

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

CAMILA TRIGO MATOS

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO COMO A CONSTRUÇÃO DE
NOVOS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BELO HORIZONTE

2022

CAMILA TRIGO MATOS

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO COMO A CONSTRUÇÃO DE
NOVOS POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia de Conclusão de Curso apresentada ao curso
de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves

Belo Horizonte

2022



UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
FaE – Faculdade de Educação
COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA

ATA DE APRESENTAÇÃO PÚBLICA DA _____ MONOGRAFIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

Aos doze dias do mês de dezembro do ano de 2022, realizou-se na sala 5102 da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a defesa da monografia intitulada "As relações de gênero como a construção de novos possíveis na Educação Infantil" da estudante Camila Trigo Matos, matrícula na UFMG nº 2018041082. A banca examinadora foi composta pelo(a) professor(a) orientador(a) Vanessa Ferraz Almeida Neves e pelo professor Sandro Vinícius dos Sales Santos. Os trabalhos iniciaram-se às 14 horas com a síntese da monografia feita pela estudante. Em seguida, a banca examinadora fez uma arguição pública à candidata. Terminadas as arguições, a banca se reuniu, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa da monografia. Em conclusão, a banca examinadora considerou a monografia aprovada, obtendo a nota 90, conceito A. O resultado final foi comunicado ao(à) candidato(a) e ao público, devendo o(a) aluno(a) encaminhar à Secretaria do Colegiado a versão definitiva da monografia em versão impressa e uma versão eletrônica em CD-ROM ou equivalente, até 15 (quinze) dias após esta data. Nada mais havendo a tratar, eu, Henrique Augusto Pereira, secretário(a) do colegiado de curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes.

Belo Horizonte, 12 de Dezembro de 2022.

Aluna: Camila Trigo Matos Nº de matrícula: 2018041082

Professora: Vanessa Ferraz Almeida Neves - Orientadora

Professor: Sandro Vinícius dos Sales Santos - UFMG

Secretário(a) do Colegiado do Curso de Pedagogia – FaE/UFMG

Colegiado de Graduação do Curso de Pedagogia
Colegiado de Graduação do Curso de Pedagogia
Faculdade de Educação/UFMG
Faculdade de Educação/UFMG

À minha mãe, Bernadette, que batalhou por todos os meus sonhos e anseios.

À minha vó Cidinha que sempre esteve ao meu lado e sempre foi força.

À minha tia Maria Heloísa que foi a primeira pedagoga que conheci e me contava as histórias da escola que foi diretora, e que lutou pelos direitos das professoras.

À todas as crianças do mundo que um dia transgrediram as normas de gênero.

À todas as mulheres que lutaram pelo meu direito de estudar.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Bernadette, que lutou por mim e me ensinou que tudo era possível. Sem você nada disso seria acontecer, a cada passo que dei nesse longo percurso você esteve ao meu lado! Antes de professora, você foi mãe, talvez em alguns momentos foi mãe e professora, essa conquista é nossa! Obrigada por tanto.

À todas as mulheres e LGBTQIA+ que passaram na minha vida! Isto é por nós!

Minhas amigas Rafaela, Maressa, Daiane, Giulia, Izabela, Livia e meu grande amigo Alberto um grande muito obrigada, sem vocês não teria conseguido chegar aqui. Por cada piada, abraço e conversa, vocês vencem junto comigo! Obrigada por me ensinarem tanto e me mostrarem que é possível ser feliz. À Raíssa que foi acalento neste tempo de pandemia, que teve calma e paciência! E luta junta comigo todos os dias pela comunidade LGBTQIA+. Às minhas colegas (especialmente à Turma I) de graduação - Alice, Ana Caroline, Giovana merecem um espaço enorme nesse texto, nos últimos segundos do curso nos tornamos próximas e vocês me ajudaram muito - cada disciplina que cursamos juntas é parte deste trabalho!

À Vanessa que me acolheu, desde do meu segundo período, foi paciente, respeitosa, carinhosa e me ensinou tanto neste percurso na Pedagogia e na Faculdade de Educação (FaE). Obrigada por vibrar junto comigo cada vitória desse longo percurso na Pedagogia. Muito obrigada por ter me mostrado o quão interessante pode ser fazer pesquisa, e por ter me incentivado tanto para concluir esta monografia!

Agradeço em particular Virgínia, que ao me conhecer no segundo período, me ensinou tanto sobre o curso de Pedagogia e como sobre ser pesquisadora. Obrigada por me acolher e se tornar uma grande amiga. Estendo meus agradecimentos ao GEPSA e EnlaCEI, sem vocês nada disso seria possível. Aqui agradeço a minha maior companheira, Luiza. À Mafá por ter me acolhido tanto na graduação e ter me ensinado tanto sobre Vigotski.

Às professoras, bebês e gestão da EMEI Tupi.

Às professoras e aos professores do NEPEI, especialmente Levindo Diniz, Vanessa Neves, Isabel Silva, Iza Luz e Mônica Baptista, que tanto me ensinaram sobre infâncias e Educação Infantil. Aos meus colegas da pesquisa Infância em Tempos de Pandemia que me motivaram tanto a chegar até aqui, e foram tão pacientes.

Ao movimento estudantil que me ensinou tanto sobre política e juventude! E todas as pessoas que conheci na UFMG que me fizeram continuar na *luta*!

À Universidade Federal de Minas Gerais que me permitiu adquirir tanto conhecimento.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

EM DEFESA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA GRATUITA E DE QUALIDADE!

RESUMO

Esta monografia está inserida no Programa de Pesquisa *Infância e Escolarização*, o qual, durante os anos de 2017 e 2019, acompanhou uma turma em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI Tupi) desde o momento de inserção das/os bebês na instituição. O objetivo geral do Programa de Pesquisa é compreender o processo de desenvolvimento cultural dos bebês em um contexto coletivo de cuidado e educação. Neste trabalho, focalizamos nos eventos ocorridos no ano de 2019, momento em que as crianças estavam com 3 anos. Nosso objetivo, nessa monografia, é compreender uma das dimensões do desenvolvimento cultural do grupo observado, qual seja, analisar como as crianças e professoras constituem relações de gênero ao longo de 2019. Para tanto, nos baseamos no diálogo entre a Etnografia em Educação e a Psicologia Histórico-Cultural. O material empírico foi construído por meio da observação participante, notas de campo, filmagens e entrevistas. Compreendemos que uma sala de aula [de atividades] é um contexto cultural, ou seja, é possível compreender a cultura do grupo observado, de maneira que as crianças e as professoras participam e modificam a cultura. Consideramos as/os bebês e as crianças como pessoas que constituem suas subjetividades por meio das relações estabelecidas no meio no qual estão inseridas e, ao mesmo tempo, são capazes de modificar esse mesmo meio. Compreendemos que o gênero compõe as relações sociais e o contexto cultural e que, nesse sentido, é uma categoria de análise. Ou seja, gênero é um construto político e cultural que pode nos ajudar a analisar os eventos que ocorreram no ano de 2019 na EMEI Tupi. Ao final da monografia, é possível perceber que as crianças compreendem gênero de uma maneira fluída.

Palavras-chave: Educação Infantil; Gênero; Psicologia Histórico-Cultural; Etnografia em Educação.

ABSTRACT

This dissertation is part of The Childhood and Schooling Research Program. From 2017 to 2019, we have followed babies and children in a Kindergarten (EMEI Tupi) since the moment they entered the institution. The main aim of this Research Program is to understand the cultural development of babies and children in a care and education context. Our focus is on what happened in 2019 when they were 3 years old. This dissertation aims to understand one of the dimensions of cultural development, namely the analysis of how children and caregivers understand gender relations in 2019. Using Ethnography in Education and Historical-Cultural Psychology, the data are obtained through participant observation, field journals, video recordings, and interviews. We conceive of the kindergarten classroom as cultural content, meaning that it is possible to understand the group culture during observations because children and educators are part of the culture. Babies and children are able to change relationships and the environment. Gender is an analytical category that is also part of social and cultural relations. It is safe to say that gender is a political and cultural construct that can help us analyze the following events of 2019. It is possible to see how children fluidly understand gender.

Keywords: Kindergarten; Gender; Historical-Cultural Psychology; Ethnography in Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagens dos espaços internos e externos.....	30
Figura 2: Modelo de transcrição.....	36
Figura 3: Sinais utilizados nas transcrições.....	37

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Apresentação de todas as crianças participantes da pesquisa.....	32 e 33
Quadro 2: Apresentação das professoras.....	33 e 34
Quadro 3: Apresentação das auxiliares.....	34
Quadro 4: Artigos selecionados na revisão de literatura.....	56 e 57
Quadro 5: Dissertações e teses selecionadas na revisão de literatura.....	57 e 58

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CECF - Conselho Estadual da Condição Feminina

CNDM - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher

COEP - Comitê de Ética da Pesquisa

CRMG - Currículo Referência de Minas Gerais

DCNEI - Diretrizes Nacionais Comuns Curriculares da Educação Infantil

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

EnlaCEI - Estudos em Cultura, Educação e Infância

GEPSA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasília

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexo, Assexuado

NEPEI - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil e Infâncias

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SBCDG - Santa Barbara Classroom Discourse Group

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	15
1.1 Levantamento bibliográfico: gênero e o contexto de cuidado e educação	15
1.2 O que dizem os documentos norteadores da Educação Básica?	19
CAPÍTULO II	25
2.1 O conceito de gênero e a relação com a Educação Infantil	25
2.2 Abordagem Histórico-Cultural e o método histórico-dialético em Vigotski	27
2.3 Etnografia em Educação e a construção do material empírico	29
2.3.1 Diálogo entre a Etnografia em Educação e a Psicologia Histórico-Cultural: construção do material empírico	29
2.3.2 Participantes da Pesquisa	32
2.3.3 Primeiras aproximações com os dados e a ética da pesquisa	35
CAPÍTULO III	39
3.1 Evento "Fantasia de menina" e as identidades de gênero	39
3.2 Evento "Aqui as panelinhas, meninas" e as brincadeiras de faz de conta	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
APÊNDICE A - Trabalhos selecionados na revisão de literatura	56
APÊNDICE B - Trecho da nota de campo do dia 13/05/2019	59

INTRODUÇÃO

A presente monografia está inserida no Programa de Pesquisa *Infância e Escolarização*, coordenado pelas Professoras Vanessa Ferraz Almeida Neves (FaE/UFMG) e Maria de Fátima Cardoso Gomes (FaE/UFMG), que tem como objetivo compreender o processo de desenvolvimento cultural de bebês e de crianças pequenas em um contexto coletivo de cuidado e educação. Para tanto, uma turma de crianças é acompanhada ao longo de sua trajetória na EMEI Tupi a partir das abordagens teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação. Tal programa teve início em 2017, no momento em que os bebês (entre sete e dez meses de idade) ingressaram na EMEI Tupi. O material empírico foi produzido pelo grupo de pesquisa¹, durante os anos de 2017 e 2019, por meio de observação participante, notas de campo, videogravações e entrevistas. Após março de 2020, as idas presenciais à campo foram interrompidas devido à pandemia da COVID-19, mas o contato com a equipe da EMEI Tupi e com as crianças foi mantido por meio das tecnologias digitais.

São poucos os estudos que irão apresentar análises sobre as vivências das/os bebês e crianças pequenas no contexto da Educação Infantil (SILVA; NEVES, 2020). Dentro destes, é possível encontrar análises dos brinquedos e brincadeiras, entre outros aspectos, mas poucos estudos analisam como crianças pequenas compreendem as identidades e as relações de gênero. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é compreender como as relações de gênero foram interpretadas e produzidas pelas crianças e professoras na EMEI Tupi, ao longo de 2019. O interesse por essa temática surge a partir da minha vivência em contextos familiares, em disciplinas cursadas no âmbito da graduação em Pedagogia e por meio das observações na EMEI Tupi. Compreender como se dão as relações de gênero dentro de um contexto de cuidado e educação é um interesse pessoal, pois hoje me entendo como mulher bissexual. Durante a minha escolarização, em muitos momentos fui *corrigida* por brincar com certos brinquedos. Quando era criança eu amava os super-heróis da liga justiça, minha família deu para minha irmã e eu os super-heróis em miniatura. Nos dias de brinquedo da escola, algumas vezes gostava de levá-los para escola, foram algumas ocasiões em que as professoras pediam para eu não brincar com esses bonecos e falavam para emprestar para os meninos. Fato que ocorreu algumas vezes durante meus 4 anos, durante o meu segundo período, em uma escola privada de Belo Horizonte. Outro momento que era *corrigida* era quando *vestia* certos tipos

¹ O material empírico foi produzido pelos grupos de pesquisa GEPSA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula) e EnlaCEI (Estudos em Cultura, Educação e Infância).

de roupas, como era o caso da fantasia do *Batman*. A qual meu pai deu de presente para mim e minha irmã, e um certo dia, durante meus 4 anos, resolvi levar a fantasia completa para um dia de brinquedo na escola. A professora que estava no pátio conosco, não era a regente da turma, me pediu para tirar a fantasia. Ela afirmou que eu não poderia ser o *Batman*, mas sim a *Batgirl*, pois era menina, então eu somente poderia ser a *namorada* do super-herói, eu fiquei chateada, mas continuei vestida como o *Batman*. Após essas ocorrências, eu passei a brincar com esses brinquedos somente em casa, pois entendi que, no espaço escolar, isso causava incômodo para/com as professoras. Situações como essas são comuns na comunidade LGBTQIA+². Mas infelizmente nem todas as pessoas são acolhidas pelos familiares. Eu parto de um espaço diferente, no qual minha mãe, em todos os momentos, me abraçou, me acolheu. Assim, eu sempre ocupei este espaço na comunidade LGBTQIA+, o espaço de um certo *privilégio*, por ter o apoio familiar, algo pouco comum nessa comunidade.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, justo no ano da eleição presidencial de 2018, percebi inúmeras fake news³, as quais apontavam que trabalhar com as/os bebês e as crianças sobre gênero era errado, pois isso seria uma maneira de transformar todas as crianças de nosso país em LGBTQIA+. Mas, ora, assim que ingressei no curso de Pedagogia, ao estudar a história da infância e o sentimento de infância (ARIÈS, 2019), compreendi que criança é sujeito [pessoa] ativo [ativa]. Nesse sentido, colocar que, nós professoras/es, temos a força de transformar crianças em LGBTQIA+ carrega em si alguns preconceitos, sendo alguns: (i) que a orientação sexual seria uma escolha, bem como uma certa confusão sobre o que são gêneros e sexualidades; (ii) uma compreensão de que as crianças são meramente passivas.

