atitudes das meninas. Por exemplo, quando o menino diz: “tá vendo, magoou o menino”, enquanto o outro menino finge chorar, parece que ele faz com que as meninas, ao pararem de brincar, refletem se, de fato, elas magoaram o menino. Na mesma direção, os meninos parecem tensionar a reação da professora em relação à situação como um todo, ao passo que, sem avaliar todos os aspectos da cena, a

professora, ao chamar uma das meninas para o desenvolvimento da atividade pedagógica, interrompe, momentaneamente, a brincadeira delas.

Por último, não menos importante, observo, ainda, como a prática pedagógica desenvolvida em contexto de interação entre as crianças pode reforçar a forma como as crianças estão se apropriando de valores e construindo as suas identidades de gênero. A cena abaixo, nos ajuda a compreender como isso pode ocorrer:

Observo que duas mesas são elogiadas pela professora, devido ao silêncio. Uma mesa, é composta por três meninas que estão sentadas e, em outra mesa, estão duas meninas, também sentadas, enquanto os meninos brincam em pé. (Anotações do Diário de bordo, 14/08/2019)

Nota-se que ao ressaltar para as demais crianças, o silêncio das meninas, esta atitude pode instigar como positivo, um comportamento mais passivo das meninas. Ao mesmo tempo, observo que os meninos têm um trânsito mais livre em sala de aula, conforme o registro abaixo: “observo como os garotos se locomovem de forma mais expansiva por toda a sala, enquanto as meninas permanecem sentadas”. (Anotações do Diário de bordo, 14/08/2019)

A observação pode ser estendida para diferentes situações vivenciadas junto com as crianças, em sala de aula. O que parece ocorrer é que havia certa permissividade para que os meninos vivenciassem suas formas de interações e de deslocamentos, sem muitos limites, diferentemente do que foi observado, em relação às meninas. Para compreender melhor, recorreremos às análises realizadas por FINCO e VIANA:

Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. Muitas vezes, instituições como família, creches e pré- escolas orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado “mais adequado”, manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas. Meninas e meninos são educados de modos muito diferentes, sejam irmãos de uma mesma família, sejam alunos sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros ou ouvindo a mesma professora. A diferença está nas formas aparentemente invisíveis com que familiares, professoras e professores interagem com as crianças. (VIANA e FINCO, 2009, p. 10)

Levamos em consideração, que as “identidades são construídas dentro e não fora dos discursos” (HALL, 2014, p.109), por isso, intentamos aqui a reflexão de uma

prática pedagógica que conduz a construção de identidades positivas e negativas, as de dominadas e as de dominadores.

5.4 AS TRANSGRESSÕES DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO AO GÊNERO

Nos espaços de educação infantil, por meio das interações entre as crianças e pelas relações estabelecidas entre elas e adultos, é possível verificar a forma como desenvolvem estratégias que transgridem aquilo posto ou imposto, pelos adultos, particularmente, em relação a identidade de gênero, como nos casos que seguem:

5.4.1 Eloá: um estudo de caso

Na mesa 3, todos estão em batalha e a menina da mesa se levanta para guerrear, Eloá. Logo, ela é chamada para ser acompanhada pela agente de apoio. Na verdade, a agente de apoio está cortando alguns papéis e, Eloá, fica apenas sentada. Após perceber que ficou sem fazer “nada”, além de silêncio e manter a ordem, Eloá se levanta e volta ao combate. Se joga ao chão, após ser baleada por um menino que insistentemente atira contra ela. Ela cai e se levanta diversas vezes, ela coloca sua arma como escudo, mas sempre ataca lentamente “Tchaaa”, e ele continua “Titititiii- Titititiiiiii”. Ela cai e ele toma seu brinquedo, ela levanta, toma dele e, volta ao chão. (Anotações do Diário de bordo, 14/08/2019)

Ainda, brincando, Eloá é repreendida pela professora por sua agitação. A professora a convida para sentar em sua mesa(...), Eloá está com a regente, que pede que faça a atividade. (Anotações do Diário de bordo, 14/08/2019)

Ela senta na ponta da cadeira, estica e cruza as pernas, se senta com a coluna envergada sob a atividade e, abre as pernas, põe os cotovelos sobre a mesa, expansivamente. Fica agitada, enquanto a professora lhe explica a atividade. (Anotações do Diário de bordo, 14/08/2019)

Ao que foi observado, Eloá, durante as suas interações com as demais crianças, apresentava um comportamento que desvia das lógicas binárias de gênero, demonstrando um caráter mais fluído de sua construção da identidade de gênero. A menina, distintamente das demais, transitava ou, gostaria de transitar, entre os meninos e as meninas, tinha uma liberdade corpórea e certa espontaneidade, que, a todo o momento, era chamada à atenção. Nota-se que quando as professoras, em suas práticas pedagógicas, reprimiam o comportamento de Eloá, por um lado, estavam impondo, nesta construção de sua identidade de gênero, quais seriam os “caminhos” a serem assimilados, como papéis sociais de meninas, e, por um outro lado, parecia haver uma repressão à sua socialização, de acordo com os limites

impostos à menina, parecia que o motivo era por ela estar a fugir da lógica de uma expressão do gênero feminino.

