



***MANEIRAS OUTRAS DE SE VER E DE VER O OUTRO: RELAÇÕES DE GÊNERO NO SEGUNDO ANO NAS ETAPAS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CAMPO GRANDE, MS***

***OTRAS MANERAS DE VER Y VER EL OTRO: RELACIONES DE GÉNERO EN EL SEGUNDO AÑO EN LOS AÑOS INICIALES DE LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL EN UNA ESCUELA PÚBLICA EN CAMPO GRANDE, MS***

***OTHER WAYS TO SEE AND SEE THE OTHER: GENDER RELATIONSHIPS IN THE INITIAL STEPS OF FUNDAMENTAL EDUCATION IN A PUBLIC SCHOOL IN CAMPO GRANDE, MS***

*Cristiane Pereira Lima*<sup>1</sup>

*Léia Teixeira Lacerda*<sup>2</sup>

**RESUMO**

Este artigo visa apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado que discute as relações de gênero entre meninas e meninos, buscando compreender como elas e eles se veem e veem o seu “Outro”. Para tanto, foram realizadas oficinas de desenhos, produção de narrativas e contação de história, por meio do texto literário, a fim de promover a discussão sobre as relações de alteridade entre o Eu e o Outro. As fontes foram as narrativas e os desenhos das crianças do segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública, analisados na perspectiva da infância e do pós-estruturalismo. Os resultados evidenciam que as relações são permeadas de costumes, valores sociais e produzidas na cultura, oportunizando refletir sobre o que é ser menina e menino, as feminilidades e masculinidades, além de demonstrarem que essas relações vividas entre as crianças produzem subjetividades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relações de gênero. Infância. Constituição da subjetividade.

**RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una investigación de maestría que discute las relaciones de género entre niñas y niños, buscando entender cómo ellos se ven a sí mismos y a su “Outro”. Para ello, se llevaron a cabo talleres sobre dibujos, producción de narraciones y narración de historietas, a través del texto literario, para promover la discusión sobre las relaciones de alteridad entre el Yo y el Otro. Las fuentes fueron las narraciones y

<sup>1</sup> Mestre em educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS.

<sup>2</sup> Atualmente é Coordenadora do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão Educação, Linguagem, Memória e Identidade/CELMi e professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no Curso de Pedagogia e no Programa de Mestrado Profissional em Educação.

dibujos de los niños Del segundo año de las Series Iniciales de la Enseñanza Fundamental en una escuela pública, analizados desde la perspectiva de la infancia y el posestructuralismo. Los resultados muestran que las relaciones están impregnadas de costumbres, valores sociales y producidas en la cultura, lo que permite reflexionar sobre lo que significa ser niña y niño, las feminidades y las masculinidades, además de demostrar que estas relaciones experimentadas entre los niños producen subjetividades.

**PALABRAS-CLAVE:** Relaciones de género. Infancia. Constitución de subjetividad.

#### **ABSTRACT**

This article aims to present the results of a Master's research that discusses the gender relations between girls and boys, seeking to understand how they see themselves and their "other". For that, workshops on drawings, narratives' production and storytelling were carried out, through the literary text, in order to promote the discussion on the relationships of otherness between the self and the other. The sources were narratives and drawings of the children from a public school, second year of the Elementary School, analyzed from the perspective of childhood and post-structuralism. The results show that relationships are permeated with customs, social values and produced in culture, making it possible to reflect on what it means to be a girl and a boy, femininities and masculinities, in addition to demonstrating that these relationships lived among children produce subjectivities.

**KEYWORDS:** Gender relations. Childhood. Subjectivity constitution.

\* \* \*

#### **Introdução**

O presente artigo tem por finalidade divulgar as discussões obtidas a partir de uma pesquisa desenvolvida com crianças junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação – da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no âmbito da linha de pesquisa Formação de professores e diversidade, em 2019. O título deste estudo foi “As relações de gênero nos anos iniciais do Ensino Fundamental: práticas pedagógicas e vivências no cotidiano escolar” (Lima, 2019), nas vozes de crianças de uma escola estadual de Campo Grande/MS.

Desenvolvemos a investigação com o objetivo de apreender as narrativas das/dos estudantes com a finalidade de compreender a dinâmica existente nas relações entre meninas e meninos e o que essas vivências os fazem compreender e lidar com as questões de gênero. Para que chegássemos ao tema, reportamo-nos à nossa experiência como educadoras, visto que a escola reproduz normas e condutas consideradas padrões em nossa sociedade, assim influenciando nas maneiras de ser de meninas e meninos e em nossas relações interpessoais, padronizando condutas na escola que, na maioria das vezes, são percebidas como naturais. Assim, sempre que meninos e meninas apresentassem comportamentos “não esperados”, eram

reprimidos e corrigidos pelas/os professoras/es, até que se moldassem ao comportamento “padrão”.