Logo ao final de 2018, fui selecionada, pela professora Vanessa Ferraz Almeida Neves, para ser bolsista de iniciação científica para uma bolsa FAPEMIG, que infelizmente foi cortada no início do Governo do Romeu Zema no Estado de Minas Gerais. Continuei como estudante voluntária e, em agosto de 2019, me tornei bolsista do CNPq. Como estudante de iniciação científica, participei ativamente do Programa Infância e Escolarização. Em agosto de 2019, passei a participar do NEPEI (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação

² LGBTQIA+ significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, *Queer*, Intersexo, Assexuado e o mais significa as demais orientações sexuais e as demais identidades de gênero. A decisão por essa sigla se deu pelo fato que compreende a maior parte da comunidade.

³ Uma das *fake news* que estava o tempo todo na mídia era o Kit Gay, que de acordo com o atual presidente da República, Jair Bolsonaro, foi entregue nas escolas públicas brasileiras. Contudo na realidade o dito Kit Gay era um projeto de combate à homofobia nas escolas. A Escola sem Homofobia não chegou a ser executada pelo Ministério da Educação e o material também não foi distribuído nas escolas. Além disso, o público não era as crianças pequenas e sim adolescentes do Ensino Fundamental. A *fake news* pode ser acessada em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/kit-gay-o-que-e-mito-e-o-que-e-verdade-b60i8lo4osb19tsf2du8bmr54/>

Infantil e Infâncias), me aproximando mais sobre outras pesquisas em Educação Infantil e Infâncias. Essa participação intensificou meu interesse pelo tema gênero e infância.

É através desse histórico pessoal, como criança, adolescente e jovem-adulta, que tentou entender como e porquê as meninas/mulheres são colocadas dentro de um aspecto social. E hoje com mulher bissexual que o interesse por essa temática surgiu. Assim para entender sobre o tema eu recorri às produções acadêmicas.

Inicialmente, busquei artigos para que eu pudesse conceituar gênero fora do senso comum. Por meio dessas leituras iniciais, compreendi que, quando pensamos em gênero, nos remetemos à história do movimento feminista. Na segunda onda do feminismo, em 1960, as mulheres cunham o conceito de gênero para explicar as diferenças entre homens e mulheres, em uma tentativa de elucidar o patriarcado e a divisão social do trabalho. Joan Scott (1986), de maneira pioneira, conceitua gênero como uma categoria de política e de análise e apresenta quais eram os pontos debatidos sobre o conceito de gênero, argumentando que este conceito está no campo político e no campo dos estudos da mulher. Para a autora, usar o termo gênero é colocar a mulher como central do estudo, mas sem excluir os homens da análise.

Joan Scott (1986) define gênero em duas dimensões: (i) o gênero é construído nas relações sociais e (ii) o gênero é a maneira primária de significar as relações de poder. Entretanto, ao afirmamos que gênero é constitutivo das relações sociais, precisamos compreender que este conceito se transforma dentro das diversas formas de se viver em sociedade, como afirma Guacira Louro (1997, p.23):

O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais e de classe) que a constituem.

Assim, consegui compreender que gênero é uma ferramenta analítica e política. Gênero é a maneira pela qual adultas/os e crianças se identificam nas interações sociais em um determinado contexto cultural. Logo, devemos perceber que nem sempre as pessoas irão se entender dentro das feminilidades e masculinidades, havendo, assim, o não-binário, aquilo que vai além do ser feminino e masculino.

É do meu local como mulher bissexual que faço a tentativa de entender as relações de gênero em um contexto de cuidado e educação. Em uma sociedade tão marcada pelo patriarcado, percebo que a comunidade LGBTQIA+ possui um importante papel de tentar demonstrar que podemos pensar novos possíveis. Sendo assim, ao nos aproximarmos das

crianças da EMEI Tupi, podemos perceber como as feminilidades e as masculinidade serão representadas por esse grupo.

Diversas/os autoras/es irão argumentar que o conceito de gênero está intrinsecamente inserido nas condições desiguais entre mulheres e homens. Ou seja, discutem sobre a dominação masculina, é através disso que surge uma linguagem neutra. Sendo este um dos motivos que durante toda a escrita deste texto utilizarei o feminino e o masculino para se referir ao coletivo. Ressalto também a utilização dos pronomes femininos antes dos masculinos, e do primeiro nome das/os autoras/es para percebermos que as mulheres também ocupam o espaço de se fazer ciência. Aldenora Macedo (2017) afirma que não podemos falar de gênero sem pensarmos as relações historicamente desiguais mantidas por meio do patriarcado.

Não há possibilidade de se pensar a construção das identidades e das relações de gênero, sem entender como se dá a construção das feminilidades e masculinidades. As masculinidades e feminilidades constituem uma unidade dialética. Assim, articulamos esse conceito com os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação para compreender as construções das relações de gênero no âmbito da EMEI Tupi.

CAPÍTULO I

Este capítulo será dividido em duas seções. Na primeira delas, apresentarei os dados das pesquisas acadêmicas sobre gênero e Educação Infantil dos últimos anos. Já na segunda seção analisarei como sete documentos oficiais brasileiros abordam as relações de gênero na educação básica.

1.1 Levantamento bibliográfico: gênero e o contexto de cuidado e educação

A revisão de literatura foi realizada, durante 2020 e 2021, nas seguintes plataformas: no Portal Scielo, no Portal Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Para tanto, foi utilizado o termo geral *gênero* combinado com os termos específicos *criança*, *educação infantil*, *creche*, *infância*, *Vigotski* e *Psicologia Histórico-Cultural*. Foram encontrados cerca de 900 trabalhos, todos publicados a partir do final dos anos 90 do século passado.⁴ Na primeira leitura dos títulos e resumos, foram selecionados 103 trabalhos. Contudo, alguns desses trabalhos traziam um foco diferente do utilizado nesta monografia, uma vez que explicitavam gênero como um fator somente biológico ou focalizavam exclusivamente a docência e as relações de gênero. Após a leitura atenta dos trabalhos foram selecionados 28 (APÊNDICE A).

O conceito de gênero está em um campo de disputas, e é possível encontrar diversos autores/as debatendo o que é gênero e como devemos entendê-lo. Todavia, há concordância de que este é parte de uma construção cultural. Logo, a disputa se encontra no campo de como as pessoas se identificam nas feminilidades e masculinidades. Sueli Palmen e Vivian Esteves (2018), por um lado, argumentam que gênero é um construto exclusivamente cultural e que possui uma relação estrita com a biologia, o que pode ser questionado por Denise Silva e Bruna Bertuol (2015). Essas autoras defendem que o corpo possui um papel na biologia e na cultura, ou seja, é a partir do corpo que as crianças vão se identificar dentro da cultura. Por outro lado, gênero também pode ser compreendido como um construto social, apropriado a partir das interações estabelecidas com outras crianças e adultos em determinado contexto cultural, como argumenta Vanessa Neves (2008). De acordo com Daniela Finco (2015), de fato, há situações ditas biológicas entre as diferenças masculinas e femininas, porém é

⁴ A data dos trabalhos chamou a nossa atenção, pois as discussões e produções acadêmicas sobre gênero começaram nos anos 1960 e 1970. Levantamos a hipótese de que, somente nos anos 1990, a discussão de gênero foi colocada em pauta nas pesquisas de Educação Infantil brasileira. É necessário maiores investigações sobre o tema.

necessário percebermos que essas diferenças foram naturalizadas em nossa sociedade, a tal ponto que, talvez, possamos considerar que são construções culturais.

Judite Guerra (2005) aponta que é impossível falar sobre feminilidade sem falar de masculinidade, pois uma é sempre negação da outra. Além disso, Judite Guerra (2005) e Márcia Buss-Simão (2013b) argumentam que, em suas pesquisas, foi possível perceber uma vigilância constante, entre os meninos, sobre o “não-feminino”. Ou seja, eles possuem um “medo”, uma rejeição a tudo aquilo que é feminino, pois as marcações das feminilidades fazem com que eles sejam ridicularizados. Como se estivesse protegendo a masculinidade hegemônica, é comum que os meninos se vigiem e observem os padrões socialmente aceitáveis entre eles.

Gênero é uma categoria social que carrega em si relações sociais e possibilidades de ação social. De acordo com Márcia Buss-Simão (2013a), as crianças sabem e aprendem sobre gênero, e geram novos sentidos e significados para as relações com seus pares e adultas/os. Parte dessa percepção acontece nos momentos, denominados por Márcia Buss-Simão (2013a), em que há posicionamento de gênero - as crianças procuram em si e nas/os outras/os artefatos – brinquedos, acessórios, roupas – que delimitam o pertencimento a um gênero. Nesse sentido, pensar as relações de gênero em um contexto coletivo de educação é compreender como os bebês e crianças pequenas articulam e questionam as feminilidades e as masculinidades. Essa é uma construção não linear, apresentando contradições ao longo do tempo.

As relações de gênero não acontecem de maneira linear, principalmente quando pensamos no espaço de Educação Infantil, no qual as representações de femininos e de masculinos são por meio de professoras que, por sua vez, não possuem as feminilidades e masculinidades construídas linearmente.

As crianças no espaço institucional, então, se relacionam com o feminino e o masculino via representações de mulheres. Essas representações não são lineares, e suas ambiguidades não escapam às crianças, que se colocam questões sobre o que é permitido ou não para meninos e meninas, sobre namoro, sobre tocar e ser tocado, questões que se atualizam em brincadeiras e conversas entre as crianças e entre estas e os adultos (NEVES, 2008, p. 151).

No entanto, existe uma visão de que as crianças são neutras nas relações de gênero, como definida por Eduardo Cólis (2020). Essa visão, posicionando as crianças como ingênuas, era compartilhada pelas professoras na instituição na qual Jessica Prioletta (2020) realizou sua pesquisa. Entretanto, as crianças são pessoas de direitos, que participam e

modificam a cultura na qual estão inseridas, sendo capazes de tensionar as barreiras de gênero e até mesmo de reproduzir as situações de desigualdade. Esse fato foi evidenciado por Jessica Prioleta (2020) que discorre sobre como as relações de gênero estão presentes em todos os momentos dentro da escola canadense investigada por ela. Em sua pesquisa, a autora pôde perceber como as relações de subordinação/dominação estavam presentes nos momentos de brincadeira das crianças, principalmente no momento de disputa por brinquedos. Naquele contexto, as meninas normalmente “perdiam” os brinquedos para os meninos e as professoras justificavam essa situação como uma questão de “timidez”. Contudo, quando as meninas agiam da mesma forma que os meninos, elas eram repreendidas, pelas professoras, de maneira mais rigorosa. Jessica Prioleta (2020) argumenta que essa é uma das formas pelas quais as meninas aprendem sobre o machismo estrutural da sociedade na qual estão inseridas. As/os professoras/es da Educação Infantil utilizam o gênero como maneira de classificar/organizar o espaço, seja para acalmar as crianças (COELHO et al., 2021) ou por outros motivos, como organização de ir ao banheiro. Nesse sentido, a identidade de gênero da criança direciona a prática docente, onde somente uma condição biológica é colocada em foco.

Constantina Xavier Filha (2011) constatou que os meninos conseguiam resistir aos estereótipos de gênero, enquanto as meninas, por sua vez, se mostraram mais afetadas pela feminilidade. A pesquisa foi realizada com 48 crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola em Campo Grande – MS, na qual a pesquisadora propôs que as crianças pensassem em uma princesa e um príncipe de conto de fadas e lembrassem das características físicas e comportamentais dessas personagens. Em seguida, cada criança escreveu um texto sobre a princesa e o príncipe que haviam imaginado e, posteriormente, foi construída uma narrativa coletiva para observar as descrições realizadas. A construção social da figura feminina e masculina na sociedade foi debatida e, finalmente, foi proposto que as crianças produzissem uma princesa e príncipe de outra forma. Foi possível perceber essa transformação, em particular, nos textos de alguns meninos. Costantina Xavier Filha comenta:

As princesas de outros jeitos continuam vaidosas, à espera do príncipe, chiques, bonitas, ricas, *superestar*; gostam de se maquiar; andam na moda; têm longos cabelos. [...] Os meninos conseguem ousar e criam novas possibilidades. Constroem outras formas de subjetividade: a princesa deficiente física, 'meio negra' (sic!), que fuma cigarro e toma pinga, cheia de verruga. (p. 600 - 601)

Além dos momentos de disputa, parece ser possível notar relações desiguais de gênero também nos momentos de cuidado. Vanessa Neves (2008) afirma que os meninos parecem ser

excluídos das situações de cuidado em uma creche comunitária de Belo Horizonte onde realizou sua pesquisa. Da mesma forma, Isabel Silva e Iza Luz (2010) também puderam perceber a mesma exclusão, bem como pontuam que “essa experiência de cuidado, proporcionado ou desejado pelas educadoras em relação às meninas e não com a mesma intensidade em relação aos meninos, parece evidenciar que, em relação ao menino, relativizam as consequências da negligência familiar” (p. 28). Assim, as masculinidades e feminilidades são colocadas nas relações criança-adulto.