Sob esse aspecto, é possível concordar com o que FINCO e VIANA em suas análises de pesquisas realizadas em espaços de Educação Infantil, quando dizem,

O modelo binário masculino-feminino é apresentado diariamente para elas. A manutenção desse modelo binário depende do ocultamento das masculinidades e feminilidades alternativas, do silêncio sobre elas e de sua marginalização. É por meio desses “maus exemplos” que a sociedade reforça a associação unívoca e supostamente natural entre sexo e padrões de gênero. Mas é também por meio deles que se convive com a diferença. (2009, p.280)

A lógica dominante da imposição social e da adequação de pessoas dissidentes de gênero, numa lógica de “concordância” biológica, na infância, é analisada por Megg Raiara, ao se debruçar nas produções de SARMENTO e GOUVEA (2008, p.19), quando analisa crianças trans:

As cobranças impostas às crianças transexuais partem de vários segmentos de nossa sociedade – da família, da igreja, dos vizinhos, da escola, etc. – restando pouco ou nenhum espaço para que elas possam se constituir como sujeitos. Isso é ainda mais evidente quando suas reivindicações em adotar uma identidade de gênero diferente do sexo biológico são ignoradas, tratadas apenas como meras fantasias infantis, já que, de modo geral, a infância está subalternizada em relação ao mundo dos adultos (2018, p.13)

Por meio das análises de campo, em específico, deste caso, é possível perceber que há uma construção da identidade de gênero baseada em parâmetros cisgêneros, limitando a possibilidade de construções identitárias alternativas, por parte de Eloá.

5.4.2 Michel: um estudo de caso

Outra criança que também chamou atenção, foi Michel. Esse menino, era vigiado e reprimido pelos demais meninos, da mesma forma, que Eloá, ele apresentava comportamentos fluídos em gênero, ou seja, desvio da conduta esperada como masculina. É possível notar, pelas falas abaixo, que havia certo questionamento, sobre sua expressão de gênero. Vejamos:

Elias: Você é menino ou menina, Michel? Michel: Eu sou menino.

Izzie: Mas porque você pensou que ele fosse menina? Raymar: Porque, mas, ele tem uma cabeça de menino. (Transcrição da gravação dos diálogos e cenas do vídeo. 15/08/19. 00:13:39)

Em outra situação:

Izzie: O que vocês estão vendo? Éric e Michel: Bonecos.

Izzie: Como são esses bonecos? Izzie: São pequenos?

Éric: Pequenos. Michel: É.

Izzie: São pequenos brinquedos.

Michel: O nome dele é, como é o nome... É Éric. Izzie: Éric.

Éric: Eu?

Izzie: Hanram, o seu nome não é Éric? E vocês acharam o que desses bonecos?

Éric: Eu sou esse ali, oh, o marrom. O desse, Ó, do marrom. (aponta para o boneco branco, de cabelo cacheado)

Michel: Esse daqui Ó... (aponta para o boneco preto, de cabelo de trancinhas)

Éric: Não, o desse aqui. (aponta novamente para o boneco branco, de cabelo cacheado)

Michel: Eu sou esse aqui. (aponta para o ??????)

Éric: Uh, você é essa daqui. Ei, é dessa daqui. (aponta para a boneca branca de cabelo cor de rosa e em seguida para a boneca preta do cabelo cor de rosa)

Michel: Não é nada... Eu sou esse dali. (aponta para o boneco branco, de cabelo liso)

(Transcrição da gravação dos diálogos do vídeo. 15/08/19.00:37:30)

Por meio dos diálogos, é possível conferir que, diferente dos demais meninos observados em campo, Michel teve, por diversas vezes, a masculinidade questionada, seja pela forma de interagir com e entre todas as crianças, meninas e meninos, ou por admirar que todas as profissões, anteriormente mencionadas, poderiam ser realizadas por meninas e meninos. A autora Jaqueline Gomes de Jesus, ao apresentar o contexto de construção da identidade de crianças transgêneras, nos traz uma importante análise sobre os significados desses questionamentos em relação as crianças que desviam da conduta de gênero esperada, como no caso de Michel:

Isto é especialmente importante porque as pressões e expectativas sociais atuais atuam para nos impulsionar, não meramente nos comportarmos de acordo com estereótipos ideais de apenas dois gêneros, mas, também, a termos a expectativa de nos encaixarmos dentro das categorias de gênero binário, mesmo se não estivermos. (JESUS, 2010, p.16)

Aqui, levamos em consideração o desvio da conduta esperada de Michel, sem atribuí-lo uma identidade, o que tomamos por liberdade fazer, foi uma análise, a partir daquilo que foi observado em campo, ou seja, pressões por parte dos demais

meninos, em relação à sua identidade de gênero. Nesse caso, parecia como uma espécie de política de controle da masculinidade, do menino Michel.

5.5 APROPRIAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO: MASCULINA

Na utilização de bonecos como recursos para a produção do material da pesquisa, como descrito na metodologia, foi possível identificar várias situações em que tanto os meninos quanto as meninas, demonstram uma apropriação de valores em relação à suas construção de identidade de gênero, como exemplo, citamos o diálogo abaixo:

Izzie: Meninos podem ter bonecas? Raymar: Não, só meninas.
 Izzie: Meninas só podem ter bonecas? Raymar: É.
 Izzie: Mas porque meninos não podem ter bonecas? Crianças: Porque é de meninas.
 (Transcrição da gravação dos diálogos e cenas do vídeo. 15/08/19. 00:06:42)

É possível notar neste diálogo, que Raymar, ao responder que somente as meninas podem ter bonecas, está desenvolvendo uma construção de papéis de gênero, por meio de um princípio dualístico, ou seja, aparentemente, a criança está captando os símbolos culturais e começando a definir o que, posteriormente, pode se transformar em relações de poder. Em relação ao dualismo, concordamos com Holmes, citado por Trinidad, que diz “isso ocorre, porque as culturas organizam os conhecimentos sociais de acordo com o princípio do dualismo e, nesse sentido, as crianças, ao fazerem parte da cultura, não são diferentes” (HOLMES, 1995 apud TRINIDAD, 2011, p.120).