Diante desse panorama, a problemática investigada no estudo foi compreender como os professores abordam as relações de gênero em sala de aula e também como as crianças concebem e vivenciam essas relações na escola, procurando responder aos questionamentos: o que é ser menino e menina? Quais mecanismos possibilitam às crianças compreenderem e conviverem com as representações de gênero no cotidiano? Além disso, pretende-se socializar e descrever as informações e discussões obtidas a partir da pesquisa. No entanto, neste artigo, apresentamos um recorte do conjunto dos dados produzidos nas sete oficinas realizadas durante a pesquisa, a fim de descrever e analisar os resultados de duas delas, desenvolvidas com 30 crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

### **Percursos metodológicos**

A pesquisa foi desenvolvida segundo a perspectiva pós-estruturalista, pois os autores desse campo de investigação defendem que nossas relações se estabelecem por meio da construção social. Nessa perspectiva, o pós-estruturalismo “[...] efetua [...] certo afrouxamento na rigidez estabelecida pelo estruturalismo. [...] O processo de significação continua central, mas a fixidez do significado [...] se transforma [...] em fluidez, indeterminação e incerteza” (SILVA, 2007, p. 119). Esses posicionamentos teóricos foram debatidos na disciplina de Educação, Cultura e Sexualidade, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação, a partir de uma pesquisa sobre os estudos de diversos pesquisadores, como Foucault (1977); Vance (1995), Furlani (2011), entre outros. Concomitantemente, também foi realizado o mapeamento de fontes no GT 23 da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; no Portal de Domínio Público da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e buscados artigos na base do Scielo – Scientific Electronic Library Online – que se aproximavam da temática em questão, bem como a leitura e o tratamento dos dados levantados.

Para isso, utilizamos como recurso pedagógico a literatura infantil, buscando contribuir para desmitificar as representações estabelecidas no meio social, sem negligenciar, entretanto, recursos que fazem parte da rotina escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como a contação de história. A pesquisa é caracterizada como etnográfica, o

que nos proporcionou encontrar as/os estudantes no ambiente escolar a fim de ouvi-los, de modo que pudessem falar sobre como se constituem as relações de gênero entre, visto que:

A pesquisa etnográfica pode ser entendida como o estudo de um grupo ou povo. As características específicas da pesquisa etnográfica são: - o uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos; - a interação entre pesquisador e objeto pesquisado; - a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa; - a ênfase no processo, e não nos resultados finais; - a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências; - a não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado; - a variação do período, que pode ser de semanas, de meses e até de anos; - a coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 41).

A pesquisa de campo, por sua vez, permitiu-nos problematizar como se constituem as relações de gêneros vivenciadas entre meninas e meninos a partir de suas narrativas e de seus desenhos, como forma de exemplificar essas relações compreendendo-as pelo olhar das crianças.

Como procedimentos metodológicos, foram realizadas rodas de leitura e de conversas com os professores e junto às crianças com faixa etária entre sete e oito anos de idade, de uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, devidamente matriculadas em uma escola pública do município de Campo Grande, MS. Os dados foram produzidos a partir de depoimentos descritos e analisados sem a identificação dos sujeitos participantes para resguardar suas identidades e manter o sigilo ético. Também estabelecemos como direito desses participantes o compromisso, por parte da pesquisadoras, de mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa em todas as etapas de sua execução, utilizando ainda procedimentos éticos para sua realização, como a adoção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, apresentado aos professores, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, aos responsáveis, conforme as normas do Comitê de Ética da UEMS<sup>3</sup>.

Por se tratar de um estudo que envolve crianças — no decorrer de toda a produção escrita — tivemos muitas dificuldades em encontrar procedimentos metodológicos adequados para analisar as produções desenvolvidas por outros pesquisadores da área no que se refere às relações de gênero tendo como sujeitos esses indivíduos, dando voz às culturas infantis.

Os encontros ocorreram uma vez por semana, perfazendo dois meses de realização de atividades em conjunto com a professora regente do 2º ano, momento em que realizávamos rodas de conversas, contações de história e observação das atividades durante o recreio e a aula de Educação Física, para que assim pudéssemos obter os dados necessários.

<sup>3</sup> Cf. Protocolo aprovado na Plataforma Brasil nº 87658518.8.0000.8030 em 11/09/2018.

Outro procedimento metodológico ocorreu por meio de reuniões mensais do Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Sexualidade<sup>4</sup>, momento em que tirávamos dúvidas, trocávamos experiências e conceitos chave com os pares. Essas reflexões contribuíram para que conseguíssemos delimitar a pesquisa em questão, apontando que o interesse central fosse nas crianças como protagonistas em sua forma de lidarem e conceberem o que é ser menina e menino no espaço escolar.