Uma outra dimensão discutida, nos trabalhos analisados, refere-se aos brinquedos e às brincadeiras compreendidas como artefatos culturais, “pois produzem significados que dão sentido e estabelecem posições e identidades no mundo social” (SILVA; BERTUOL, 2015, p. 139). De acordo com Christine Morin-Messabel et al. (2016), os brinquedos possuem a capacidade de transmissão de normas e de valores⁵, ou seja, ajudam as crianças nas classificações de gênero a partir da socialização entre seus pares. Lançando mão destes artefatos culturais, elas passam a pertencer a um grupo, o que é constitutivo dos seres humanos. Alguns brinquedos possuem, como uma das suas muitas facetas, um papel de ensinar às crianças o que é ser menina e o que é ser menino dentro da sociedade. Rafaela Junges e Suzana Schwertner (2017) compreendem que os brinquedos estabelecem marcações de gênero que estão presentes em todos os objetos e são reforçadas diariamente, ou seja, com correções que as educadoras fazem às crianças quando elas ultrapassam a barreira de gênero. Assim,

O gênero está presente nas escolas e pode ser encontrado nas filas de menino e menina; nos banheiros para menino e banheiros para meninas; nos brinquedos para meninos e brinquedos para meninas; nas aulas de Educação Física, nas quais meninos jogam bola e meninas conversam ou pulam corda, entre outros inúmeros exemplos que poderiam ser aqui citados. (JUNGES, SCHWERTNER, 2017, p. 266)

As crianças criam fronteiras de gênero nos momentos de brincadeiras, que muitas vezes são criadas a partir da disposição dos brinquedos da Educação Infantil, sendo as fronteiras são delimitadas dentro das masculinidades e feminilidades. Em pesquisa com abordagem etnográfica realizada em 2015 por Sandro Santos e Isabel Silva (2020), com 18 crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, foi possível perceber como a construção das fronteiras de gênero também são parte de uma condição

⁵ Consideramos que os brinquedos são artefatos culturais, ou seja os brinquedos são materiais que de maneira distinta são parte da cultura; bem como envolve histórias, pessoas, pensamentos e identidades. Em um determinado contexto esses artefatos culturais validam conceitos. Dessa forma, as crianças se apropriam dos brinquedos quanto artefatos culturais.

dicotômica do papel social de homens e de mulheres em nossas sociedades, como explicado abaixo:

[...] meninos e meninas interiorizam, desde cedo, que a dicotomia público/privado regula a ação social de homens e mulheres, considerando os primeiros mais objetivos/expansivos e que, portanto, são desde cedo conduzidos e estimulados a atuar nos domínios dos espaços públicos (considerados espaços da produção econômica e da política), enquanto as últimas, concebidas como mais subjetivas/recatadas, devem ser as responsáveis pelos afazeres do espaço privado (onde se passam os cuidados com a família e as situações relativas à intimidade). (SANTOS, SILVA, 2020, p.16)

Não há possibilidade de se pensar a construção das identidades e das relações de gênero, sem entender como se dá a construção das feminilidades e masculinidades. Reafirmamos que entendemos gênero como um conceito não-binário, estabelecido nas relações sociais. Assim, articulamos esse conceito com os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia histórico-cultural e da Etnografia em Educação para compreender as construções das relações de gênero no âmbito da EMEI Tupi, como veremos no Capítulo II.

Na próxima seção, apresento como o gênero é discutido nos documentos norteadores da Educação Básica.

1.2 O que dizem os documentos norteadores da Educação Básica?

O *Creche Urgente* foi um documento sinalizado por Peterson Silva, Tassio Silva e Daniela Finco (2020), como sendo o primeiro documento norteador sobre o cuidado com crianças pequenas, elaborado em 1987 e 1988. O documento foi elaborado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) e pelo Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF). No *Creche Urgente* (p.8) é possível encontrar uma afirmação de que gênero é parte do processo de socialização das crianças, e que ensinar o respeito às diversas formas de feminilidade e de masculinidade é garantir uma sociedade mais justa.⁶

Consultei os seguintes documentos norteadores da Educação brasileira: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, BRASIL, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2009); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009); Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2009); Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2016); Currículo

⁶ Ao procurar sobre o *Creche Urgente* não foi possível encontrar nenhum tipo de informação.

Referência de Minas Gerais (CRMG, MINAS GERAIS, 2018). Em alguns deles, foram encontradas referências sobre o tema de gênero e relações de gênero.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), na apresentação, existe uma afirmação de que as relações de gênero serão abordadas de forma a contribuir para a prática educativa:

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 1998, Vol. 1, p. 9)

No sumário do segundo volume do RCNEI (BRASIL, 1998), é possível encontrar o termo *Identidade de gênero*⁷, na seção *Conteúdos para Crianças de quatro a seis anos* dentro de *Orientações didáticas*. No decorrer dos textos nas primeiras páginas já podemos achar uma referência às relações de gênero, ao tratar da sexualidade das crianças.

Dentre as questões relacionadas à sexualidade, as relações de gênero ocupam um lugar central. Há um vínculo básico entre o gênero de uma pessoa e suas características biológicas, que a definem como do sexo feminino ou masculino. Perceber-se e ser percebido como homem ou mulher, pertencendo ao grupo dos homens ou das mulheres, dos meninos ou das meninas, se dá nas interações estabelecidas, principalmente nos primeiros anos de vida e durante a adolescência. (BRASIL, 1998, Vol. 2, p. 19)

Após uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma separação espontânea entre meninos e meninas. (BRASIL, 1998, Vol. 2, p. 20)

Além do modelo familiar, as crianças podem constatar, por exemplo, que nas novelas ou desenhos veiculados pela televisão, homem e mulher são representados conforme visões presentes na sociedade. Essas visões podem influenciar a sua percepção quanto aos papéis desempenhados pelos sujeitos dos diferentes gêneros. (BRASIL, 1998, Vol. 2, p. 20)

O RCNEI afirma que as relações de gênero somente serão percebidas pelas crianças a partir dos cinco anos, e que nesta idade as crianças se separam de maneira espontânea. Há também uma pequena confusão no conceito de gênero e sexo nesse documento, pois em algumas partes do documento é possível perceber que as afirmações sobre o gênero ser uma maneira de representação do sexo. Tal confusão está explícita a seguir:

⁷ A discussão de identidade de gênero gerou controvérsias no governo de Jair Bolsonaro.

No que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as *peças de sexos diferentes* e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. (Grifos meus, BRASIL, 1998, Vol. 2, p. 41-42)

Ora, a expressão “peças de sexos diferentes” deixa implícita uma confusão de que a identidade de gênero é uma mera transmissão da biologia para a cultura. Todavia, compreendemos que a identidade de gênero não é definida somente pelo sexo, mas sim por uma prática cultural, uma vez que, nas diversas sociedades, é possível perceber diversas formas de ser mulher e de ser homem (LOURO, 1997). Neste mesmo documento, é afirmado que as crianças de quatro e seis devem respeitar o gênero (BRASIL, 1998, Vol. 2, p. 37), e que as crianças (meninas e meninos) podem e devem participar da mesma maneira nas brincadeiras de casinha e futebol. O tópico Identidade de gênero, que aparece no sumário, discorre sobre como as crianças precisam respeitar o gênero, e entender que mulheres e homens, meninas e meninos, podem ocupar os mais diversos espaços na sociedade.

Já no Volume 3 da RCNEI (BRASIL, 1998), é possível encontrar uma orientação didática em relação às brincadeiras, sem que haja estereótipos de gênero.

É importante possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre, com o cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamento estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem bambolê. (BRASIL, 1998, Vol. 3, p.37)

Nas DCNEIs (BRASIL, 2009), as relações de gênero estão presentes na afirmação de que a proposta pedagógica da Educação Infantil deve cumprir uma função sociopolítica:

Construindo 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 étnica, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (p. 17)

As relações de gênero aparecem como uma maneira de criar novos possíveis para a Educação Infantil. Ou seja, um respeito à diferença, em uma maneira de criar uma condição democrática na Educação Infantil.

Nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2009), foi possível encontrar uma discussão sobre as relações de

gênero, logo nas primeiras páginas sobre a escolha dos pronomes masculinos, como nota de rodapé:

Esta versão do Documento de Proposições Curriculares adota o gênero masculino para os termos professores e educadores, como opção de valorização dos homens que ocupam este cargo na Educação Infantil, uma função histórica e culturalmente atribuída às mulheres. (BELO HORIZONTE, 2009, Vol.1, p. 14)

Durante o documento, há uma afirmação de que as crianças possuem diversas identidades de gênero quando chegam à Educação Infantil. Ao mesmo tempo, as Proposições de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2009) afirma sobre os preconceitos de gênero.

Historicamente, diversos componentes das sociedades, como etnia, gênero, sexo, deficiências físicas ou intelectuais, classe social e econômica vem sendo considerados fatores de discriminação e exclusão. Presencia-se à definição de um padrão a partir de determinadas intenções ideológicas, econômicas e políticas e à exclusão de todos que não correspondem ao padrão estipulado e socialmente referendado. (BELO HORIZONTE, 2009, Vol.1, p. 53)

Assim, a/o docente precisa compreender sobre essa questão social, colocando-a como parte da sua prática na Educação Infantil, de maneira a criar *novos possíveis*. O mesmo documento, afirma que é necessário que exista materialidade para que as crianças possam vivenciar o espaço institucional sem restrição de gênero.

A materialidade é outro aspecto que precisa estar adequado às mais diversas características das crianças. Ela deve refletir um projeto pedagógico que efetivamente inclua todas, em seus mais variados aspectos. [...] devem existir brinquedos, fantasias e adereços que favoreçam a imaginação e o faz de conta sem restrições de gênero e sexo. (BELO HORIZONTE, 2009, Vol.1, p. 85)

As Proposições de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2009) afirmam que a Educação Infantil deve mostrar para as/os bebês e as crianças pequenas que meninas e meninos, mulheres e homens podem ocupar os mais diversos espaços sociais. No volume 2 do documento, também há uma referência sobre como a Educação Infantil deve colocar para as crianças as mais diversas possibilidades sobre ser feminino e masculino com o objetivo de

organizar oportunidades de discutir papéis e práticas sociais relacionadas aos gêneros masculino e feminino possibilitando-lhes a desconstrução de estereótipos e ampliando a compreensão das crianças acerca de modelos machistas, feministas ou opressores de alguma forma; propor situações em que as diferenças econômicas sejam problematizadas levando as crianças a desnaturalizarem a desigualdade e perceberem possibilidades de superação de estruturas hierárquicas e dominadoras; enfim, situar-se criticamente perante as situações e modos de organização da

sociedade, buscando superar diferenças e trazendo a diversidade à tona por meio de atitudes acolhedoras e respeitosas. (BELO HORIZONTE, 2009, Vol. 2, p. 30)

As Proposições de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2009) afirmam, em todo o documento, que é essencial mostrar as diversas formas de ser feminino e de ser masculino na Educação Infantil. E que, além disso, o papel da/o docente é trabalhar com a/o bebê e a criança pequena dessas formas, com o intuito de criar novas formas de feminilidades e masculinidades, para que possamos ter uma sociedade menos desigual.

No Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, MINAS GERAIS, 2018) foi possível encontrar uma referência ao gênero no tópico sobre diversidade e inclusão, e que a escola democrática deve pensar em espaços para a inclusão da diversidade, de maneira que as respeite. Na seção sobre Educação Infantil do CRMG (MINAS GERAIS, 2018), logo no tópico da apresentação, pude encontrar sobre como gênero deve ser trabalho na Educação Infantil.

Refletir sobre o processo de inclusão a partir da diversidade humana presente nas diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas, de gênero, buscando desenvolver maneiras diferentes e adequadas de se trabalhar com a heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos. (p. 27)

O CRMG afirma que a Educação Infantil deve ser espaço para se pensar a diferença, e um espaço no qual as crianças sejam acolhidas por meio das pluralidades e diferenças. No mesmo documento, a Educação Inclusiva também tem como responsabilidade garantir o acesso dos diversos grupos sociais.

a proposta de educação inclusiva consagra o princípio de igualdade de oportunidade para todos, buscando garantir a todas as crianças (jovens e adultos também), o direito ao acesso e a permanência a todas as modalidades de ensino do sistema educacional, independentemente de suas condições pessoais, de raça, de gênero, de etnia, classe social ou deficiência. Logo, a abrangência da educação inclusiva não se limita a inserção de crianças público-alvo da educação especial no ensino regular, mas implica na construção de uma escola para todos e onde todos aprendem. (p. 74)

As habilidades e competências do CRMG (MINAS GERAIS, 2018) concretizam todo o texto exposto no Currículo ao explicitar o respeito às diferenças de gênero. De alguma maneira, o CRMG (MINAS GERAIS, 2018) coloca uma possibilidade para a construção de uma educação pública democrática com respeito às diferenças.

As relações de gênero não aparecem, de maneira explícita, na LDB (BRASIL, 1996), nos Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das

Crianças (BRASIL, 2009) e na BNCC (BRASIL, 2016). Contudo, podemos afirmar que, ao lermos o respeito à diversidade e à diferença, inferimos *gênero* e *relações de gênero*.

Essa busca nos documentos da Educação Básica foi importante para compreender o que eles dizem a respeito de *gênero*. Ao mesmo tempo, nota-se que não foi possível encontrar, em nenhum dos cinco documentos nacionais consultados, de maneira explícita, que este é um construto cultural e aprendido nas relações sociais (LOURO, 1997). As Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2009) e o CRMG (MINAS GERAIS, 2018), contudo, evidenciaram a importância de se debater gênero na Educação Infantil, sendo possível inferir uma concepção de que este é um construto cultural, e juntamente a condição de que é possível debater as relações de gênero na Educação Infantil.

Concluimos que os trabalhos acadêmicos da área (BUSS-SIMÃO, 2013; SILVA, BERTUOL, 2015; SANTOS, SILVA, 2020; e entre outras/os) discutem a importância de se debater gênero na Educação Infantil. Em contrapartida, os documentos norteadores parecem caminhar de maneira ainda confusa sobre o que seria discutir gênero na Educação Infantil.

CAPÍTULO II

Neste capítulo, abordarei a coerência teórica-metodológica com a Psicologia Histórico-Cultural, a Etnografia em Educação e o conceito de gênero da Sociologia da Educação. Além disso, apresentarei informações sobre a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI Tupi) investigada e sobre a turma que é acompanhada.