Outro aspecto identificado junto às crianças, foi que a construção das identidades de gênero delas podem estar sendo pautadas por contextos relacionados a ameaças, violências e vigilâncias, como no exemplo abaixo:

Durante as discussões iniciais sobre o livro “coisas de Meninas”, perguntei às crianças:
 Izzie: Meninos podem ter bonecas?
 Elias respondeu: Eu vou ter uma boneca. Izzie: Você tem uma boneca?
 Raymar: Você é homem, Elias.
 Natali, levemente dá um tapa no braço de Elias, ele finge não ligar.
 Elias revida ao grito de Raymar dizendo: “Eu vou ter”. Raymar coloca as mãos nas orelhas tampando-as.
 Neste momento, outras crianças observam a cena atentamente.

Elias posiciona seu corpo verticalmente à frente de Raymar, Rangel e Davi Lucas.

Rangel afirma: “Eu vou te dar um murro!” e simula o golpe em direção ao rosto de Elias.

Davi Lucas diz: “Sai do meio” e coloca seus dedos no rosto de Elias.

Elias retorna ao seu lugar, rindo, quando Davi Lucas, o arranha a perna.

Elias sugere uma intervenção da minha parte: “Minha pró, ele me “zunhou” (sic. unhou).

Raymar grita: “Você estava na frente dele” (Davi Lucas). Eles dialogam em baixo tom, entre eles. Elias parece não ficar contente, mas se contém. Observo com o olhar a conversa. (Transcrição da gravação dos diálogos e cenas do vídeo, 15/08/19)

A cena, ocorrida no momento da contação da história, pode ser analisada como uma relação masculina que se começa com uma base pautada em uma certa “fraternidade” entre os meninos, ou seja, uma “fraternidade masculina”, que, de certa forma, representa um sistema de defesa e de manutenção do poder da supremacia masculina, então, os meninos, quando se aliam para questionar a masculinidade de Elias, reprimindo-o por querer ter uma boneca, pareciam querer assegurá-lo enquanto um dos membros da “fraternidade”. A “fraternidade” entre os meninos, reivindicando uma certa postura masculina do garoto, denota uma postura sexista dos mesmos, eles podem estar, em suas lógicas e compreensões como crianças, produzindo elementos observados e vivenciados em contextos dos quais fazem parte e acabam se utilizando, inclusive, como forma de ameaças. O caso específico de Raymar, descrição abaixo, também pode contribuir para a compreensão da análise.

5.5.1 Raymar: o estudo do caso

Esta criança durante a pesquisa de campo, nos traz concepções refinadas sobre o que podem e o que não podem as meninas e meninos, por isso, trazemos abaixo as seguintes cenas para serem analisadas:

Izzie: Meninos podem ter bonecas? Raymar: Não, só meninas.

Izzie: Meninas só podem ter bonecas? Raymar: É.

(Transcrição da gravação dos diálogos e cenas do vídeo. 15/08/19. 00:06:42)

Elias: Eu vou ter uma boneca. Raymar: Você é homem, Elias.

(Transcrição da gravação dos diálogos e cenas do vídeo. 15/08/19. 00:07:16)

Raymar: Menina tem boneca e meninos têm bonecos. Izzie: Mas quem lhe disse isso?

Raymar: Porque menina parece boneca e menino parece boneco.

Izzie: Mas não pode ter os dois? Só pode ter um? Raymar: É. É.

(Transcrição da gravação dos diálogos e cenas do vídeo. 15/08/19. 00:07:57)

Elias: Você é menino ou menina Michel? Michel: Eu sou menino.
 Izzie: Mas porque você pensou que ele fosse menina? Raymar: Porque, mas, ele tem uma cabeça de menino. (Transcrição da gravação dos diálogos e cenas do vídeo. 15/08/19. 00.12.25)

Raymar: Os meninos gostam de pilotar aviões e helicópteros.
 Izzie: E meninas não podem pilotar avião?
 Raymar: mais ou menos, só pode dirigir carro, dirigir moto. [grav. 15/08/19. 00.19.45]

Izzie: Meninas podem ser chefes de cozinha... Raymar: É, isso pode.
 (Transcrição da gravação dos diálogos e cenas do vídeo. 15/08/19. 00.19.12)

Izzie: Sabiam que existem meninas que são médicas? Raymar: Médicos, são meninos.

Izzie: São mulheres, que são médicas.

Raymar: É menino... meninos que tem que ser médicos. Izzie: Só meninos?

Raymar: Meninas podem sim, enfermeira. Izzie: Meninas podem ser, não?

Raymar: Meninas, podem ser enfermeira.

Raymar: Meninas podem ser "ambulância". "sic. ambulância" (Transcrição da gravação dos diálogos e cenas do vídeo. 15/08/19. 00.20.14)

Raymar era tão espontâneo em suas formas de ser, que era impossível não chamar a atenção. Incrivelmente, demonstrava possuir noções muito precisas de sua identidade de gênero, assim, se destacava, constantemente, por ponderar as relações e atitudes, das demais crianças da sala. Eventualmente, o que parece estar acontecendo é que Raymar que está apreendendo os papéis sociais de gênero, manifestado em um tipo de política de controle tanto das masculinidades quanto das feminilidades. Claro que isso também ocorria em relação aos demais meninos, no entanto, em campo, um protagonismo maior nas falas e respostas de Raymar, ganhou motivos, para serem analisadas. Uma criança com comportamentos baseados na masculinidade de forma muito definida, naquele momento.

5.6 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NA PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS

Durante a pesquisa de campo, utilizamos, como já mencionado, bonecas e bonecos, em um total de 8. Elas e eles foram encomendados e confeccionados (os), considerando uma pluralidade de características. Assim, para o gênero masculino, foram colocadas bermudas e blusas e, para o gênero feminino, vestido. Em relação a raça, (2) dois bonecos eram pretos, 2 (duas) bonecas, eram pretas, 2 (dois) bonecos eram brancos e 2(duas) bonecas, eram brancas, conforme imagem abaixo:



No dia em que foi realizada a atividade com os/as bonecos/as, havia, de um total de 15, apenas 14 crianças. Para que as crianças pudessem ter acesso às/os bonecos/as, os mesmos foram disponibilizados em um canto da sala de aula, organizados em uma ordem numérica que permitisse, posteriormente, identificá-los para a realização da análise dos dados apresentados na tabela abaixo, representando tanto a classificação racial quanto às distinções de gênero. As crianças forneceram informações para a construção da tabela a partir dos nossos diálogos e classificaram as (os) bonecas (os) por cor/raça e gênero.