Para refletirmos sobre o desenvolvimento de pesquisas com a participação de crianças, recorremos aos questionamentos de Quinteiro (2005, p. 20): “[...] afinal, como transformar um sujeito social num objeto científico? Como dar voz ao chamado ‘mudo’ da história?”. A autora nos faz refletir sobre a dificuldade que se tem em realizar pesquisas que oportunizem às crianças terem voz ativa, considerando que historicamente esses sujeitos sempre foram vistos como aqueles cujas falas não tinham valor para a sociedade. No entanto, essa visão foi modificada por estudos sobre a infância, que nos possibilitam vê-las como produtoras de cultura.

Nesse sentido, Larrosa (2010, p. 184) afirma que a infância, quando ouvida e reconhecida, fornece-nos “[...] a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”.

Dessa maneira, pretende-se contribuir também para a formação de professores que atuam nessa etapa do Ensino Fundamental, objetivando ampliar seus conhecimentos sobre as questões de gênero na infância e discutir quais possibilidades e limites há para o desenvolvimento de pesquisas com esse público.

Para alcançarmos o objetivo estabelecido, realizamos, em uma sala de aula com 30 estudantes, sete encontros de observações e três rodas de leituras e de conversas junto a uma professora e às crianças, com a finalidade de interagir com os participantes e de organizar a produção de dados sobre o cotidiano escolar, descrevendo a discursividade, as atitudes e os comportamentos vivenciados no tocante às relações de gênero.

Para desenvolver essas atividades com os/as estudantes, selecionamos obras de literatura infantil, como “Príncipe Cinderelo” (COLE, 1987); “A princesa sabichona” (COLE, 2000), entre outras, de maneira a oportunizar aos leitores novos olhares e possibilidades de se

---

<sup>4</sup> O Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Sexualidade, registrado no CNPq/UEMS em 2008, é liderado pelas Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda e Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira (disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/0416559581832830>. Acesso em: 28 junho 2020.

apreenderem os sentidos de ser menino e menina no mundo, permitindo uma coeducação igualitária e democrática.

Elegemos a utilização da literatura infantil por compreendermos que esse recurso pedagógico se constitui de grande importância nessa fase da educação, pois “[...] propicia uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existentes da criança. A convivência com textos literários provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico” (CADEMARTORI, 1986, p. 18-19).

Esse mecanismo possibilita a formulação de conceitos no que se refere às relações de gênero e à autonomia do pensamento, não só durante as trocas simbólicas que essas relações favorecem no período de formação da criança, mas também pela abertura de tempo e espaço para essa reflexão.

Com vistas ao sigilo ético, foi omitido o nome da escola em que realizamos a pesquisa, bem como a identificação da professora efetiva e das crianças por meio de iniciais fictícias, a fim de resguardá-las na pesquisa. Destarte, “[...] a identidade das crianças fica protegida, mas ao mesmo tempo elas poderiam depois se ler, se ver, o que nos pareceu um princípio ético coerente com a concepção de infância do estudo” (KRAMER, 2002, p. 47).

Além disso, utilizamos a fotografia a fim de registrar os momentos das atividades propostas, tendo em vista que, de acordo com Kramer (2002, p. 52), ela “[...] é também um vigoroso e potente instrumento de resguardar a memória e de constituir a subjetividade, por permitir que crianças e jovens possam se ver, ver o outro e a situação em que vivem”.

Para embasar teoricamente o uso de desenhos e sua interpretação por parte dos pequenos, utilizamos estudos de Cognet (2014) e Bédard (2013), compreendendo que:

[...] O desenho representa, em parte, a mente consciente, mas também, e de uma maneira mais importante, faz referência ao inconsciente. Não devemos esquecer-nos de que o que nos interessa é o simbolismo e as mensagens que o desenho transmite-nos, não sua perfeição estética (BÉDARD, 2013, p. 08).

Portanto, os dados produzidos foram analisados por meio de pesquisa de cunho qualitativo, fundamentada na perspectiva da abordagem pós-estruturalista de análise e dos estudos da infância, como já referido, por considerarmos que essa vertente torna-se um campo rico para refletir sobre o tema em tela. Isto porque valoriza as vivências e as particularidades do ser humano, sendo ainda pouco estudada nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, tanto em nível de mestrado como de doutorado em Educação.

### **Conceitos-chave da pesquisa**

Para as discussões teóricas, precisávamos selecionar conceitos-chave para nos aprofundarmos e dialogarmos, os quais passamos a descrever a seguir.

Um dos primeiros conceitos que nos pareceu importante destacar foi o de sexualidade. Trata-se “[...] [d]a base da curiosidade, a força que nos permite elaborar e ter ideias, bem como o desejo de ser amado e valorizado à medida que aprendemos a amar e a valorizar o outro” (BRITZMAN, 1998, p. 162). Manifestada por meio dos comportamentos, da fala, dos gestos, dos olhares e do toque, ela ultrapassa as questões biológicas do desenvolvimento humano e, sobretudo, envolve o afeto.