2.1 O conceito de gênero e a relação com a Educação Infantil

A fim de discutir como trabalhamos sobre gênero, e qual a maneira que o compreendemos, recorrerei aos pressupostos da Sociologia da Educação. Neste sentido, compreendemos o gênero como uma ferramenta analítica e política, ou seja, é uma categoria que nos ajuda a compreender as relações sociais, bem como coloca o foco da análise nas meninas e mulheres (JOAN SCOTT, 1986). Judith Butler (2018) afirma que, ao pensarmos nas mulheres na perspectiva de gênero, é necessário entender que existe mais de uma maneira de ser feminina. Judith Butler (2018) nos alerta que a categoria gênero é atravessada por noções políticas, culturais, históricas e sociais:

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (BUTLER, 2018, p. 21, Edição do Kindle)

Outra questão que Judith Butler (2018) nos apresenta é o binarismo de gênero, masculino/feminino. A categoria gênero será sempre *performática*⁸, ou seja, "o gênero é sempre feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra" (BUTLER, 2018, p. 54, Edição do Kindle). Nesta lógica, é possível afirmar que homens podem *performar* feminilidades, e mulheres podem *performar* masculinidades. Para pensar gênero como uma categoria não-binária é necessário perceber que sexo não determina o gênero, uma vez que as feminilidades e as masculinidades são construídas nas relações sociais e culturais, e não exclusivamente através do aparato biológico. Nesse sentido, é inerente pensar gênero com base em uma noção histórico e cultural (LOURO, 1997; BUTLER, 2018). Sendo assim, essa categoria é um construto cultural.

⁸ Na leitura inicial da obra de Judith Butler (2018) percebemos a importância desse conceito para se compreender gênero. No futuro, aprofundarei a discussão do conceito de *performance* e sua relação com a obra da autora

Na Educação Infantil, como já foi apresentado na seção anterior, é possível perceber como os estereótipos de gênero, as relações de gênero surgem em contextos coletivos de cuidado e educação (NEVES, 2008; SILVA, LUZ, 2010; PRIOLETTA, 2020; e entre outras). Assim, é com a/o Outra/o que as definições de masculinidades e feminilidades são afirmadas, pois é a partir da/o Outra/o que as crianças passam a vigiar a masculinidade (GUERRA, 2005; BUSS-SIMÃO, 2013b), bem como a feminilidade. A partir das definições de menina e de menino, as crianças vão se identificando no convívio social com as categorias de gênero.

As relações de feminilidades e masculinidades surgem dentro de um contexto feminino para as crianças nos contextos coletivos de cuidado e educação, uma vez que a grande maioria das professoras é mulher (AFONSO, 1995). Mas, em cada relação social isso ocorre de uma maneira.

O que importa aqui é considerar que - tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade - as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento - seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade - que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 1997, p. 27. Grifos do original)

As identidades de gênero são uma maneira possível de se pensar gênero, ou seja, essas são uma maneira de se afirmar uma condição de ser uma pessoa, dentro de um contexto social e político (BUTLER, 2018). Sendo assim, se faz necessário compreender gênero também como uma relação de poder uma vez que é através dessa categoria de análise que os homens detêm poder e mantêm a sociedade patriarcal⁹ (SCOTT, 1986).

Parte das relações de gênero já ocorrem dentro do cotidiano da escola, e ao mesmo as/os professoras/es (re)afirmam alguns estereótipos de gênero. Seja nos momentos de cuidado (NEVES, 2008; SILVA, LUZ, 2010) nos quais as meninas recebem mais atenção, ou nos momentos de brincadeiras *violentas*, onde as meninas são repreendidas por brincarem com os meninos (PRIOLETTA, 2020). As maneiras, em que as meninas e os meninos são socializados são distintas, em função do papel social e cultural que o gênero ocupa nessas relações (LOURO, 1997; BUSS-SIMÃO, 2013a/b; BUTLER, 2018). Nesse sentido, nas salas de aula [atividades], como espaços de cultura, um grupo de pessoas (crianças e adultos/os) irá definir e utilizar a categoria de gênero de diferentes formas.

⁹ De acordo com o Dicionário Crítico do Feminismo, *patriarcado* pode ser definido, a partir de 1970 como uma "dominação masculina", sendo assim, as mulheres são oprimidas por essa forma de poder. "Nessa nova acepção feminista, o patriarcado designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens." (HIRATA, 2009)

Assim, para entender as constituições das feminilidades e masculinidades, em um determinado contexto cultural, faz-se necessário compreendê-las como uma unidade dialética, na qual as duas categorias se contradizem e se constituem ao mesmo tempo, como argumenta Joan Scott (1986) afirma que:

"Gênero" como um substituto para "mulheres", sugere que informação sobre mulheres é necessariamente informação sobre homens, um implica o estudo do outro.¹⁰ (p, 1056. Tradução minha)

Nesse sentido, defendemos que o par dialético [feminilidades/masculinidades] pode nos ajudar a compreender como as relações de gênero são constituídas na EMEI Tupi. Ao utilizar gênero como um construto cultural, tentaremos compreender as tensões entre as feminilidades e masculinidades nas relações estabelecidas entre as crianças e entre essas e suas professoras. Essa unidade de análise é uma maneira possível de compreendermos as situações sociais a partir das contradições do contexto da EMEI Tupi, ou seja, pode ser capaz de dar visibilidade ao que constitui/modifica em uma relação social (SILVA, 2021). A unidade de análise explica as contradições e tensões do feminino e do masculino. Dessa forma, nos ajuda a pensar nas formas de ser mulher/menina e de ser homem/menino.

2.2 Abordagem Histórico-Cultural e o método histórico-dialético em Vigotski

O desenvolvimento humano, de acordo com Lev Vigotski (1931), acontece com a transformação das funções elementares em funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1931), que são de origem cultural e aparecem "como relações sociais" (GOMES, NEVES, 2021). Assim, em cada pessoa, o processo de desenvolvimento é diferente e atravessado pela cultura e relações sociais. Nesse sentido, o desenvolvimento é mediado semioticamente pela/o Outra/o por duas dimensões: (a) herança genética e (b) o meio histórico-cultural no qual a pessoa está inserida. Logo, a/o bebê e a criança pequena são vistas/os como seres ativos/os em seu processo de desenvolvimento. A Escola de Educação Infantil torna-se um contexto no qual as/os bebês e as crianças pequenas participam da cultura e, nesse processo, se constituem como pessoas.

Pensar a criança pequena, com base na Psicologia Histórico-Cultural, é percebê-la como um ser ativo com um aparato biológico e cultural, em um complexo processo de

¹⁰ "Gender" as a substitute for "women" is also used to suggest that information about women is necessarily information about men, that one implies the study of the other.

desenvolvimento. Entendemos as/os bebês como seres potentes e vulneráveis ao mesmo tempo, ou seja, a potência é parte da condição de serem capazes de criarem e modificarem a cultura, e a vulnerabilidade demarca a necessidade dos cuidados de uma/um adulta/o (SILVA, NEVES, 2020).

Nessa abordagem também devemos compreender o papel do meio [sala de aula/de atividades] para o desenvolvimento, pois é através dele e das mediações semióticas com a/o Outra/o que a transformação das funções elementares em funções psicológicas superiores ocorre (VIGOTSKI, 1931). O conceito de vivência [*pereživanie*, em russo] nos ajuda a compreender o papel do meio no desenvolvimento do ser humano (VIGOTSKI, 2018).

Ou seja, ela [a pedologia] deveria saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento. Digamos que esse seja o "prisma" que define o papel e a influência do meio no desenvolvimento do caráter da criança, no seu desenvolvimento psicológico e assim por diante (VIGOTSKI, 2018, p.77)

A vivência, de acordo com Nikolai Veresov e Marilyn Fleer (2016), é uma maneira teórica de compreender o desenvolvimento das crianças. A vivência, compreendida como unidade [pessoa/meio], é um processo (um ato, uma atividade) e um conteúdo, dando visibilidade a como a criança experiencia algo. A vivência, como unidade de análise, leva em consideração o processo de desenvolvimento em íntima relação com o contexto histórico-cultural em que a pessoa está inserida. Portanto, evidencia-se a importância da sala de atividades da EMEI Tupi para o desenvolvimento das crianças.

Assim, na Psicologia Histórico-Cultural, o meio é considerado como fonte de desenvolvimento, pois as funções mentais superiores são sociais e biológicas. Através da/o Outra/o e do meio que as/os bebês e as crianças se desenvolvem. Logo, o processo de desenvolvimento é complexo e contraditório (VERESOV, FLEER, 2016).

O desenvolvimento é um processo complexo e dialético de como a relação social se torna individual, mas o desenvolvimento individual é sempre parte de uma situação social, e a relação do individual com o meio, e do meio com o individual ocorre através da vivência da pessoa. (VERESOV, FLEER, 2016, p.5, Tradução minha)¹¹

O método, para a Psicologia Histórico-Cultural, é parte fundamental para se pensar a pesquisa e o processo de analisar a sala de atividades. Para Lev Vigotski, o problema e o

¹¹ Development is a complex dialectical process of how the social becomes the individual, but the developing individual is always a part of the social situation and the relation of the individual to the environment and the environment to the individual occurs through the *perezhivaniya* of the individual.

método possuem uma relação mútua e estreita. Sendo assim, precisamos pensar no problema de pesquisa para que possamos pensar em como investigá-lo (ZANELLA *et. al*, 2007). Os elementos são feitos na relação, ou seja, para se compreender a parte é fundamental entender o todo e a relação em que isto ocorre, como argumentam Zanella e colaboradoas/es:

O foco nas relações é de suma importância, pois ao isolar elementos perde-se a compreensão tanto das partes que o compõe o todo, quanto da própria totalidade. Isto significa dizer que cada fragmento é constituído por meio das relações que estabelece com os demais, em movimento de mutualidade. De igual maneira compreende-se a totalidade, pois é justamente a maneira como os elementos se relacionam que configura o quadro total: qualquer mudança na composição dos mesmos altera o todo. (ZANELLA *et al*. 2007, p. 28).

Dessa forma, compreendemos a sala de atividades da EMEI Tupi como um espaço de cultura, no qual as crianças se desenvolvem a partir das vivências construídas nesse contexto. Ao mesmo tempo, podemos afirmar que gênero, por ser uma relação social, é um construto cultural que compõe as vivências da sala de atividades. Logo, as crianças de 2 e 3 anos da turma de 2019 possuem diferentes maneiras de se pensar as relações de gênero a partir de suas vivências na EMEI Tupi.

2.3 Etnografia em Educação e a construção do material empírico

Nessa seção, apresentarei a EMEI Tupi, instituição na qual a pesquisa foi realizada, os pressupostos da Etnografia em Educação e como se deu a construção do material empírico pelo grupo de pesquisa.

2.3.1 Diálogo entre a Etnografia em Educação e a Psicologia Histórico-Cultural: construção do material empírico

Essa monografia, como dito anteriormente, faz parte de um Programa de Pesquisa: *Infância e Escolarização - Bebês: participação, amizades, cognição e cultura*. A escolha da instituição foi pelos seguintes motivos: (i) EMEI com uma pequena evasão para que as crianças pudessem ser acompanhadas por seis (6) anos; (ii) abertura por parte da coordenação da EMEI Tupi para a proposta; (iii) ser uma instituição próxima à UFMG, onde trabalham e estudam as integrantes da pesquisa.

A EMEI Tupi está localizada em um bairro de classe média de Belo Horizonte na Região da Pampulha, local de fácil acesso, com várias opções de transportes públicos e comércio diversificados. A escola foi construída dentro do padrão estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, possui dois andares e atende

aproximadamente a 400 crianças. No primeiro andar, há cozinha, refeitório, despensas, sala de multiuso, instalações sanitárias por nível de idade da turma, duas salas de atividades, berçário, fraldário¹², biblioteca, sala de direção/coordenação e secretaria. No segundo andar, há mais salas de atividades, uma sala de reunião e instalações sanitárias adaptadas. Na área externa, há três parquinhos com uma extensa área verde.

Figura 1: Imagens dos espaços internos e externos da EMEI Tupi



Corredor.



Refeitório.



Parquinho externo com a casinha de madeira.



Solário.



Parquinho externo com balanço e escorregador.



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2019)

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) na UFMG¹³, em 2017, e a maior parte das famílias e das professoras assinaram prontamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Sendo assim, a EMEI Tupi é considerada como um espaço de formação cultural, de acordo com a Etnografia em Educação (SBCDG, 1992), que considera as salas de aula [de atividades] como espaços de cultura. Aqui utilizamos os

¹² O berçário e o fraldário foram desativados em 2020. Atualmente, esses espaços são utilizados para o programa "Mais Aprendizagem" e como sala de atividades.

¹³ Número do COEP: 6262316.9.0000.5149.

pressupostos da etnografia para elaborar a lógica de investigação (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). Nesse sentido, utilizamos *sistemas abertos* de registro (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), ou seja, através de registros narrativos, como as notas de campo, para que possamos analisar os dados posteriormente.

A pesquisa de campo foi feita por 8 pesquisadoras, durante 3 anos¹⁴. O material empírico foi construído pelo grupo de pesquisa por meio da observação participante, das filmagens, das anotações de campo¹⁵ e das entrevistas semiestruturadas. Em 2017, foram observados 80 dias letivos (42,5% do total); em 2018, foram observados 63 dias letivos (35,7% do total); e, em 2019, foram observados 88 dias letivos (45% do total).

Para compreender como as relações de gênero são constituídas na EMEI Tupi, foi utilizado um processo interativo-responsivo. Através de uma relação parte-todo foi possível entender como a categoria de gênero é incorporada na EMEI Tupi (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005).

Durante a análise do material empírico, foi utilizada uma perspectiva *êmica*, ou seja, entender o contexto cultural a partir do ponto de vista do grupo estudado (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). Dessa forma, procuramos não impor pontos de vista, crenças e preconceitos sobre o que ocorreu nos eventos analisados, principalmente tendo em vista a delicadeza do tema desta monografia. Em função da delicadeza do tema, não utilizarei fotos dos eventos, pois não quero causar constrangimento e/ou julgamento de valor sobre as práticas docentes e as vivências das crianças.

Assim, através da leitura atenta das notas de campo do ano de 2019, selecionei dois eventos que analisarei nesta monografia. Tais eventos fazem referência às questões de gênero que ocorriam no grupo de crianças em 2019.