Boneca (o)	Classificação racial	Gênero	Gostou	Não gostou
1	Branca	Boneca	1	2
2	Preto	Boneco	1	1
3	Branca	Boneca	3	1
4	Branco	Boneco	3	0
5	Preto	Boneco	0	2
6	Preta	Boneca	0	3
7	Preta	Boneca	3	1
8	Branco	Boneco	4	1
S/V-	-	-	1	3
Total			16	14

5.6.1 Gênero e Raça, na concepção das crianças

Para as crianças identificarem os/as bonecos/as, elas eram chamadas individualmente. Para isto, foi aproveitado o momento em que elas almoçavam. Do total de 14 (quatorze) crianças, 11 (onze) crianças disseram gostar das bonecas/as brancos/as e 4 (quatro), disseram não ter gostado das/os bonecas/as brancos/as (sete). Em relação às bonecas/as pretos/as 4 crianças, disseram gostar dos mesmos e 7 (sete) disseram, não gostar. Total de votos nulos, na categoria gostou, teve ocorrência de 1 (um) voto e 3 (três), relacionado aquela, que as crianças não gostaram.

Boneca (o)	CLASSIFICAÇÃO	GÊNERO	Gostou	Não gostou
3	Branca	Boneca	3	1
1	Branca	Boneca	1	2
4	Branco	Boneco	4	0
8	Branco	Boneco	3	1
TOTAL			11	4
2	Preto	Boneco	1	1
5	Preto	Boneco	0	2
6	Preta	Boneca	0	3
7	Preta	Boneca	3	1
TOTAL			4	7
Nulo	-	-	1	3
TOTAL			1	3
TOTAL			16	14

A tabela, por si só, demonstra o que é passível de análise no contexto mais amplo da sociedade brasileira, ou seja, a preferência racial, no caso, das/os bonecos (as), brancos (as). Apesar das crianças viverem em um contexto social composto por uma maioria negra, como anteriormente explicado, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o município de São Francisco do Conde,

no ano de 2018, possuía uma população estimada de 39.338, sendo que 90% da população, se autodeclara negra (pretos e pardos).

Apesar da pesquisa em questão não ser sobre identidade étnico-racial, ou seja, considerando a forma como as crianças se autoidentificam, a questão de preferência por um grupo étnico-racial branco tem sido constatada em diferentes pesquisas realizadas com crianças pequenas, tanto no Brasil quanto nos EUA. Kenneth Morland (1958), ao pesquisar crianças brancas e negras, descobriu que havia, em ambas, uma predisposição, desenvolvida desde muito cedo, de se identificarem como brancas. A maioria das crianças, tanto brancas como negras, apresentava essa predisposição desde os 3 anos de idade, podendo permanecer com ela até por volta dos 5 anos. Essa predisposição pode ser decorrência direta ou indireta da convivência das crianças, inicialmente com seus pais e, posteriormente, com os professores na escola. Entretanto, essa predisposição somente é desenvolvida pelas crianças quando elas têm contato com as atitudes e os efeitos da discriminação racial. (MORLAND, 1963, p. 478). No Brasil, os resultados alcançados por Trinidad (2011), ao pesquisar crianças em idade pré- escolar, foram os mesmos. Sendo assim, é possível compreender que,

Tanto crianças brancas, como crianças negras, estão acostumadas a ver brancos em posições superiores em livros, revistas e na televisão. Os brancos moram em casas melhores, têm mais dinheiro e ocupam posições de poder. [...] Isso sugere que o aprendizado em preferir uma identificação branca não é simplesmente uma questão verbal, mas, sim, uma questão social. (MORLAND, 1958, p. 475).

Com a análise da tabela abaixo, torna-se possível identificar quais foram as justificativas utilizadas pelas crianças, dos porquês de suas preferências.

5.6.2 Critérios utilizados pelas crianças: Eu (Des)gosto de... Bonecas Brancas e Pretas

Na primeira tabela, serão mantidas todas as informações, a título de compreensão, em sua íntegra. Na próxima tabela, serão, primeiramente, analisados os dados referentes às justificativas das preferências. No entanto, ao identificar, separadamente, meninos e meninas, observa-se que, em sua grande maioria, eles,

escolheram bonecos e, as meninas, as bonecas, mantendo o que foi destacando anteriormente, a binaridade explícita na lógica infantil.

SUJEITA(O)	N	BONECA (O) QUE GOSTOU	PORQUE GOSTOU?	N	BONECA (O) QUE NÃO GOSTOU	PORQUE NÃO GOSTOU?
Cauã	8	branco	“O cabelo”	7	Preta	“achei ela feia”
Adyah Miguel	4-8	- Branco,Branco	“Os dois são brancos”	2-	Preto	“Porque ele é preto”
Pamela	3	Branca	“Ela é de cabelo rosa”	6	Preta	“Porque tem cabelo preto”
Luna	3	Branca	“Ela é Branquinha”	6	Preta	“Porque ela é preta”
Samary Bianca	7	Preta	X		X	“Porque tem cabelo preto”
Michel	8	Branco	“Porque ele é lindo”		X	“Gostei de todos”
Eloah	2	Branca	Não declarou		Branca	Não declarou
Rangel	4	Branco	“Porque o cabelo é igual o meu”	5	Preto	Não declarou
Raymar	2	Preto	“Por que ele é da minha cor”	2	Branca	“Porque ela é mais ou menos da minha cor”
Davi Lucas	4	Branco	“Porque ele é bom”	8	Branco	“Porque ele não tem uma cor boa e nem tem uma roupa legal.”
Elias	8	Branco	“Porque tem o cabelo cacheado igual o meu é”		X	“Não gostei de nenhuma outra”
Natali	7-3	Preta, Branca	“Porque eu gosto de rosa e o cabelo delas são rosa”	6	Preta	“Porque o cabelo dela é curto”
Gabriel	4	Branco	“Porque tem short assim”	5	Preto	“Porque ele é feio?”
Rute	7	Preta	“Porque gosta dela”	3	Branca	“Porque não gosta de sapatos Verdes”