Nossos comportamentos em relação à sexualidade estão ligados à forma como as relações de gênero estão organizadas na sociedade. Tornamo-nos mulheres e homens, desde que nascemos, pois as relações de gênero determinam os nossos comportamentos. Conforme Ferrari (2012, p. 101):

A palavra menino só adquire significado em relação com o significado de menina e vice-versa. No entanto, esses gêneros e as identidades de gênero vão sendo construídos pelos símbolos, de forma que é possível afirmar que as identidades só podem ser conhecidas na prática, visto que elas não são unificadas nem tampouco algo definido previamente. Assim, não basta o anúncio e o conhecimento de que esse corpo que está se desenvolvendo é menino ou menina, há necessidade de se construir essa identidade no dia-a-dia, sobretudo através dos símbolos.

Essas normas são fixas em nossa cultura como se fossem um caminho que devemos seguir, padronizando o que é ser masculino e o que é ser feminino, criando-se assim a identidade de gênero, que será construída ao longo de nossas práticas educativas e de nossas vidas, consolidando-se a partir de valores e regras sociais.

Para discutirmos sobre currículo, por sua vez, urge pensarmos mais sobre essa construção social. A noção de currículo entende que este “[...] não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas [se refere] a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder” (GOMES, 2008, p. 23). Quanto à temática da diversidade — em especial às relações de gênero e sexualidade — apresentamos de forma breve desdobramentos que permitirão melhorias na ação docente e nas práticas pedagógicas. Dessa perspectiva, permeiam o currículo os conteúdos a serem ensinados; as experiências vividas; os planos pedagógicos; seus objetivos e seus processos de avaliações.

De acordo com Moreira e Candau (2008, p. 18), o currículo seria “[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações

sociais e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”. Reportamo-nos a esse conceito para nos referir às atividades organizadas nas escolas.

Dessa forma, abordar as questões do currículo se faz necessário por concebermos que é por meio dele que as “coisas” acontecem na escola, de modo que ele pode ser compreendido como o guia da organização escolar, com fundamental importância o papel do professor para a materialização dos conhecimentos produzidos na escola e na sala de aula.

Com toda a modernidade e as mudanças de costumes ocorridas na sociedade brasileira, compreendemos o conceito de cultura como dinâmico e multifacetado e a escola como uma instituição social participante e vinculada a essa cultura. Além disso, é inegável a pluralidade cultural existente nos espaços escolares no que tange às relações de gênero e sexualidade que, por vezes, acarretam confrontos e conflitos – tanto na formação quanto nas vivências culturais, pois envolvem a individualidade dos estudantes, permitindo-lhes questionar crenças e costumes. Haja vista essa realidade, o que enfatizamos é que essa diversidade deve ser respeitada e debatida em sala de aula, com vistas a propiciar o enriquecimento das relações sociais, fortalecendo o respeito às diferenças e a cultura da paz.

Dessa maneira, é fundamental explicitarmos como compreendemos a concepção de diversidade articulada às contribuições de Gomes (2008, p. 17), para quem a “[...] diversidade pode ser entendida como a constituição histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu”. A partir dessa compreensão, a temática da diversidade relaciona-se a toda a construção histórica da sociedade, considerando especialmente particularidades e individualidades.

Nesse sentido, é necessário oferecer capacitação ao corpo docente para que possam compreender as transformações ocorridas no contexto de seus estudantes e que a escola, por se tratar de uma instituição social, é dinâmica e sofre mudanças constantemente, o que exige a modificação no tratamento e na inserção de assuntos antes invisibilizados.

Além disso, consideramos que os diferentes contextos históricos, sociais e culturais, são permeados por relações de poder e dominação, pois são vividos de uma maneira tensa e ambígua ao conviver com o diverso. Portanto, fazem-se necessários para uma melhor compreensão das relações sociais, de modo que possamos evitar equívocos e garantir uma educação reflexiva, crítica e significativa ao educando e ao educador.

Nesse contexto, devemos considerar que a palavra diversidade deve ser compreendida em uma “[...] perspectiva relacional, ou seja, as características, os atributos ou as formas ‘inventadas’ pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence



depende do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros” (GOMES, 2008, p. 22).

Dessa maneira, inserir as temáticas que constituem as diversidades no currículo escolar, de acordo com Gomes (2008), tem grande relevância, uma que implica “[...] compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação”. (GOMES, 2008, p. 25). A autora evidencia ainda que:

A questão da diversidade aparece, porém, não como um dos eixos centrais da orientação curricular, mas sim, como um tema. E mais: muitas vezes, a diversidade aparece somente como um tema que transversaliza o currículo entendido como pluralidade cultural. A diversidade é vista e reduzida sob a ótica da cultura (GOMES, 2008, p. 28).