Para analisar os eventos, utilizei a análise microgenética (GÓES, 2000), em uma tentativa de construir a história do evento. A autora ressalta que tal análise não é pequena, mas sim minuciosa, bem como é processual. A análise microgenética busca coerência com a psicologia Histórico-Cultural, pois de acordo com Maria Cecília Góes (2000) essa maneira de analisar leva em consideração a história, de maneira a compreender o processo do desenvolvimento humano. No caso desta monografia, a análise microgenética ajudará a construir a história da constituição das relações de gênero ao longo de 2019 com base na unidade de análise [feminilidades/masculinidades]. As videograções realizadas pelo grupo

¹⁴ Nos anos de 2017, 2018 e 2019. Em 2020 a pesquisa de campo foi interrompida, por conta da pandemia da COVID-19.

¹⁵ Armazenadas no *Google Drive*.

de pesquisa nos possibilitou ver e rever os dias dos eventos, nos ajudando a analisar situações complexas (GARCEZ; DUARTE, EISENBERG, 2011).

2.3.2 Participantes da Pesquisa

Eu, como estudante de iniciação científica, acompanho a pesquisa desde 2019. Em 2020, fui à EMEI Tupi uma vez, mas, logo em março, as escolas foram fechadas em função da pandemia da Covid-19. Assim, para conhecer as crianças nas filmagens, eu lancei mão de um caromêtro, que foi feito com a ajuda do grupo de pesquisa, em especial a Virgínia Souza, que acompanhou as crianças por mais tempo. Eu assisti às videograções feitas por outras pesquisadoras do grupo e li as notas de campo. A seguir, apresentarei as crianças participantes da pesquisa e as professoras da EMEI Tupi.

Quadro 1: Apresentação de todas as crianças participantes da pesquisa

Pseudônimo	Data de Nascimento	Semestre/Ano da matrícula	Raça/cor declarada pelas famílias na ficha de matrícula
Breno	21/04/2016	2017 Saiu no mesmo ano	Não informado
Bento	16/04/2016	2º/2017	Parda
Carlos	03/06/2016	1º2017	Parda
Danilo (irmão gêmeo de Lúcia)	09/06/2016	1º2017	Branca
Diego	28/02/2017	1º2019	Preta
Diogo	27/07/2016	2017 Saiu no mesmo ano.	Branca
Giovana	03/11/2016	1º/2018 – Saiu 1º/2019	Parda
Henrique	27/04/2016	1º/2017	Parda
Isaura	08/08/2016	1º/2017	Branca
Ivan	01/04/2016	1º/2019	Parda

Pseudônimo	Data de Nascimento	Semestre/Ano da matrícula	Raça/cor declarada pelas famílias na ficha de matrícula
Laís	30/06/2016	1º/2019	Parda
Larissa	24/05/2016	1º/2017	Branca
Lúcia (irmã gêmea de Danilo)	09/06/2016	1º/2017	Branca
Maria	06/04/2016	1º/2017	Parda
Marcela	27/05/2016	1º/2017- saiu no mesmo ano	Branca
Paulo	29/04/2016	1º/2017	Parda
Simone	04/05/2016	1º/2017	Parda
Valéria	02/04/2016	1º/2017	Branca
Yara	16/06/2016	1º/2017	Branca

Fonte: Material elaborado pela estudante de doutorado Virgínia Souza Oliveira

Quadro 2: Apresentação das professoras

Pseudônimo	Ano(s) em que permaneceu na turma	Turno (s) em que permaneceu na turma
Verônica	2017 e 2018	Manhã (2017) e Tarde (2018)
Soraia (saiu no segundo semestre)	2017	Manhã
Telma		Manhã
Ivana		Tarde
Valquíria (ficou apenas nos primeiros meses. Saiu por licença médica)		Tarde
Cristina	2017 e 2019	Manhã (2017 e 2019)
Lucíola	2017	Tarde
Letícia (entrou no lugar de Soraia)		Manhã

Pseudônimo	Ano(s) em que permaneceu na turma	Turno (s) em que permaneceu na turma
Jany (entrou no lugar de Valquíra)		Tarde
Celeste	2018	Tarde
Silvana		Manhã
Gabriela		Manhã
Catarina		Tarde
Selma	2019	Tarde
Rita	2019	Manhã e Tarde

Fonte: Material elaborado pela estudante de doutorado Virgínia Souza Oliveira

Quadro 3: Apresentação das auxiliares

Nome/Pseudônimo	Ano(s) que permaneceu na turma
Samantha	2017
Fabiana	2018 e 2019

Fonte: Material elaborado pela estudante de doutorado Virgínia Souza Oliveira

A partir do Banco de dados que construímos temos a possibilidade de compreender as rotinas das/os bebês, agora crianças, na EMEI Tupi. Para isso, utilizo o banco de dados composto pelas notas de campo e filmagens, como mencionado, bem como as dissertações de Virgínia Souza Oliveira (2019), Luíza de Paula Cortezzi (2020), Fabíola Aparecida Faria Ribeiro (2021) e Débora Barbosa dos Reis (2021); e as teses de Isabela Costa Dominici (2021) e Elenice de Brito Teixeira Silva (2021) para analisar as vivências das crianças na EMEI Tupi no ano de 2019.

Em 2019, havia dezesseis crianças na turma pesquisada, sendo nove meninas e sete meninos. Havia três professoras por turno, uma regente [Rita] e uma auxiliar [Fabiana] no período integral e duas de apoio [Cristina no turno da manhã; e Selma no turno da tarde]. Durante esse ano, as crianças eram atendidas em horário integral, das 07h30min até as 17h.

Para descrever a rotina das crianças em 2019, utilizei a dissertação de Fabíola Aparecida Faria Ribeiro (2021). As crianças de 3 e 4 anos eram recepcionadas por Rita e Fabiana dentro da sala de atividades por volta das 07h30min. Era solicitado, pela professora regente, que as crianças colocassem as agendas na bancada e as mochilas no armário. Durante esse período, Fabiana organizava as toalhas para o banho, que acontecia por volta das 09h30min. Às 07h45min, as crianças iam para o refeitório para o café da manhã. Ao retornar

para a sala, Rita organizava as crianças em roda para conversar, cantar e, frequentemente, a professora contava uma história. A seguir, as crianças brincavam com materiais diversos (legos, ursos, bonecos, carrinhos, panelinhas, material reciclado, fantasias e etc.) e, em alguns dias, elas/es realizavam desenhos/pinturas livres. Por volta das 9h, a professora de apoio, Cristina, chegava e levava as crianças para o parquinho até 09h30min, enquanto a professora Rita ia para o horário pedagógico¹⁶. Após esse horário, as crianças voltavam para a sala e a professora Cristina distribuía frutas para elas/es. A professora regente retornava para a turma e as crianças brincavam com massinha. Às 10h20min, Rita levava as crianças ao banheiro e seguiam para o refeitório para almoçar, onde elas tomavam água e, mais uma vez, eram encaminhadas para o banheiro. Durante esse período, as profissionais da limpeza organizavam a sala de atividades e disponibilizavam os colchonetes para o momento do sono. Por volta de 13h, as crianças começavam a acordar. Elas eram acompanhadas pela professora de apoio Selma, que as levavam para o refeitório para lanche. Após o lanche, elas brincavam mais uma vez com materiais diversos (legos, ursos, bonecos, carrinhos, panelinhas, material reciclado, fantasias e etc.) ou brincavam no parquinho. A professora Rita retornava para a sala. Às 15h15min o jantar era servido e, ao terminarem, as crianças brincavam, no parquinho até 16h20min. Em seguida, elas retornavam para a sala de atividades e aguardavam o horário da saída (às 17h) e, novamente, materiais diversos eram disponibilizados (legos, ursos, bonecos, carrinhos, panelinhas, material reciclado, fantasias e etc.).

2.3.3 Primeiras aproximações com os dados e a ética da pesquisa

Ao iniciar minhas aproximações com o Banco de Dados, entendi que seria um processo de muita atenção e dedicação, ao mesmo tempo em que percebi que ocupei um espaço diferente na pesquisa, visto que vi vídeos que foram filmados por outras pesquisadoras. Ou seja, tive que compreender o contexto da EMEI Tupi e as negociações que eram feitas em campo através das produções do grupo de pesquisa, como comentei anteriormente. Assim, iniciei o processo assistindo às vídeogravações¹⁷ e produzindo um carômetro.

Ao me aproximar dos dados, busquei ler as notas de campo, incluindo as observações que as pesquisadoras faziam sobre suas impressões e sentimentos (ANEXO A). Essas

¹⁶ Horário destinado à elaboração de planejamento de atividades a serem realizadas com as/os outras/os bebês e crianças.

¹⁷ No ano de 2019, às responsáveis pelas idas à EMEI Tupi eram: Virgínia Souza Oliveira; Fabíola Aparecida Faria Ribeiro; Débora Barbosa dos Reis e Vanessa Neves. Logo, todas as filmagens foram feitas por umas das pesquisadoras

anotações nas notas de campo foram importantes para mim, pois foi a partir de uma anotação da Virgínia Souza Oliveira, que eu decidi analisar o evento *fantasia de menina*, o qual será apresentado no capítulo III.

Para conceituar "evento", o nosso grupo, recorre às concepções de William Corsaro (1985), Maria Lúcia Castanheira (2004) e Judith Green, Audra Skukauskaite e Douglas Baker (2011), sendo um conjunto de ações específicas que apresentam temas e objetivos comuns, por meio de uma interação entre as/os participantes é possível delimitar o início, o meio e o fim. Para a análise dos eventos, foi feita uma transcrição minuciosa, sendo parte de um procedimento denso. A seguir, apresentarei um exemplo de transcrição.

Figura 2: Modelo de transcrição

Linhas	Tempo de gravação	Gestos, ações e falas de Valéria	Gestos, ações e falas de Henrique	Gestos, ações e falas das crianças	Gestos, ações e falas das professoras e auxiliares	Gestos, ações e falas das pesquisadoras
15	15:09 -15:24	Henrique e Valéria caminham para a frente do espelho		Diogo está brincando com a asa de borboleta		
16	15:24 - 16:26	Valéria e Henrique estão na frente do espelho, Valéria mexe com o arco da minnie e Henrique mexe com a bolsa verde. Henrique está dançando na frente do espelho Henrique: eu casei! Valéria: EU / eu so a namorada dele! Valéria: é Valéria no cartório!		Larissa: não tem pilha Lais dança com uma boneca no colo	Selma: cê caso? / quem é sua namorada? Selma: cê é a namorada dele? / ai cês dois casaram? / no::ssa que legal / cês casaram na igreja ou no cartório? Selma: no cartório? / bem casados	Virgínia: eu que sou a namorada dele

Fonte: Material produzido pela autora

As transcrições ajudam a entender o que aconteceu no evento, pois é a partir da riqueza de detalhes e de observar o evento atentamente que é possível analisá-los. Maria Isabel Pedrosa e Ana Maria Carvalho (2005) argumentam que, à medida que nos expomos ao mesmo vídeo diversas vezes, somos capazes de observar novas ações e, assim, elaborar perguntas para entendê-lo.

Figura 3: Sinais utilizados nas transcrições

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Entonação enfática	maiúsculas	<i>tem que dar passos LARGOS</i>
Alongamento de vogal ou consoante	:::	<i>é só pega:::r</i>
Silabação	-	<i>u-ni-du-ni-tê</i>
Interrogação	?	<i>você quer ser?</i>
Superposição de vozes	[[<i>você já foi</i> <i>eu não</i>
Unidades de mensagem	/	<i>Carlos/ é com calma</i>
Pausas	... ou marcação do tempo de pausa em segundos (5s)	<i>porque... porque...</i>
Incompreensões	(inaudível)	<i>ele deita (inaudível) joga bola/ aí esconde</i>
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)	<i>eu não vou (brincar) não</i>
Ações	(())	<i>pegue:::i ((segurando Gilberto pelos ombros))</i>

Fonte: Neves (2010)

Durante todo o meu processo de participação da pesquisa e realização da monografia, respeitei os princípios éticos. Maria Carmen Barbosa (2014) afirma que toda e qualquer relação social exige ética, é a partir desse princípio que começo a pensar a ética na pesquisa. Para debater ética na pesquisa com crianças, primeiro precisamos compreender as crianças como pessoas com direitos, e respeitar o protagonismo infantil. A pesquisa etnográfica tem como princípio o respeito à ética, para além da aprovação no Comitê de Ética, como é o caso do projeto Infância e Escolarização¹⁸.

A ética tem como parte do cuidado e da responsabilidade, sendo esse um princípio da pesquisa com crianças (BARBOSA, 2014). Em uma pesquisa feita com crianças, e com respeito à ética, significa que entendemos as crianças como sujeitos de direitos.

O não uso de imagem foi uma escolha ética, diferente das outras produções acadêmicas do projeto Infância e Escolarização¹⁹, essa monografia não contará com imagens dos eventos das crianças. Visto que as imagens podem causar desconforto na criança e/ou nas professoras, por compreender a ética como um respeito incondicional à/ao Outra/o (NEVES, MÜLLER, 2021). De acordo com Vanessa Neves e Fernanda Müller (2021) as imagens não

¹⁸ Aprovação no COEP da UFMG, número: 6262316.9.0000.5149.

¹⁹ As dissertações de Virgínia Souza Oliveira (2019), Luíza de Paula Cortezzi (2020), Fabíola Aparecida Faria Ribeiro (2021) e Débora Barbosa dos Reis (2021); e as teses de Isabela Costa Dominici (2021) e Elenice de Brito Teixeira Silva (2021).

podem ser consideradas meras ilustrações; as autoras consideram que a ética na pesquisa com bebês também tem que incluir quem cuida delas/es.

No capítulo a seguir analisarei 3 eventos que ocorreram na EMEI Tupi durante o ano de 2019 na turma de 3 anos.

CAPÍTULO III

Neste capítulo apresentarei as análises dos três eventos selecionados. Tal seleção considerou as condições de tempo ao final da graduação em Pedagogia. Iniciaremos a análise com o evento chave intitulado "*Fantasia de menina*".

3.1 Evento "*Fantasia de menina*" e as identidades de gênero

Para análise do evento "*Fantasia de menina*", foi necessário revisitar a gravação algumas vezes para construção da análise, a qual pode ser compreendida em quatro etapas: (1) compreensão do que estava acontecendo de uma maneira geral, visto que a escolha do evento se deu através das anotações de campo de Virgínia Oliveira; (2) início da transcrição do evento, seguindo o modelo apresentado no Capítulo II; (3) Atenção às ações de Henrique (3 anos e 1 mês) e de Valéria (3 anos e 1 mês); (4) organização da lógica do evento.