Para melhor compreensão sobre as justificativas das crianças em relação aos porquês elas gostaram de uma dada boneca (o), a tabela foi reorganizada, conforme segue:

CRITÉRIO: GOSTOU BONECOS(AS) BRANCOS		
N	BONECA (O) QUE GOSTOU	PORQUE GOSTOU?
8	branco	“O cabelo”
4-8	Branco, Branco	“Os dois são brancos”
3-	Branca	“Ela é de cabelo rosa”
3	Branca	“Ela é Branquinha”
8	Branco	“Porque ele é lindo”
2	Branca	Não declarou
4	Branco	“Porque o cabelo é igual o meu”
4	Branco	“Porque ele é bom”
8	Branco	“Porque tem o cabelo cacheado igual o meu é”
4	Branco	“Porque tem short, assim”

É possível verificar, na tabela, os atributos que as crianças se utilizaram para justificar os porquês de terem gostado de das/os bonecas (os), brancos/os. Nota-se que o cabelo e a cor da pele, são as características mais mencionadas por elas. Isso pode indicar que as crianças podem estar se apropriando dos valores socialmente construídos em relação a preferência racial branca, conforme mencionado anteriormente. De acordo com Munanga (2003) foi a partir das teorias poligenistas do século XIX que “a palavra raça passou a ser designada como espécies de seres humanos distintos, em termos físicos e, em termos de capacidade mental”, sendo assim,

Os indivíduos da raça branca foram decretados coletivamente como superiores aos da raça negra e amarela, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor da pele, o formato do crânio, a forma dos lábios, do nariz, do queixo etc. Tais características, segundo cientistas, tornaram os brancos mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos e mais inventivos. (2004, p.21)

Apesar de ter se passado muito tempo, tais características ainda fazem parte do imaginário social coletivo e as crianças, sendo parte dele, se apropriam como dessas construções de identidades em seus imaginários infantis, respondendo à um imaginário baseado no racismo.

CRITÉRIO: GOSTOU BONECOS(AS) PRETOS (AS)		
7	Preta	X
2	Preto	“Por que ele é da minha cor”
7-3	Preta, Branca	“Porque eu gosto de rosa e o cabelo delas são rosa”
7	Preta	“Porque gosto dela”

Diferentemente dos critérios utilizados pelas crianças para justificar suas preferências pelas bonecas(os) brancos(as), em relação aos bonecos/as pretos/as, a situação mudou, consideravelmente. Além de ser um quantitativo menor, em número de crianças que tinha preferência por tais bonecos/as, é importante ressaltar que apenas uma delas explicitou, diretamente, a preferência em função da cor da pele, as demais, deram respostas generalizadas. O que parece ocorrer com essas crianças é que, distintamente da preferência relacionada às bonecas(os) brancas(o), em que foram ressaltadas os critérios físicos, elas, não conseguiram atribuir atributos específicos, que justificassem suas escolhas. Porém, ainda é possível perceber que a criança que demonstrou certa preferência pela boneca preta, o faz em função da cor do cabelo dela ser rosa, o que, em princípio, não denota características naturais de uma pessoa considerada preta.

CRITÉRIO: NÃO GOSTOU BONECOS(A)PRETOS(A)		
7	Preta	“achei ela feia”
2	Preto	“Porque ele é preto”
6	Preta	“Porque tem cabelo preto”
6	Preta	“Porque ela é preta”
5	Preto	Não declarou
	X	“Não gostei de nenhuma outra”
6	Preta	“Porque o cabelo dela é curto”
5	Preto	“Porque ele é feio?”

Em relação aos critérios utilizados pelas crianças identificando a preferência pelas bonecas pretas, é possível verificar que a cor das (os) bonecas (os) e suas características relacionadas ao preto, foram explicitados, em suas justificativas. Uma das crianças não declarou as razões pelas quais não gostou da boneca preta, e duas delas declararam que não gostaram devido as (os) bonecas (os) serem feias. Neste sentido, é possível analisar que essas crianças fazem uso do que contém no imaginário coletivo, classificando e mantendo a relação direta entre os traços morfológicos e as qualidades, morais, intelectuais e culturais (GUIMARÃES, 1999, p. 51). Ou, seguindo a lógica de MUNANGA (2003), “o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas” (p. 21). Ainda, não é possível inferir que as crianças são racistas, no entanto, é possível identificar que sementes estão sendo germinadas. Para contribuir com a análise, é importante resgatar aquilo que Bento (2012) traz em seu trabalho, ou seja:

Muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; diferentes autores destacam que, entre 3 e 5 anos a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza; (...) Crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou

desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito (BENTO, 2012, p. 64)

Também, trazemos a baila a contribuição de Gaudio (2015) que, ao pesquisar crianças em espaços de educação infantil, tratando da identidade negra, destaca que: “aspecto importante que influencia a construção da identidade negra, além da cor da pele, é o cabelo. Ou seja, ela evidencia que “desde cedo os cabelos crespos são vistos e representados como “ruim” e “feio”” (GAUDIO, 2015, 234). Também, em pesquisa realizada com crianças americanas, em idade pré-escolar, JONES, (1973, apud Trinidad 2011, p. 77), também encontrou resultados em que as crianças, como as desta pesquisa, realizam associações diretas entre os traços morfológicos e as qualidades:

Para elas, - as crianças - as bonecas brancas tinham uma cor bonita, e as bonecas negras pareciam más (JONES, 1973, p. 35). Na década de 1950, Mary Ellen Goodman publicou o livro *Consciência racial em crianças pequenas*, utilizando, basicamente, a mesma metodologia proposta por Clark e Clark. Em seu estudo, a autora entrevistou crianças pequenas e concluiu que a percepção de que a raça negra era “feia e maldosa” já se encontrava difundida por volta dos 4 anos de idade. (JONES, 1973, p. 35).