Como a pesquisadora sinaliza, a diversidade muitas vezes é apresentada no currículo pela ótica da cultura, esquecendo-se de que temos diversas manifestações culturais e formas de viver, de ser e de estar no mundo. Sob essa perspectiva, não raras vezes os currículos escolares, em especial suas orientações, como as dos PCNs, reportam-se a uma cultura específica, ou seja, à heteronormatividade, o que não contribui com a aprendizagem ao negar tudo o que for diferente. Em outras palavras:

As culturas são diversas e variadas. A escola e seu currículo não demonstram dificuldade de assumir que temos múltiplas culturas. Essa situação possibilita o reconhecimento da cultura docente, do aluno e da comunidade, a presença da cultura escolar, mas não questiona o lugar que a diversidade de culturas ocupa na escola (GOMES, 2008, p. 28).

É necessário, pois, que construamos práticas pedagógicas que realmente possibilitem o atendimento às demandas escolares, tendo em vista que a peça principal de nossas ações educativas são os estudantes. Portanto, quando nos propomos a reconstruir essa prática pedagógica, devemos compreender que esta não se trata de transmitir conhecimentos ao outro, mas realizarmos trocas de conhecimentos para construirmos juntos novas aprendizagens.

### **O que as crianças têm a dizer sobre as relações de gênero?**

Neste texto apresentamos a sequência do registro de duas oficinas, escolhidas dentre as sete que constituíram os dados de uma ampla pesquisa que buscou descrever e analisar como meninas e meninas concebem as suas identidades. Essas concepções foram identificadas a

partir de suas narrativas e de seus desenhos, produzidos durante as atividades. O caminho teórico-metodológico adotado para este desenvolvimento, como já referido, tem o enfoque qualitativo e se insere nesta proposta metodológica, que considera os desenhos e algumas narrativas como ferramenta, além dos resultados.

Para fundamentar a nossa discussão, trabalhamos com as contribuições teóricas das/os autoras/es: Scott (1995), Sales (2002), Meireles (2008), Vianna e Finco (2009), Furlani (2011) e Junqueira (2009/2012), entre outros, que forneceram elementos para a análise dos dados produzidos nas oficinas. Os encontros ocorreram no espaço escolar e foram divididos em oito momentos, conforme descrevemos no quadro a seguir:

### QUADRO 1 – OFICINA COM AS CRIANÇAS

1º Encontro: Apresentação do projeto à professora da turma, às crianças e à equipe pedagógica
2º Encontro: Reunião com os pais, apresentação do projeto, solicitação de permissão para a participação das crianças na pesquisa, além da assinatura dos termos de consentimento
3º Encontro: Contação da história “Diversidade”, de Tatiana Belinky (2014), roda de conversa, atividade autorretrato
4º Encontro: atividade sobre o sexo oposto
5º Encontro: atividade brincadeiras e brinquedos
6º Encontro: Contação da história “A Princesa sabichona” – Babette Cole (2000), roda de conversa, atividade desenho de uma princesa diferente.
7º Encontro: Contação da história “Príncipe Cinderelo” – Babette Cole (1987), roda de conversa, atividade desenho de um príncipe diferente.
8º Encontro: Encerramento do projeto e agradecimento às crianças, aos pais, à equipe pedagógica e à professora.

**Fonte:** quadro elaborado pela professora-pesquisadora (2019).

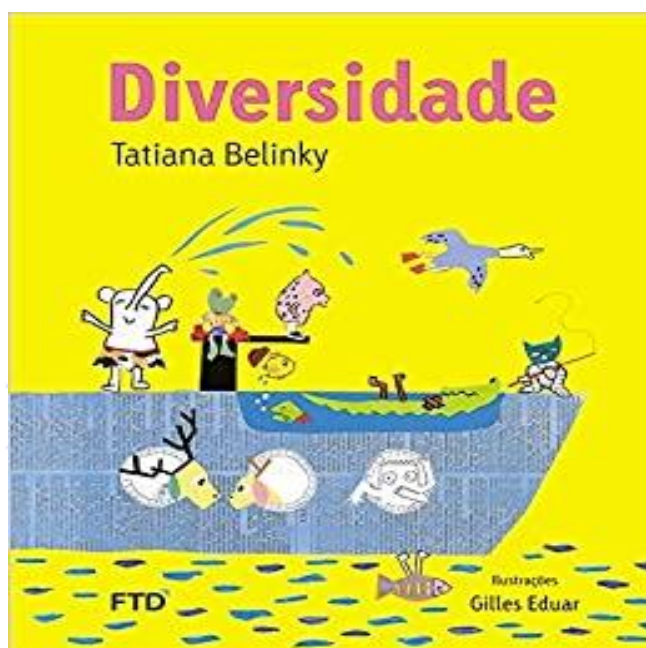
Antes de iniciarmos a pesquisa, porém, foi necessário solicitar uma reunião com todas/os responsáveis, com a finalidade de que todos/as pudessem participar para que apresentássemos o projeto e colhêssemos as assinaturas com a autorização para a participação nas atividades. Para isso, optamos para que sua realização acontecesse em um sábado. Além disso, para garantir o sigilo quanto às expressões e vivências das crianças, não utilizamos seus nomes e sim iniciais fictícias, garantindo, assim, a credibilidade da pesquisa. Ademais, tudo o que as crianças expressaram nas rodas de conversas foi transcrito na íntegra, assim como seus desenhos, lembrando que os participantes possuem entre sete e oito anos de idade.