Ainda assisti à filmagem do dia 13 de maio de maneira completa para que pudesse compreender o dia como um todo. Ao fazer isso, tentamos construir a lógica da análise microgenética, bem como entendemos as crianças como pessoas que se desenvolvem no coletivo (VIGOTSKI, 2018), ou seja, os estereótipos de gênero são construídos nesta totalidade. É através da unidade de análise [feminilidades/masculinidades] que os tensionamentos, e conseqüentemente o desenvolvimento social e cultural acontece.

O evento "*Fantasia de menina*" aconteceu no dia 13 de maio de 2019, uma segunda-feira, em que estavam presentes doze crianças, sendo quatro meninos (Danilo, Ivan, Diego e Henrique) e oito meninas (Lúcia, Laís, Larissa, Isaura, Maria, Valéria, Yara e Giovana). As observações nos turnos da manhã e da tarde desse dia foram feitas por duas pesquisadoras: Virgínia Oliveira e Fabíola Ribeiro. O dia foi atípico, pois a auxiliar Fabiana não foi à escola por estar passando mal e, por isso, a professora Rita contou com o apoio de outra auxiliar da escola. Ao longo da manhã e início da tarde, as crianças brincaram dentro da sala de atividades e foram ao parquinho, fizeram uma roda para ouvir uma história de fantoches contada pela professora Rita, seguido pelo almoço e momento do sono. É após o horário do sono que o evento a seguir acontece.

O evento "*Fantasia de menina*" ocorreu entre 13h e 14h, na sala de referência da turma. O horário do sono estava acabando e, então, a professora Cristiana começa a acordar as crianças retirando seus colchonetes. A professora Selma chega na sala de atividades e começa a organizar as atividades que seriam realizadas com as crianças, durante o horário que permaneceria com a turma.

Selma disponibiliza uma caixa de fantasias para as crianças. Ivan (3 anos e 1 mês) e Henrique demonstram interesse pelas fantasias e Larissa (3 anos e 11 meses) diz para a professora “*ele é menino*”. A professora concorda com Larissa, ao afirmar “*só tem coisa de menina... só trem assim de menina*”, mas se corrige em seguida e diz que “*menino brinca do que ele quiser/ não pode falar menino / não brinca de boneca... ué ele não pode ser o pai?*”. A pesquisadora Virgínia comenta: “*verdade!... aprende desde de cedo né? / numa família tem pai / tem mãe / às vezes tem família que têm duas mães, dois pais*”. A fala da pesquisadora salienta as diversas formas de organização social e familiar. Selma não comenta sobre a fala de Virgínia e segue convidando as crianças a usarem fantasias.

As crianças continuam mexendo nas fantasias que estavam em uma mesa. Henrique havia encontrado um vestido rosa e estava mexendo nele. Um pouco depois, Selma encontra a fantasia com Henrique e chama Larissa para vesti-la. Henrique vê a fantasia e diz: “*Eu quero*”. A professora responde: “*eu chamei a Larissa/ depois a gente troca*” e veste a fantasia em Larissa. Henrique observa sua colega. Algumas crianças brincam com bonecas enquanto outras olham as fantasias. A professora Selma percebe que estava no horário do lanche e começa a organizar as crianças para irem ao refeitório. Ela diz que vai tirar a fantasia de Larissa, que há outras fantasias que elas vão poder utilizar após o lanche. A professora afirma: “*Selma tem mais ali / tem da Frozen*”. Valéria diz “*eu quero a Frozen*” e Henrique repete a fala da colega: “*eu quero da Frozen*”. As crianças são levadas ao refeitório para lanche e, neste momento, as crianças comem e conversam entre si.

Após o lanche, as fantasias são disponibilizadas novamente para as crianças. Valéria e Maria (3 anos e 1 mês) disputam a fantasia de *Frozen*, enquanto a professora coloca a caixa de fantasias e brinquedos no tatame. Selma, então, percebe a disputa entre as duas meninas e pergunta quem pegou a fantasia de *Frozen* primeiro. Elas afirmam que foi Maria. Selma então coloca a fantasia de *Frozen* em Maria. Na sequência, as crianças começam a procurar fantasias e brinquedos.

Henrique brincava com uma bolsa verde, um armário de boneca e um espelho. Selma veste Valéria com uma saída de praia rosa e florida e comenta: “*a Valéria vai pra praia / é de ir pra praia*”. Esse vestido não estava disponibilizado antes do horário do lanche. Alguns minutos depois, Valéria retira a fantasia e Henrique, que estava usando um boné azul e uma bolsa verde, pega a saída de praia rosa e florida do chão. Valéria o convida: “*vamos brincar junto Henrique?*”. Neste momento, ele retira o boné azul, coloca a bolsa verde no chão e se prepara para vestir a saída de praia.

Valéria pede para a professora vesti-la com um vestido de festa junina, ela estende o vestido perto da Selma e consegue colocar o vestido. Valéria, então, diz para a funcionária da escola, que estava na porta da sala e comenta sobre como as meninas estavam lindas com os vestidos, que vão para a praia.

Secretária: pra onde cê vai?

Valéria: pra praia

Henrique: pra praia

Secretária: cê me leva?

Valéria: não

Secretária: não?

Durante 1 minuto e 20 segundos, Henrique pede ajuda para vestir à professora e à funcionária da escola. Ele pede ajuda como todas as crianças o fazem, ou seja, olhando e estendendo a mão em direção à professora e à funcionária da escola. As duas conversam sobre o fato de Henrique querer vestir a saída de praia rosa e que não seria possível vesti-lo.

Selma: como que cê coloca? / tá querendo colocar

Secretária: meu deus do céu

Henrique percebe que não terá ajuda da professora e, assim, passa alguns objetos que estava segurando para Valéria, como a bolsa verde e o armário de boneca. Durante 2 minutos e 56 segundos, Henrique se esforça e consegue vestir a saída de praia: desamarra as alcinhas da saída de praia, se encosta em uma parede e começa a vestir a saída de praia. Neste momento, Henrique tenta se equilibrar na parede próxima à pia, suspende uma perninha, coloca a outra perna, sobe o vestido e segura as duas alcinhas e caminha em direção à Professora Selma. Ao final, ele começa a rir de felicidade. Podemos afirmar que Henrique está vivenciando a Alegria da Conquista, uma felicidade relacionada a autonomia de se vestir sozinho. Essa alegria explicita uma vivência diferente das outras crianças, pois ele se esforçou para colocar a saída de praia e demonstrou satisfação por conseguir realizar o que queria. A maneira como cada criança vivencia um momento é diferente, de acordo com Lev Vigotski (2018), cada pessoa atribui um sentido e um significado para a ação social.

Apesar da recusa da professora em ajudar Henrique para se vestir com uma saída de praia rosa e florida, Henrique finalmente consegue vestir a peça, mas ainda falta amarrar as alças. Ele se aproxima de Selma, e ela percebe que Henrique havia conseguido sozinho. A professora olha para os lados, focaliza seu olhar na filmadora, demonstrando, por sua expressão facial, surpresa e contrariedade ao ver que Henrique vestiu a roupa. Selma acaba se

rendendo ao pedido do menino e amarra as alças da saída de praia. É possível argumentar, com base em sua expressão de contrariedade, que a professora Selma parece reproduzir os estereótipos de gênero, talvez não considerando a possibilidade de meninos vestirem rosa e usarem saídas de praia. Selma aparenta se sentir vigiada ao comentar com a pesquisadora Virgínia: *“Você viu que eu insisti em não colocar/ né?”*.

Henrique começa a andar pela sala de atividades cantarolando: *“eu vô pra praia / eu vô pra praia::: eu vô pra praia / eu vô pra praia / lá lá lá lá”*. Henrique passa a mão pela saída e sorri. Ele se olha no espelho e balança o corpinho de um lado para o outro por 19 segundos. A seguir, ele anda pela sala e volta a se olhar no espelho por mais 20 segundos. Ele segue repetindo que vai para a praia. Valéria vê Henrique de vestido e juntos seguem brincando, sem fazer nenhum comentário. Seria então possível dizer que a saída de praia somente representava a possibilidade de Henrique brincar de faz de conta e ir à praia com Valéria?

Por meio do par dialético [feminilidade/masculinidade] somos capazes de perceber os tensionamentos do evento. Para a professora Selma e a funcionária da escola, a construção da masculinidade é a negação da feminilidade, ou seja, Henrique não pode vestir uma saída de praia rosa e florida, pois ele é menino. Assim, é possível perceber uma vigilância sobre os corpos masculinos, de modo que, explicita aquilo que Judite Guerra (2005) e Márcia Buss-Simão (2013) colocam como uma vigilância constante do “não-feminino”, pois a masculinidade hegemônica é a negação das feminilidades. Quando Henrique insiste em se vestir com a saída de praia e, finalmente, consegue realizar seu desejo demonstrando satisfação com sua conquista, há um tensionamento das masculinidades, bem como das feminilidades naquele contexto. Durante este evento, Henrique demarca novas possibilidades: ele não apenas consegue se vestir como gostaria, mas consegue também a ajuda, mesmo que hesitante, da professora.

Na sequência do evento, Henrique pede de volta a bolsa verde para Valéria, passando a disputar esse artefato com ela. A professora Selma percebe a disputa e afirma que a bolsa estava com o menino e, então, ela arruma uma mochila para Valéria. A funcionária diz em tom de ironia: *“Henrique! Merece até foto / Henrique... Meu deus do céu / ele quer a bolsa também”*. De acordo com Denise Silva, Bruna Bertuol (2015) e Christine Morin-Messabel et al. (2016), os artefatos culturais possuem o papel de transmitir normas e valores sociais e, em particular, Henrique estaria experimentando o que as/os autoras/es (COSTA, 2018, SANTOS; SILVA, 2020 e entre outras/os) conceituam como fronteiras de gênero.

Após se observar no espelho, Henrique conversa com a professora, cuja expressão facial não demonstrava mais tensão. Selma estava tranquila com a situação:

Henrique: eu casei!

Selma: cê casou? / quem é sua namorada?

Valéria: EU / eu sou a namorada dele!

A vivência [pessoa/meio] de cada criança em diversas situações é singular (VIGOTSKI, 2018). Para Henrique e Valéria, a fantasia ocasionou a possibilidade de irem para a praia e se casarem, tensionando as barreiras de gênero. Essa sendo tensionada quando Henrique mesmo com uma saída de praia rosa vai à praia e casa com Valéria. Andréa Costa (2018) relata que momentos como este foram percebidos em sua pesquisa, argumentando que é desta forma que as crianças transgridem as barreiras de gênero. Henrique amplia as possibilidades do que significa ser menino e menina ao se vestir com uma saída de praia e ainda ser o namorado de Valéria.

Já é hora da professora Selma sair da sala para que a professora Rita assumisse a turma e, assim, ela convida as crianças a guardarem as fantasias e os brinquedos. Neste momento, Henrique, que estava sentado no tatame com Valéria e Laís (3 anos e 11 meses), corre e grita “*não vou guarda meu vestido*”. Ele sai do foco da filmagem. Selma continua convidando as crianças a guardarem as fantasias e os brinquedos, e afirma que no próximo dia vai deixar as crianças brincarem, mas que quem não guardar não vai poder brincar. Ao final, a professora segue chamando Valéria e Henrique para guardar os objetos. Selma retira o vestido de Henrique e sai da sala. Será que é pela dificuldade de colocar a saída de praia sozinho que Henrique afirma não querer retirá-la? Ora, ele sabe que não será fácil conseguir vesti-la novamente e, talvez, não se importe com *as falas* da professora sobre não poder usar as fantasias da próxima vez.

O desconforto da professora Selma pode de certa forma ser "confirmado", pois em 18 de junho de 2019, ela comenta com a pesquisadora Viviane que Henrique quis se vestir com a fantasia de *Frozen* e de *Bailarina*. Mas que ela não colocou, pois outras duas colegas já estavam com as roupas. Henrique, então, coloca a fantasia de *Bruxa*.²⁰ Ela disse que tem medo de parecer que a escola está incentivando. Talvez a professora estive incentivando a imaginação das crianças. Entretanto, é no contexto do debate da suposta *Ideologia de Gênero* que Henrique tenta colocar as fantasias de *Frozen*, *Bailarina* e *Bruca*, contexto em que há

²⁰ A equipe de pesquisa não esteve na escola nesse dia.

afirmações de que as/os professoras/es são capazes de ensinar as meninas e os meninos a serem LGBTQIA+.

Não podemos perder de vista que, neste momento político do país, em 2019, havia uma forte discussão sobre a ideologia de gênero, e o projeto *Escola sem Partido* estava sendo votado em diversos municípios brasileiros. Em outubro de 2019, o projeto seria aprovado em primeiro turno na Câmara de Vereadores de Belo Horizonte²¹, o qual ainda tramita na Câmara de Vereadores de Belo Horizonte²². Talvez o medo/receio da professora Selma surja nessa condição. Nas notas de campo feitas por Viviane da Silva, a pesquisadora comenta sobre como a professora estava desconfortável ao imaginar que algum adulto poderia ver Henrique usando a fantasia de *Frozen* e de *Bailarina*. A condição de vigia constante que foi colocada nas/os professoras/es em função do *Escola sem Partido* pode nos ajudar a compreender o desconforto da professora e a pressão à qual estava submetida.

Curioso perceber que, para Henrique, o que é ser menina e menino não está claro. Ele se veste com fantasias e roupas ditas de *menina*, mas afirma que há coisas que são somente de menino como em 02 de setembro de 2019.

Virgínia: cê assiste? / eu também adoro::: eu já assisti
Henrique: mas é de menino
Virgínia: pode falar / oi? / não pode pô a mãozinha
Henrique: mas é... menina não pode assistir
Virgínia: menina não pode assistir?
Henrique: não! porque é só MENINU
Virgínia: é só menino?
Henrique: é!
Virgínia: mas por quê?
Henrique: porque sim
Virgínia: mas porque sim?... o que acontece que as meninas não podem ver?
Henrique: minha mãe disse / ela já falou isso
Virgínia: sua mãe falou? / é mesmo? / será por quê? você pensa alguma coisa?
Henrique: sim!
Virgínia: que é que você pensa?