Na próxima tabela, será possível interpretar a construção de suas preferências baseadas na cor, branca, pelas crianças:

CRITÉRIO: NÃO GOSTOU BONECOS(AS) BRANCOS (AS)		
	Branca	Não declarou
2	Branca	“Porque ela é mais ou menos da minha cor”
3	Branca	“Porque não gosta de sapatos Verdes”
8	Branco	“Porque ele não tem uma cor boa e nem tem uma roupa legal.”

A tabela acima, com as não preferências em relação as (aos) bonecas (os) brancas (os), diferentemente do que ocorreu com as bonecas (os) pretas (os), não são explicitadas depreciações em relação às características físicas deles(as), ou seja,

as crianças mencionam: “não gosto porque ela é mais ou menos da minha cor” e, “porque ele não tem uma cor boa(...)” é, significativamente diferente daquilo que afirmaram em relação aos bonecas (os), anteriores: “não gosto porque é feia” e “não gosto porque é preta”.

Tudo indica que a semente racista que está germinando e fazendo parte das construções das identidades das crianças em idade pré-escolar, começa a criar raiz. No entanto, considerando que elas têm posicionamentos mais flexíveis sobre tais construções, um foco maior com ações específicas e práticas pedagógicas que contribuam para estancar o crescimento de uma postura racista, que tanto mal tem causado à humanidade de forma geral e, a população negra, de forma específica, precisa ser colocada em curso.

5.7 É POSSÍVEL FALAR DE INTERSECCIONALIDADE A PARTIR DAS CRIANÇAS?

Os códigos sociais de gênero e raça que são construídos na sociedade em geral e nos espaços escolares, especificamente, está marcando a construção das identidades das crianças. Durante o desenvolvimento do procedimento para a produção do material da pesquisa, utilizando os bonecos, por exemplo, Cauã, nos traz elementos de uma construção de gênero pautada na distinção dos papéis sociais:

Izzie.: Qual você gostou? Cauã: Desse.
 (Ele gostou do boneco 7)
 Izzie: Porque você gostou mais desse? Cauã: O cabelo.
 Izzie: Como é o cabelo dele? Cauã: Cacheado.
 Izz.: E como é que é ele? A cor dele? Cauã: Branco.
 Izzie: É ele? Cauã: É.
 Izzie: Porque é ele?
 Cauã: Por causa da roupa. Izzie: E como é essa roupa? Cauã: Sim.
 Izzie: E porque é ele?
 Cauã: Por que é ele. É homem. Izzie: E porque é homem?
 Cauã: Porque a gente brinca. Izzie: E meninas, não brincam?
 Cauã: Porque é diferente. das meninas. Izzie: Diferente em que?
 Cauã: Porque meninos tem cabelos diferentes das meninas. Izzie: E como é a diferença?
 Cauã: Porque o cabelo delas, é, assim, um cabelo qualquer.
 Izzie: E qual desses você não gostou? Cauã: Essa.
 Izzie: Por que você não gostou? Cauã: Por que eu não gostei.
 Izzie: Porque?
 Cauã: Porque achei ela feia. Izzie: E como é que ela é?
 Cauã: Diferente, ela é marrom e a roupa é vermelho. O cabelo é rosa.
 Izzie: E é ela ou ele?
 Cauã: Porque ela tem cabelo de menina. (Transcrição da gravação de audio. Eu e Cauã. 15/08/19. 01:03:36)

O sistema de reprodução da lógica de gênero, binárias, são marcas de um processo classificatório pautado na diferença, alimentado pela possibilidade de dominação. Stuart Hall nos alerta sobre os contextos culturais e temporais que demarcam essas relações dicotômicas, argumentado que em um sentido relacional, as identidades que se afirmam pela diferença (HALL, 2015, pp. 11-12). Ainda, ao analisar o diálogo com Cauã, as categorias de gênero se tornam evidentes para reflexão. Se o gênero é uma construção cultural variável (SCOTT, 1995), Cauã demonstra estar apreendendo estas noções entre os papéis sociais distintos por gênero, por um viés engessado, o que é de menina e o que é de menino.

Esta construção, baseada na cultura binária, entre o bom e o mau, o belo e o feio, pode nos dar pistas para compreender como, também, as crianças percebem e constroem suas identidades de gênero e raça, articuladamente. Existe um start de como é possível perceber essa ordem relacional de raça, principalmente, quando a criança classifica a boneca em termos raciais “marrom” antecedido pelo adjetivo, “feio”.

Pergunto a ele: “E qual desses você não gostou?”, ele responde: “Essa.”, aprofundo a pergunta: “Por que você não gostou?”, Cauã se recusa a responder: “Porque eu não gostei.” Insisto em obter uma resposta e pergunto: “Porque?”, ele responde, como se estivesse angustiado: “Porque achei ela feia.”, pergunto me aproximando dele e da boneca: “E como é que ela é?”, ele se inclina sobre a boneca, como quem busca observar de perto: “Diferente, ela é marrom e a roupa é vermelho. O cabelo é rosa.”, pergunto sobre a naturalização do gênero que ele atribui ao boneco: “E, é ela ou ele?”, Cauã destaca a diferença: “Porque ela tem cabelo de menina.” (Transcrição do vídeo. 15/08/19. 01:03:36).