A seguir, apresentamos as oficinas selecionadas para compor este artigo, as narrativas documentadas e devidamente descritas e as análises.

## Oficina 1 - Como me vejo

A primeira atividade que realizamos com as crianças tinha como conteúdo a contação da história do livro “Diversidade”, de Tatiana Belinky (2014). Essa atividade teve como objetivo oportunizar às crianças a compreensão sobre a diversidade entre si e o outro. A metodologia dessa aula deu-se de maneira dialogada e expositiva. Após a leitura da história, conversamos com as/os estudantes sobre a obra com a finalidade de compreender o que entenderam da leitura apresentada.

**Figura 1 - Capa do livro “Diversidade”, de Tatiana Belinky (2014)**



**Fonte:** Disponível em <https://www.amazon.com.br/Diversidade-Tatiana-Belinky/dp/8520000908>

Após a realização da leitura da história, foram feitos alguns comentários por parte das crianças, da professora regente e da pesquisadora. Em seguida, foi entregue aos pequenos uma folha impressa em que deveriam colocar seu nome e fazer seu autorretrato, com o intuito de evidenciar como se veem no mundo, como se imaginam. Elas realizaram seus desenhos com muito capricho e entusiasmo, sempre sendo lembradas de que deveriam desenhar como se veem. Como recursos, utilizamos o livro “Diversidade”, folha de sulfite, lápis e lápis de cor.

**Figura 2 – Desenho autorretrato feito pela criança A**



Fonte: arquivo pessoal (2018).

Esse desenho foi realizado por uma menina de 7 anos de idade, que fez seu autorretrato evidenciando suas principais características físicas.

Pesquisadora: Por que você realizou seu desenho e pintura dessa forma?  
Criança A: professora, com esse desenho meu, tentei mostrar as cores que gosto que são o vermelho e o rosa, minha roupa favorita e que sou uma princesa. Um dia terei meu reino para mandar nos meninos, junto com meu animal de estimação meu cachorro Totó. Pesquisadora: Por que você gosta de rosa e vermelho? Como assim mandar nos meninos? Criança A: Prô, todas as meninas gostam de rosa e vermelho, são as cores das meninas! Quero mandar nos meninos porque eles são chatos e briguentos e não deixam as meninas brincar com eles. Pesquisadora: Você gostaria de brincar com ele? De quê? Criança A: de correr, jogar bola e montar lego, mas eles não deixam (CRIANÇA A, 20/09/2018).

Com a narrativa da criança A, podemos evidenciar como ela se sente colocada de lado pelos meninos, pois seu objetivo é “ter um reino para mandar nos meninos”, já que eles não permitem que elas participem dos momentos de diversão com eles. Além desse aspecto, também conseguimos observar em seu relato que as marcas das desigualdades estão em suas escolhas de cores como ela mesma narra: “rosa e vermelho são cores das meninas”, ficando evidente a marca de uma educação sexista e naturalizada. Gobbi (1997) destaca que “[...] na escolha da cor, residem informações, modos de ver que traduzem e mostram elementos e aspectos presentes na sociedade” (GOBBI, 1997, p. 160).

Assim, é possível evidenciar que a cor pode carregar importantes mensagens para as crianças. Por ser instrumento da cultura, ela revela uma poderosa mensagem simbólica das relações de gênero, na qual é possível constatar como as hierarquias de uma cultura são inscritas e presentes nos desenhos das crianças e o quanto também pode ser desconstruída.

**Figura 3 - Desenho autorretrato feito pela criança B**



**Fonte:** arquivo pessoal (2018)

Neste desenho feito pela criança B, é possível constatar que ela também realiza o seu autorretrato com suas características e mostra como se vê.

Pesquisadora: Por que você realizou seu desenho e pintura dessa forma?  
Criança B: Profe, amei fazer esse desenho de mim, gosto muito do jeito que Deus me fez. Minha mãe sempre me fala que sou uma princesa e que quando crescer terei meu príncipe. Fiz meu desenho de vestido cor de rosa e com coração porque princesas usam vestidos. A senhora já assistiu ao filme da Bela Adormecida? Pesquisadora: Já. Criança B: Então, ela é uma princesa loira e linda assim como eu. Pesquisadora: As princesas só podem usar vestidos? Criança B: Sim, professora, pois ficam lindas de vestido e a roupa certa para elas! (CRIANÇA B, 20/09/2018).