Nesse dia, Henrique afirmou para a pesquisadora Virgínia Oliveira que ela não poderia assistir o desenho Patrulha Canina por ser somente de menino. Henrique não sabia explicar o porquê e nem comenta com Virgínia sobre o que ele pensa, ou seja, se concorda com a fala de sua mãe. Para Henrique, a constituição de gênero não é linear, nem tampouco simples. De toda forma, no contexto da EMEI Tupi, é possível Henrique colocar uma saída de praia rosa e

²¹ A notícia sobre a aprovação do Escola sem Partido em Belo Horizonte - Minas Gerais pode ser acessada aqui: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/escola-sem-partido-e-aprovado-em-1o-turno-na-camara-municipal-d-e-bH1>

²² Informações sobre o tramite do projeto *Escola sem Partido* em Belo Horizonte: <https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-proposicoes/projeto-de-lei/274/2017>

florida e ser casado com Valéria, pois afinal essa roupa é parte da brincadeira de ir para a praia. Nessa idade, as crianças estão experimentando e descobrindo o mundo. Este evento nos mostra a potência das/os bebês e crianças pequenas de transformarem o contexto no qual estão inseridos e, assim, transformarem a si mesmos/as e às professoras.

3.2 Evento "Aqui as panelinhas, meninas" e as brincadeiras de faz de conta

O evento "*Aqui as panelinhas, meninas*" aconteceu no dia 14 de fevereiro de 2019, uma quinta-feira, e estavam presentes treze crianças, sendo cinco meninos (Diego, Ivan, Carlos, Henrique e Breno) e nove meninas (Maria, Simone, Yara, Larissa, Lúcia, Valéria, Laís e Isaura). As observações nos turnos manhã e tarde foram feitas por duas pesquisadoras, Virgínia Oliveira e Vanessa Neves. Pela manhã, as crianças, como de costume, foram recepcionadas pela professora Rita e, durante esse período, elas cantaram músicas. Na sequência, a professora começa a contar uma história da borboleta. A Professora Miranda²³ chega na sala no momento em que a professora Rita contava a história para as crianças. Ela convida as crianças a ouvirem música na caixa de som. Neste momento, as crianças estão andando pela sala de atividades. Miranda convida as crianças a comerem uma maçã e diz que só irá comer quem estiver encostado na porta do solário. As treze crianças presentes dançam, pulam e cantam as músicas enquanto comem a maçã. A professora convida as crianças a brincarem com as caixas de brinquedos que estão nos corredores da EMEI e que são utilizadas por todas as turmas.

Miranda oferece brinquedos de duas caixas, uma de carrinhos e motos; a outra de panelinhas e com algumas bonecas. Ao oferecer as panelinhas, ela diz "*as panelinhas aqui, meninas*". Essa fala da professora pode indicar uma concepção de que há brinquedos para meninas e para meninos. Essas situações foram observadas em outras pesquisas como de Christine Morin-Messabel *et al* (2016) e de Rafaela Junges e Suzana Schwertner (2017). É possível perceber a importância dos brinquedos na marcação de gênero. As pesquisadoras afirmam que é através dos brinquedos de meninas e de meninos que as crianças começam a se relacionar com os estereótipos de gênero e passam a transgredi-los. Ao oferecer as panelinhas para as meninas, Miranda demarca a possibilidade que somente as meninas devem brincar com elas. Importante demarcar que essas panelinhas não eram somente rosas, como é o padrão desses brinquedos, mas sim de diversas cores como amarelo, verde, laranja, rosa, vermelho. Ao longo do evento, alguns meninos como Henrique e Ivan, também brincam com

²³ A Profa. Cristina não foi à EMEI nesse dia, sendo substituída pela Profa. Miranda.

as panelas e algumas meninas, em momentos diferentes, brincam com os carrinhos também, como Valéria, Laís e Lúcia. A professora não impede e/ou impossibilita a brincadeira dos dois meninos com panelinhas e das meninas com os carrinhos.

Larissa e Lúcia brincam de cozinhar para a pesquisadora Virgínia e a professora incentiva as meninas cozinhareem para ela dizendo "*quem vai cozinhar pra mim? Eu to com fome*". Neste momento, somente as meninas são convidadas a fazerem comida para Miranda. A professora Silvana chega na porta da sala para conversar com Miranda e, em seguida, mais uma vez, a regente afirma que a Yara irá cozinhar para ela, ao dizer: "*Yara vai te dar uma comidinha, Silvani*". Ivan se aproxima de Miranda e mostra a comida que ele fez para ela, e a professora olha para ele. Entretanto, a professora não agradece a comida, e continua a dizer que está com fome e pergunta quem irá cozinhar para ela. Miranda sorri para Ivan, mas não finge comer a comida feita pelo menino.

As crianças estão participando da divisão sexual do trabalho, onde o espaço da mulher é no privado; e o homem ocupa o espaço do público. De acordo com o Dicionário Crítico do Feminismo organizado por Helena Hirata *et al.* (2009), os homens e as mulheres ocupam funções sociais diferentes em função da divisão sexual do trabalho. Assim, as meninas devem cuidar do lar. Seria isso que a professora Miranda demarca enquanto possibilidade, quando diz que as meninas podem cozinhar para ela? Por que ela não convida os meninos para brincarem com ela?

No momento de recolher os brinquedos, a Miranda convida as meninas a juntarem as panelinhas. Neste evento, é possível afirmar que os estereótipos de gênero estão sendo afirmados. É em movimentos como esse que o patriarcado é afirmado e também negado (PRIOLETTA, 2020). As meninas ocuparam o espaço do privado; enquanto os meninos ocuparam o espaço do público. Contudo, o estereótipo também foi tensionado ao Ivan brincar com panelinhas e as meninas brincarem com carrinhos. Os RCNEI (BRASIL, 1998), as DCNEI (BRASIL, 2009), as Proposições de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2009) e o CRMG (MINAS GERAIS, 2018) afirmam a importância de permitir que as crianças vivenciem diversas experiências, e mostre que meninas (mulheres) e meninos (homens) podem ocupar os mesmos espaços na sociedade. Então, dispor os artefatos culturais para as crianças explorarem e perceberem os papéis sociais é parte da prática educativa. Arrisco a afirmar que mencionar "*aqui as panelinhas, meninas*" não demarca a possibilidade das crianças vivenciarem os papéis sociais, a professora possui uma certa preferência de que as meninas brinquem com as panelinhas, o que pode ser percebido nas suas falas. O processo é complexo e contraditório, pois as feminilidades e masculinidades estão sendo tensionadas

durante o evento. Bem como, a Miranda não afirma que as meninas não podem brincar com os carrinhos que estavam dispostos na sala de atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar essas conclusões, me percebo como a menina que fui. Foi ela, sem sombras de dúvidas, que me colocou aqui hoje para entender as diversidades de gênero e as discussões que permeiam a frase: "*isso é de menino*". Ao falar sobre as minhas vivências durante meu percurso no curso de Pedagogia, percebo a importância de se debater a formação de professoras/es. Chego aqui com a mesma inquietação que tinha quando criança, talvez a mesma de Henrique, de se perguntar sobre as normas *silenciosas de gênero* e de transgredir as fronteiras de gênero. Percebo que não há respostas e soluções prontas para a construção de pedagogias não-sexistas com bebês e crianças pequenas.

Nesse sentido, o que podemos sinalizar é a importância do tema e que, para construir uma prática educativa que respeite a diversidade de gênero, precisamos de mais pesquisas sobre o tema e uma formação melhor para as/os pedagogas/os. É necessário que situações como no evento - *fantasia de menina* - não cause desconforto nas/os professoras/es; ou que as professoras não demarquem a divisão de gênero ao disponibilizar artefatos culturais para as crianças, como acontece no evento - *aqui as panelinhas meninas*.

Essa pesquisa, apoiada na Psicologia Histórico-Cultural e na Etnografia em Educação, me fez perceber que o processo de desenvolvimento das/os bebês e das crianças não é linear. Nem tampouco gênero, bem como este nada tem apenas relação com a biologia. Gênero é parte da cultura e da história (LOURO, 1997). Ao mesmo tempo, essa monografia me coloca na condição de me debruçar em novos textos sobre gênero, sendo essa uma tarefa para o futuro.

Na conjuntura política brasileira discutir o papel do gênero na Educação Básica, ou melhor na Educação Infantil, ocupa um espaço de tensão, pois no âmbito das *fake news*, as professoras se sentem vigiadas pelo Escola sem Partido. Quando Henrique se veste com uma saída de praia florida e rosa, ele demonstra para a professora Selma, bem como para a secretária da escola, que há outras possibilidades de construir a masculinidade. Da mesma forma, Ivan, ao fazer uma comidinha na brincadeira de faz de conta para a professora Miranda, demonstra que os meninos (homens) também cozinham e participam dos afazeres domésticos.

A constituição das relações de gênero para as/os bebês e as crianças é contraditória. Por isso, defendemos a unidade [masculinidades/feminilidades] como parte da análise dos eventos. Ou seja, Henrique veste uma saída de praia, mas afirma que o desenho *Patrulha Canina* é somente para meninos. Ora, para ele a constituição das feminilidades e

masculinidades é fluida, ou mesmo confusa e contraditória. Entretanto, como assinala Judith Butler (2018), as mulheres podem *performar* as masculinidades, da mesma forma que os homens podem *performar* as feminilidades.

A construção de uma pedagogia não-sexista, de acordo com Guacira Louro (1997), não há de ser a única resposta para o respeito às diferenças de gênero. A autora afirma que é necessário que as/os professoras/es tenham sensibilidade para compreender as relações de gênero e condição de construir novas possibilidades na Educação Básica. Mas, percebemos que não há uma consonância com as pesquisas realizadas em território nacional com os documentos norteadores da Educação Infantil. Ainda há muito a se avançar na construção de políticas para a diversidade de gênero na Educação Infantil.

A formação de professoras/es precisa avançar no tópico das relações de gênero. Porém, para termos o avanço necessário na formação de professoras/es é essencial que lutemos contra o Escola sem Partido, pois a identidade de gênero das crianças precisa ser compreendida e não negada. Gênero não pode ser simplesmente usado nas escolas como uma maneira de classificar e/ou separar as crianças (COELHO et al, 2021), da mesma forma que também não pode ser utilizado como uma validação do sexismo e machismo da sociedade (XAVIER FILHA, 2011; BUSS-SIMÃO, 2013a/b; PRIOLETTA, 2020).

A constituição das relações de gênero é parte do desenvolvimento histórico e cultural das/os bebês e crianças. Cada sociedade constitui diferentes formas de ser mulher e de ser homem, em certa medida de *performar* as feminilidades e masculinidades (BUTLER, 2018). Através das reflexões da Psicologia Histórico-Cultural, colocamos que as relações de gênero podem ser compreendidas como parte da vivência [pessoa/meio], visto que cada pessoa se desenvolve de uma maneira particular.

A formação de professoras/es há de ser atrelada com os documentos norteadores da Educação Básica Brasileira. Esses documentos precisam ser revistos e atualizados, de maneira que dialogue com as pesquisas feitas na área (XAVIER-FILHA, 2011; BUSS-SIMÃO 2013a/b e entre outras). As/os professoras/es precisam ser formadas/os para que reconheçam as diferenças de gênero no processo de cuidar e educar, mas de maneira que essa não gere uma desigualdade (NEVES, 2008; SILVA, LUZ, 2010). Assim, é urgente que os documentos norteadores possam ir além da afirmação de que todas/os bebês e crianças precisam viver as mesmas experiências sem distinção de gênero. A qualidade da Educação Infantil está sendo alcançada, mas é urgente pensarmos a qualidade atrelada às questões relativas a gênero.

A construção dessa monografia foi formativa e, a partir dela, pude perceber a necessidade de continuar essa pesquisa sobre as relações de gênero em um espaço de

Educação Infantil. Igualmente, pude notar que a discussão de gênero é parte de uma construção analítica e política, como afirma Joan Scott (1986). Para a formação de uma Educação Infantil de qualidade e que respeite as feminilidades e masculinidades precisamos construir uma política de formação de professoras/es que estejam preparadas para construir práticas pedagógicas inclusivas e de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, L. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 93, p. 12-21, maio 1995.

ARACE, A. *et al.* Early child care experiences and individual differences: the role of gender and temperament in social skills and problem behaviours in Italian toddlers. **Early Child Development and Care**. v. 191, n.6, p. 977-989, 2019.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª Ed. Editora LTC, 2019.

BARBOSA, M. C. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Volume 1, 2**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2009.

BERTUOL, B. **Coisas de menino ou de menina? Pedagogias de gênero nas escolas de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle. Canoas, p. 159. 2013

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BUSS-SIMÃO, M. Gênero como possibilidade ou limite da ação social. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 55, p. 939 -960, out - dez/ 2013a.

BUSS-SIMÃO, M. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 148, p. 176-197, abril 2013b.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão de identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. (Edição Kindle)

_____, M. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 176–197, 2013b.

CASTANHERIA, M. L. **Aprendizagem contextualizada: Discursos e inclusão na sala de aula.** Belo Horizonte: Ceale e Autêntica Editora. 2004.

COELHO, J. F. S. et al. GENDER EXPECTATIONS AND THEIR CROSSINGS IN PLAYTIME ACTIVITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION. **Journal of Physical Education [online]**. v, 32, e3216, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3216>>.

CÓLIS, E. B. **A EDUCAÇÃO INFANTIL E OUTRAS POSSIBILIDADES DE EDUCAR: Pesquisa-intervenção e as discussões de gêneros, sexualidades e infâncias.** 2020. 117 f. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2020.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Editora Penso, 2011.

CORTEZZI, L. D. P. **AS VIVÊNCIAS NO CURRÍCULO DO BERÇÁRIO: As possibilidades de autonomia e proteção entre bolinhas e almofadas.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. p. 153. 2020.

COSTA, A. J. **SIMSALAMÊ: VAMOS BRINCADUQUÊ? AS RELAÇÕES DE GÊNERO E O BRINCAR EM UMA UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. p.126. 2018.

CRECHE URGENTE. **Criança compromisso social.** Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF) e Conselho Nacional dos direitos da Mulher (CNDM). Brasília, 1987.