Em uma escrita recente, Kimberlé Crenshaw explicita o caráter da intersecção dos feixes de opressão, que podem ser acionados de forma simultânea para corpos marcados por distintos marcadores sociais:

Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são, por vezes, definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas, nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. (CRENSHAW, 2002: 177).

As lentes da interseccionalidade, enquanto método analítico, se tornam uma ferramenta capaz de verificar situações onde múltiplas categorias evidenciam e invisibilizam corpos. Esta, claro, seria uma visão redutora da capacidade analítica da interseccionalidade. Tivemos um número maior de crianças que não gostaram de bonecas e um número menor de crianças que não gostou de bonecos. Como vimos, anteriormente: Qual gostou (ou não) e o por quê? Nove crianças gostaram de bonecos e quatro crianças não gostaram. Sete crianças gostaram de bonecas e sete crianças não gostaram de bonecas. Doze crianças gostaram de bonecas (os) brancas (os), quatro crianças gostaram de bonecas (os) pretas (os). Quatro crianças não gostaram de bonecas (os) brancas (os). Sete crianças não gostaram de bonecas (os) pretas (os).

Sendo assim, ao considerar as marcas de um processo colonizador, pautado no racismo e machismo, é possível perceber, por meio das respostas das crianças, que as bonecas pretas foram vistas de forma mais depreciativa do que as bonecas brancas. Também, de maneira espontânea, os meninos pareciam buscar afirmar seus traços corporais, ao relacioná-los aos dos bonecos, parece que foi a lógica utilizada para justificativa do porquê gostaram dos bonecos. Já, as meninas aos meus olhos, pretas, disseram gostar, em sua grande maioria, das bonecas brancas.

Além, disso, a maioria dos que “não gostaram” tinham, como foco as bonecas pretas, direcionando à elas, argumentações de inferioridade, como por exemplo: “porque é preta”, logo, “ela é feia”,

Anete Abramowicz Ana e Cristina Juvenal da Cruz que dizem

O trabalho com crianças, em quaisquer que sejam os espaços educativos, tem como função prioritária promover as infâncias, expandir as possibilidades de infância. Desse modo, há que se inventar estratégias educacionais promotoras de infâncias e de devir(es), modelos de diferenciação, para que todas as crianças possam diferir e experimentar as inúmeras possibilidades de exercer as infâncias. O desafio posto para aqueles que trabalham com educação é o de propor práticas educativas que não impeçam o devir, mas o implementem. (Abramowicz, Cruz, 2015, p. 155)

Nesse sentido, é mais do que urgente implementar novas propostas de educação, particularmente em instituições de Educação Infantil, que permitam com que as crianças possam ser somente crianças, sem a necessidade de incorporarem adjetivos, negativos e depreciativos, em suas identidades, impedindo-as, assim, de viverem, no aqui e agora, toda a sua plenitude, seja como cisgêneros, transgêneros,

negros, brancos. Assim, nós, adultos, contribuiremos para que as crianças e as múltiplas infâncias sejam menos desiguais, discriminatórias e preconceitosas e possam viver e conviver em sociedades mais justas e que respeitem o ser HUMANO.

6 CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR A CONVERSA... COM AS CRIANÇAS

Por meio das análises dos dados obtidos em campo, pudemos refletir sobre a construção das identidades de gênero e raça por meio de narrativas das crianças entre 4 e 5 anos de idade. O que foi possível aferir é que as crianças têm habilidades para verbalizar as noções sobre o que e como estão construindo suas identidades, ou seja, são estão construindo e explicitando suas relações de gênero e raça tanto na sociedade quanto, especificamente, em espaços de Educação Infantil.

Foi possível perceber, também, o modo com o que as crianças narram suas identidades de gênero e racial, em espaços de Educação Infantil e podemos considerar que tanto as crianças “pretas”, todas (os), quanto às crianças que flutuam em seus papéis de gênero, masculinos e femininos, como Eloá e Michel, que foram apresentados como caso, bem como as meninas, estão construindo suas identidades tendo como base o que está sendo apregoado socialmente, ou seja, como parte de uma sociedade racializada, em que as pessoas negras são tidas como inferiores, em uma sociedade que ressalta, a todo o momento, a superioridade masculina e, ainda, uma sociedade em que não há o reconhecimento do direito daqueles e daquelas que não respondem à identidades padronizadas pela sociedade.

Compreendemos que a (re)produção das relações de gênero e de raça faz parte de sentidos e significados binários e hegemônicos, como, por exemplo, as relações que definem, dicotomicamente, meninos e meninas, os atributos que definem as identidades e às relações de gênero e racial, ou seja, todas baseadas em uma cultura de branqueamento e masculinista, demonstraram estar presentes no espaço de Educação Infantil.

A instituição de educação infantil, campo estudado, parece compreender, mas não absorver, as identidades não normativas, assim, reforçam, consideravelmente, a cultura binária baseada em normas hegemônicas. Acreditamos nas iniciativas públicas como forma de intervenção social, por isso, a partir dos resultados alcançados, nos parece importante registrar a necessidade do desenvolvimento de ações e estratégias, por parte do poder público local, visando maior atenção sobre a necessidade de que temáticas tão importantes, como as de gênero e raça, façam parte dos processos de formação continuada de professores em geral e, especificamente, de professores de Educação Infantil, considerando que é nesta etapa da vida que iniciamos uma construção, conscientizada, sobre nossas múltiplas identidades.

É importante registrar que percebemos e vivenciamos, durante o tempo de permanência em campo, uma prática pedagógica bastante adequada e sensível, no entanto, reforçamos a necessidade de um foco mais direcionado às questões raciais e de gênero visando contribuir para que as crianças possam ter suas identidades construídas em bases positivadas.