Nas narrativas da criança B, observamos marcas do binarismo (separação), além de ações e atitudes que se espera das meninas, em oposição ao que se espera dos meninos, evidenciando-se nesse discurso que elas devem usar vestidos por ser a roupa adequada. Outra fala importante apresentada por B é que “um dia terá seu príncipe”, demonstrando que essas diferenças são impostas às crianças por diversos mecanismos que envolvem suas interações com os adultos, com as outras crianças, com a televisão, com a música, entre outros. De acordo com Gobbi (1997, p. 149):

A recorrência do rosa [...] passa a simbolizar tudo o que envolve o feminino entre essas crianças desenhistas, ao mesmo tempo em que poderia apenas colorir uma flor num jardim ou comportar-se como mais uma cor na paleta de cores. A cor rosa [...] demarca espaços.

Dessa maneira, o desenho realizado pela criança B, articulado à sua fala, revela os significados que a criança está construindo no tocante ao que é ser menina e quais situações lhe são reservadas ou estão sendo criadas nas relações de gênero que vivencia no dia a dia, tendo em vista que a dicotomia das cores revela o significado, algumas vezes, claramente exposto, outras, de maneira mais sutil, mas que costuma transmitir a mensagem da separação dos corpos no que se refere às relações de gênero.

**Figura 4 - Desenho autorretrato feito pela criança C**



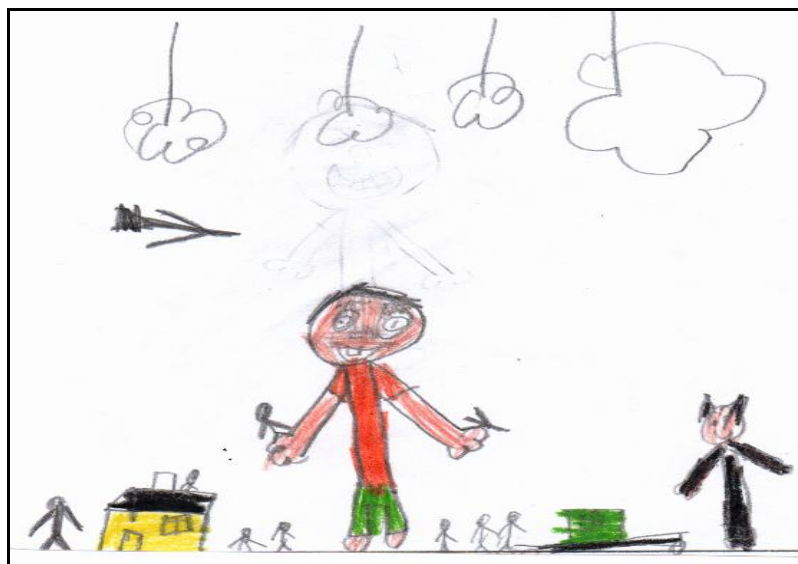
Fonte: arquivo pessoal (2018)

Esse desenho foi realizado por um menino a que chamaremos de criança C. Ele fez seu autorretrato com muito capricho. Depois que o finalizou, realizamos algumas perguntas.

Pesquisadora: Por que desse desenho e cores? Criança C: Prô, fiz meu desenho de menino com as roupas que mais gosto: camiseta e short. Também pintei de verde, pois o Huck é verde e forte, quando crescer quero ter meu carro, pois os homens devem dirigir seu carro (CRIANÇA C, 2018).

Salientamos que a Criança C demonstra, em sua narrativa, marcas da masculinidade viril e forte, assim como aquele que participa das brincadeiras mais radicais e de movimentos. As representações culturais – como a definição de determinadas cores para o masculino e feminino – demonstram gostos e opiniões dessa criança, evidenciando as representações que lhe constituem cotidianamente, seja na escola, seja na família.

**Figura 5 - Autorretrato feito pela criança D**



Fonte: arquivo pessoal (2018)

Essa atividade foi realizada por um menino de 8 anos de idade, chamado de criança D, que representou por meio do desenho seu autorretrato. Em seguida, também conversamos com ele sobre seu desenho:

Pesquisadora: Por que você realizou seu desenho e pintura dessa forma?  
Criança D: Ai, professora, fiz meu desenho brincando do que mais gosto: de guerrinha/lutinha. Coloquei no desenho aviões e soldadinhos, pois quero ser militar quando crescer. Fiz também um segurança para não deixar as meninas entrarem na brincadeira. Pesquisadora: Por que esse segurança está de preto? Criança D: Porque é a cor da roupa que eles usam. Pesquisadora: Por que as meninas não podem brincar? Criança D: Aff! Porque não é brincadeira para elas (CRIANÇA D, 2018).