_____. **Organização e funcionamento.** Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF), Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), Brasília,1988.

_____. **Espaço Físico.** Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF), Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), Brasília,1988.

_____. **O dia-a-dia.** Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF), Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), Brasília, 1988.

_____. **Relatos de experiências.** Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF), Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), Brasília,1988.

DOMINICI, I. C. **VALÉRIA E HENRIQUE: O ENTRELAÇAR DA CONSTITUIÇÃO DE SUAS SUBJETIVIDADES.** (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. p. 208, 2021.

FINCO, D. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. **Studi sulla formazione / Open Journal of Education.** v. 18, n.1, p. 47-57, 2015.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 249 - 262, maio/junho, 2011.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes** ano XX, n. 50, p. 9 -25, abril, 2000.

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

GOMES, M. F. C.; NEVES, V. F. A. Afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL) como unidade de análise do desenvolvimento humano. **EDUCAÇÃO EM REVISTA (UFMG. IMPRESSO)**, v. 37, p. 1-15, 2021.

GREEN, J.; DIXON, N. C.; ZAHARLICK, A. A Etnografia como lógica de investigação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 42, p. 13 -72, dez., 2005

GREEN, J. L.; SKUKAUSKAITE, A.; BAKER, D. V. Ethnography as Epistemology. **Research Methods and Methodologies in Education**, p. 309-321, 2011.

GUERRA, J. **DOS "SEGREDOS SAGRADOS": GÊNERO E SEXUALIDADE NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA INFANTIL**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. p. 247. 2005.

HIRATA, H. *et al.* (Org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

JUNGES, R.; SCHWERTNER, S. F. Meninos que brincam com bonecas viram meninas? Diferenças de gênero nas brincadeiras de crianças de 4 a 5 anos. **Perspectiva**, v. 35, n. 1, p. 262, 2017.

"KIT GAY": o que é mito o que é verdade. **Gazeta do Povo**. 16 de outubro de 2018.

Disponível em:

<<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/kit-gay-o-que-e-mito-e-o-que-e-verdade-b60i8l04osb19tsf2du8bmr54/>>

LISBOA, W. T.; SILVA, T. J. Da; REZENDE, A. S. B. Magia é de menina , aventura é de menino : os binarismos de gênero na infância pela perspectiva da indústria cultural. Dossiê. **Vozes & Diálogo**, v. 14, n. 02, p. 86–98, 2015.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 1ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACEDO, A. C. **SER E TORNAR-SE: MENINAS E MENINOS NAS SOCIALIZAÇÕES DE GÊNEROS DA INFÂNCIA** Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares - Universidade de Brasília. Ceilândia. p. 174. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. 2018. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf>

MORIN-MESSABEL, C. *et al.* Representações das categorias de sexo em crianças no contexto escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 526–546, 2016.

NEVES, V. F. A. Gênero, sexualidade e Educação Infantil : conversando com mulheres, meninas e meninos. **Revista Paidéia**, v. v, n. 4, p. 147–168, 2008.

NEVES, V. F. A. **TENSÕES CONTEMPORÂNEAS NO PROCESSO DE PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO.** (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. p. 271. 2010

NEVES, V. F. A.; MÜLLER, F. Ética no encontro com bebês e seus/suas cuidadores/as. In: **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**, v. 2, 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v.2_agosto_2021.pdf>

OLIVEIRA, V. S. **O PROCESSO DE INSERÇÃO DE BEBÊS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. p. 134. 2019.

PALMEN, S. H. C.; ESTEVES, V. C. A constituição das creches nas universidades públicas estaduais paulistas: as relações de gênero e os direitos da mulher e da criança pequena - a busca por novas práticas. **Revista zero-a-seis**, v. 20, n. 37, p. 58–75, 2018.

PEDROSA, M. I; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 431- 442, 2005.

PRIOLETTA, J. Patriarchy in the preschool classroom: Examining the effects of developmental ideologies on teachers' perspectives and practices around play and gender. **Contemporary Issues in Early Childhood**. v. 21, n. 3, p.242-252, 2020.

REIS, D. B. **O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IMITAÇÃO DE UMA BEBÊ AO LONGO DO SEU PRIMEIRO ANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. p. 120, 2021.

RIBEIRO, F. A. F. **“A ALEGRIA DA CONQUISTA”:** Análise do processo de construção da autonomia dos movimentos psicomotores ao longo de três anos em uma turma de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. p. 203, 2021.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP (SBCDGD). Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. In: MARSHALL, H (Ed.). **Redefining student learning: roots of educational change.** Norwood: N.J: Ablex, 1993, pp.119- 150, 1992.

SANTOS, S. V. S.; SILVA, I. O. Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-24, 2020.

SCOTT, J. W. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. **Oxford University Press**. v.91, n. 5, p. 1053-1075. 1986.

SILVA, J. P. L. **INFÂNCIAS QUEER NOS ENTRE-LUGARES DE UM CURRÍCULO: a invenção de modos de vida transviados**. (Dissertação Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. p. 146. 2018.

SILVA, D. R. Q.; BERTUOL, B. Estás sempre chorando, tu é de açúcar? pedagogias de gênero na educação infantil. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 68, p. 137–150, 2015.

SILVA, E. B. T. **ATOS DE CRIAÇÃO: AS ORIGENS CULTURAIS DA BRINCADEIRA DOS BEBÊS**. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. p. 348. 2021

SILVA, I. O.; LUZ, I. R. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 34, p. 17-39, jun. 2010.

SILVA, E. B. T.; NEVES, V. F. A. Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil. **EDUCAÇÃO UNISINOS (ONLINE)**, v. 24, p. 1-19, 2020.

SILVA, P. R.; SILVA, T. J.; FINCO, D. Relações de gênero, educação da pequena infância e mudanças políticas no Brasil: contribuições para um estado da arte. **Cadernos Pagu**. n. 58, p. 2 - 27, 2020.

VERESOV, N.; FLEER, M. Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development. **Mind, Culture and Activity**, v. 23, n. 4, p. 325-335, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Obras Escogidas. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995. Texto original de 1931.

_____, L.S. Quarta aula – o problema do meio na pedologia. In: **7 aulas de L. S. Vigotski**. (trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes), Rio de Janeiro: e-papers, 2018, [original 1932], p. 73-91.

XAVIER FILHA, C. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: Representações de gênero nas narrativas de crianças. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 519–603, 2011.

ZANELA, A. V. *et. al.* Questões de método em textos de Vygotsky: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v.19, n. 2, p. 25-33, 2007.

APÊNDICE A - Trabalhos selecionados na revisão de literatura

Quadro 4: Artigos selecionados na revisão de literatura

	Título	Autor/Autora	Ano de Publicação
01	Gênero e processo de socialização em creches comunitárias	Lúcia Afonso	1995
02	A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas	Vera Gomes	2006
03	Gênero, sexualidade e Educação Infantil: conversando com mulheres, meninas e meninos	Vanessa Neves	2008
04	Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero	Isabel Silva e Iza Luz	2010
05	Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças	Constantina Xavier Filha	2011
06	Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil	Márcia Buss-Simão	2013
07	Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche	Márcia Buss-Simão	2013
08	Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância	Constantina Xavier Filha	2014
09	Estás sempre chorando, tu é de açúcar? Pedagogias de gênero na Educação Infantil	Denise Silva e Bruna Bertuol	2015
10	Magia é de menina, aventura é de menino: os binarismos de gênero na infância pela perspectiva da indústria cultural	Wellington Lisboa, Tássio Silva, Aline Rezende	2015
11	Questões de gênero na educação da pequena infância	Daniela Finco	2015
12	Representações das categorias de sexo em crianças no contexto escolar	Christine Morin-Messabel <i>et al</i>	2016
13	Meninos que brincam com bonecas viram meninas? Diferenças de gênero nas brincadeiras de 4 a 5 anos	Rafaela Junges e Suzana Schwertner	2017
14	A constituição das creches nas universidades públicas estaduais paulistas: as relações de gênero e os direitos da mulher e da criança pequena - na busca por novas práticas	Sueli Palmen e Vivian Esteves	2018

	Título	Autor/Autora	Ano de Publicação
15	Patriarchy in the preschool classroom: Examining the effects of development ideologies on teachers' perspectives and practices around play and gender	Jessica Prioletta	2020
16	Relações de gênero, educação da pequena infância e mudanças políticas no Brasil: contribuições para um estado da arte	Peterson Silva, Tássio Silva e Daniela Finco	2020
17	Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina	Sandro Santos e Isabel Silva	2020
18	Gender expectations and their crossings in playtime activities in Early Childhood Education	Jéssica Coelho <i>et al.</i>	2021

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 5: Dissertações e teses selecionadas na revisão de literatura

	Título	Autor/Autora	Ano de Publicação
01	Brinquedos e gênero na Educação Infantil: um estudo do tipo etnográfico no estado do Rio de Janeiro	Tania Azevedo	2003
02	Dos "segredos sagrados": Gênero e Sexualidade no cotidiano de uma Escola Infantil	Judite Guerra	2005
03	Primeiras manifestações de identidade de gênero: um estudo com crianças de 16 a 18 meses	Renata Pascoto	2006
04	Gênero e suas manifestações na primeira infância: um estudo com crianças de 21 a 30 meses de idade	Simone Paludeto	2010
05	Coisas de menino ou de menina? Pedagogias de gênero nas Escolas de Educação Infantil	Bruna Bertuol	2013
06	As relações de gênero entre crianças nas brincadeiras	Marcelo Martins	2014
07	Ser e tornar-se: meninas e meninos nas socializações de gêneros da infância	Aldenora de Macedo	2017
08	Infâncias <i>queer</i> nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados	João Paulo Silva	2018
09	Simslamê: vamos brincanduquê? As relações de gênero e o brincar em uma Unidade Municipal de Educação Infantil	Andréa Costa	2018
10	A Educação Infantil e outras possibilidades de	Eduardo Cólis	2020

	Título	Autor/Autora	Ano de Publicação
	educar: Pesquisa-intervenção e as discussões de gêneros, sexualidades e infâncias		

Fonte: elaborado pela autora

APÊNDICE B - Trecho da nota de campo do dia 13/05/2019

HORA	SUJEITOS/LOCAL	DESCRIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
13:01	Selma/refeitório	<p>Às 12:50 Cristina começa a acordar as crianças. Ela os tira do colchão e os coloca sobre o tatame. Yara, Danilo e Lúcia ainda dormiam quando Selma chegou na sala.</p> <p>Selma havia levado uma sacola cheia de doações de sua sobrinha. Nesta sacola haviam fantasias, brinquedos e bolsas. A professora distribui as doações para as crianças brincarem.</p>	
13:23	Sala	<p>Ao voltarmos para sala, as crianças continuam brincando com as fantasias. Henrique havia pegado uma bolsa verde, de festa, e um traje de banho rosa e queria vestir, assim como todas as outras crianças que pegaram algumas fantasias. Quando ele tentou vestir-se, ele não conseguiu e pediu a ajuda de Selma. Ela não ajudou e desconversou, dizendo “olha isso aqui/ henrique”, tentando distraí-lo. Henrique vai em direção a Valéria com o traje (parecido com um maiô), entrega a bolsa e tenta se vestir. Depois de muito custo, ele consegue, sorri e sai andando pela sala junto com Valéria. Neste momento, a moça da secretária chega na porta da sala e diz “Meu Deus do céu/ Henrique/ merecia até uma foto/ olha lá Selma/ tá até de bolsa/ que que isso”. Selma ri olha para mim e diz “você viu que eu</p>	

		insisti para ele não colocar/ né?”. Neste momento eu não sabia o que dizer/ fazer/ congelei e apenas sorri.	
13:52		Enquanto Henrique e Valéria brincavam juntos, a professora se aproxima para pegar um brinquedo no chão e Henrique diz “o professora eu casei”. Selma então pergunta “com quem:::?” Valéria diz “eu sou a namorada dele:::”. Selma sorri e eu também. Às 14:04 Rita chega e chama as crianças para irem para o refeitório. Ela queria utilizar as mesas para dar uma atividade para as crianças.	

EVENTO SELECIONADO: Virgínia: Selma havia levado para a sala 2 algumas fantasias doadas por sua sobrinha. Henrique havia pegado uma bolsa verde, de festa, e um traje de banho rosa e queria vestir, assim como todas as outras crianças que pegaram algumas fantasias. Quando ele tentou vestir-se, ele não conseguiu e pediu a ajuda de Selma. Ela não ajudou e desconversou, dizendo “olha isso aqui/ henrique”, tentando distraí-lo. Henrique vai em direção a Valéria com o traje (parecido com um maiô), entrega a bolsa e tenta se vestir. Depois de muito custo, ele consegue, sorri e sai andando pela sala junto com Valéria. Neste momento, a moça da secretária chega na porta da sala e diz “Meu Deus do céu/ Henrique/ merecia até uma foto/ olha lá Selma/ tá até de bolsa/ que que isso”. Selma ri olha para mim e diz “você viu que eu insisti para ele não colocar/ né?”. Neste momento eu não sabia o que dizer/ fazer/ congelei e apenas sorri.

Fabiola: Não observei um evento específico para descrever.

NOTAS PESSOAIS: Virgínia: me senti desconfortável com o evento acima pois, a professora afirmou, olhando para mim “você viu/ né/ que eu fiz de tudo para ele não vestir ((o vestido rosa))”. Eu não concordo com a sua atitude pois, acredito que ela não queria que Henrique vestisse a roupa porque ela era de “menina”. E também não me senti confortável com o comentário da moça da secretária. Ela falou em um tom de ironia... sei lá. Acho que o tema relações de gênero na Educação Infantil seria uma interessante sugestão para uma próxima conversa com as professoras.

Fabiola: Achei o dia um pouco tumultuado, talvez pelo fato de Fabiana não estar presente. A auxiliar que a substituiu não ficou o tempo todo junto de Rita, auxiliou também outras turmas.

NOTAS METODOLÓGICAS/TEÓRICAS: Virgínia: ainda está difícil gravar as crianças no parquinho. O que eu estou tentando fazer é focar a câmera aonde tem grupos de crianças.

Fabíola: As crianças continuam curiosas com tripé e interessadas em saber o que estou filmando assim evitei deixar o tripé muito baixo.