Mesmo “desconcertada” e saindo do campo com a sensação de que não compreendemos um terço da cultura das crianças, pude entender, ao vivenciar com elas, escutá-las e vê-las em seus processos de interação entre seus pares, que crianças desviadas e transgressoras da sala de aula são capazes de reelaborar as paisagens culturais adultocêntricas. Crianças fluidas, são capazes de transpor as fronteiras da sensação de seus corpos, mesmo num espaço de interação com outro, onde a negação de outrem é, concomitante, ao exercício de afirmação.

*Pra criança, sou porque sou e também porque tu és, aqui, a existência é viva,
assim como a diferença.*

REFERÊNCIAS

ANDRADE, LBP. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books .

ANDRADE, LBP. Tecendo os fios da infância. In: ANDRADE, LBP. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.

ANDRÉ, M. E. D. A. De. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo, v.I, II**. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (organizadora). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 98- 117.

BRASIL, **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L1314.htm>. Acesso em : 09 mai. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e **Resolução CNE/ CEB nº 05/2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, 2009a. (mimeo). BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 03/2004, de 10 de março de 2004, e Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial,2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**.

Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 2009, Seção 1, p. 18. BUSS-SIMÃO, Márcia. **RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS NA CRECHE**. In: Cadernos de Pesquisa v.43 n.148 p.176-197 jan./abr. 2013b.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.26, n.91, p.443-464, Maio/Ago. 2005.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, 2002,pp.171-188.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 13fv. 2013.

DELGADO, A. C. C; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cad. Pagu, Campinas** , n. 26, 2006. p. 279-287.

FELIPE, Jane.. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Proposições**, Campinas, v. 18, n. 2 (53), p. 77-87, 2007.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico- raciais, corporais e de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

GOMES, Jaqueline de Jesus. **Orientações sobre identidades de gênero: conceitos e termos**. Brasília 1. ed. Goiânia: Ser-Tão - Núcleo de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade/ UFG, 2012. v. 1. 23 p.

GOMES, V. L. O. A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escola. **Texto & Contexto Enfermagem** (UFSC. Impresso) , Florianópolis, v. 15, n.1, p. 35-42, 2006.

GRAUE, E.: WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GROSSI, M. P. **Identidade de Gênero e Sexualidade**. Estudos de Gênero - Cadernos de Area 9, Goiânia, v. 9, p. 29-46, 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Classes, raça e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Como trabalhar com raça em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>. Acesso em: 15.12.2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2015. 58 p.

JESUS, J. G. . Feminismo e Identidade de Gênero: elementos para a construção da teoria transfeminista. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 - Desafios Atuais dos Feminismos, 2013, Florianópolis. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 - Desafios Atuais dos Feminismos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. Cad. Pesqui. [online]. 2002, n.116, pp.41-59. ISSN 0100- 1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>.

LIPPI, Elisiane Andréia; FINK, Alessandra Tiburski. **A arte de contar histórias**: perspectivas teóricas e práticas. Vivências, Erechim, v.8, n.14, p.20-31, mai.2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 179.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORLAND, J. K. The development of racial bias in young children. Theory into Practice, In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3. Rio de Janeiro.

MOTTA, Alda. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. **Cadernos Pagu**, n. 13, p. 191-221, 1999. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51317>. Acessado em 13 de agosto, 2019.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**.

NERY, João W. **Viagem solitária**: memórias de um transexual 30 anos depois. São Paulo: Leya, 2011.

NUNES, M. (2015). Sociologia da infância, raça e etnografia: Intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, 9 (2), 413-440. Consultado em 20/12/2016, disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1115/417>

OAKLEY, Ann. Cap. 6 "Sex and Gender", in Sex, Gender and Society. Nova York: Harper, 1972, p. 158-172. Tradução: DIAS, Claudenilson e COELHO, Leonardo. Sexo e gênero. **Revista Feminismos**, 2016.

OLIVEIRA, Megg. Minha vida em cor-de-rosa. **Revista Aspás**, v.8, n.1,p.108-129, 25 de out de 2018.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Eurosociál Report**, n. 47, p. 11-18, 1993. (tradução de Maria Letícia Nascimento). Mimeo.

REA, Caterina Alessandra e AMANCIO, Izzie Madalena Santos. Descolonizar a sexualidade: Teoria Queer of Colour e trânsitos para o Sul. **Cad. Pagu [online]**. 2018, n.53, e185315. Epub 04-Out-2018. ISSN 0104-8333. <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201800530015>.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres Negras: Uma Trajetória De Criatividade, Determinação E Organização. **Revista de Estudos Feminista [impresso]**. 2008, vol.16, n.3, p.987- 1004.

ROCHA, Eloisa Acires C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente das perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: Núcleo de publicações, Centro de educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

SALIH, S. (2012). **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica.

SANTIAGO, Flávio. **Meu cabelo é assim... Igualzinho o da bruxa, todo armado!** Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. Dissertação Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SCOTT, Joan Wallach. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva a partir do original inglês (SCOTT, J. W.. Gender and the Politics of History. New York: Columbia University Press, 1988. PP. 28-50.), de artigo originalmente publicado em: Educação & Realidade, vol. 15, nº 2, jul./dez. 1990. Tradução da versão francesa (Les Cahiers du Grif, nº 37/38. Paris: Editions Tierce, 1988.) por Guacira Lopes Louro.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. As teorias pós-críticas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 85-139.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto e TOMÁS, Catarina Almeida (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**: Estudos sobre Educação UNESP – Presidente Prudente, vol. 12, nº 13: 49-64.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Org.). **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

VERGUEIRO, Viviane. Pela descolonização das identidades trans*. In: VI Congresso Internacional de Estudos Sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH, 2012, Salvador, BA. VI Congresso Internacional, 2012.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu, Campinas**, n. 33, p. 265-283, dez. 2009. Disponível em: Acesso em: 12 Ago. 2019.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu, Campinas**, n. 33, 2009, p. 265-2.