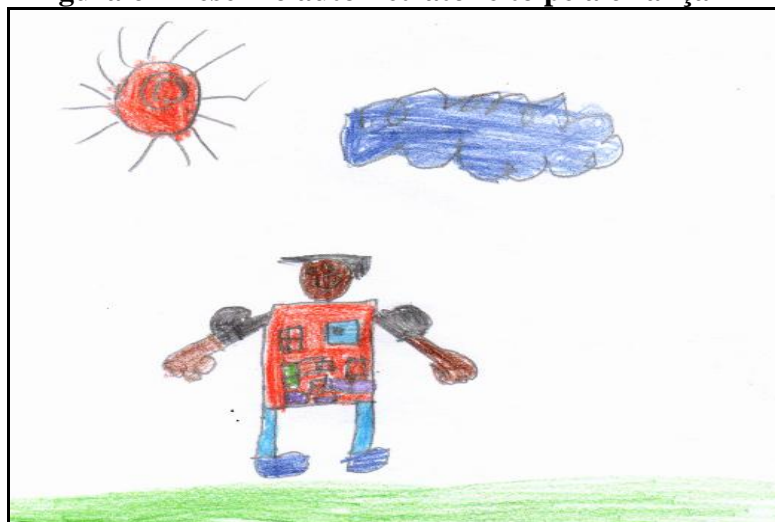
Tanto na narrativa quanto no desenho conseguimos evidenciar que a criança D demonstra o reflexo de uma educação sexista, binária e que segrega meninos e meninas. Assim, demonstra dificuldades em interagir com as meninas, nas brincadeiras ou em atividades diversas. De acordo com Vianna (2013, p. 172),

As mulheres passam a ser geralmente associadas às atividades como alimentação, maternidade, cuidado e educação. Enquanto os homens são costumeiramente vistos como provedores e relacionados ao uso do poder. Criam-se, então, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos e racionais para os primeiros, e dóceis, relacionais e afetivos para as segundas. E, como decorrência, funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros são mais relacionadas aos corpos e às mentes femininas, ocupando lugar inferior na sociedade quando comparadas às atividades masculinas.

Essa prática binária discursiva de separação sobre os significados de ser homem ou mulher, bem como as atribuições diversas para meninas e meninos, presentes em nossa

sociedade, dificulta a compreensão das relações de gênero, tornando-a um processo complexo para assimilar outras maneiras de estabelecer as relações sociais e de conviver.

**Figura 6 - Desenho autorretrato feito pela criança E**



Fonte: arquivo pessoal (2018)

Neste desenho, realizado por um menino de 8 anos, identificado como criança E, podemos visualizar seu autorretrato com suas características. Após a finalização do desenho, fizemos algumas indagações:

Pesquisadora: Por que você se desenhou assim? Criança E: Prô, fiz meu desenho assim porque acredito que sou muito forte, como o Homem de Ferro, e quando crescer serei mais ainda. Pesquisadora: Hum, e por que tem o desenho de uma casa no seu corpo? Criança E: Porque professora amo muito minha casa e ela me faz se sentir seguro. Pesquisadora: Que bom! Você me disse que quando crescer será mais forte, por quê? Criança E: Porque os homens devem ser fortes, meu pai me disse que homem fraco é mariquinha! Pesquisadora: O que é ser homem mariquinha? Criança E: Professora, aff! É ser menininha, mole, fraco, chorar por tudo, igual as meninas. Pesquisadora: Você acha ruim ser igual as meninas? Por quê? Criança E: Acho sim professora, elas são sem graça, brincam de boneca, não dá para brincar com elas, qualquer coisinha choram e nós, meninos, levamos a culpa depois (CRIANÇA E, 2018).

Na narrativa da criança, juntamente com seu desenho, constatamos marcas das relações de poder vivenciadas nas relações de gênero, tendo em vista que enfatiza expressões como “quando crescer será mais forte”, “homem fraco é mariquinha”. Vianna (2013) identificou em seus estudos os lugares que são reservados às mulheres na sociedade brasileira e afirma que:

[...] É convencionalmente atribuída às mulheres a dedicação ao universo privado, enquanto, aos homens é reservada a participação na vida pública.



De acordo com essas representações tradicionais, tudo o que não se refere ao universo doméstico, à casa e aos cuidados dos filhos tem sido, ainda que imprecisamente, considerado participação pública reservada aos homens. Porém, apesar de as mulheres e suas identidades de gênero estarem convencionalmente associadas ao doméstico, em oposição aos homens, existem múltiplos modelos de feminilidade e masculinidade que recusam essa ruptura entre vida privada e participação na esfera pública. Há um modelo considerado hegemônico, mas sempre existiram tensões e ressignificações das atribuições masculinas e femininas a ele relacionadas. São homens e mulheres que se voltam para a esfera privada, dando novos significados para a relação convencionalmente estabelecida entre mulheres/vida privada e homens/participação pública (VIANNA, 2013, p. 174).

Essas características permitem-nos pensar em uma história marcada por avanços e retrocessos e em como esse movimento histórico, social e cultural – que acontece nos espaços da casa, da igreja, da escola e nas oportunidades de contato com a temática investigada – reflete-se nas maneiras como meninas e meninos, por meio das culturas infantis, constroem suas relações de gênero.

Dessa perspectiva, a atividade com o desenho nos evidencia a importância de oportunizar às crianças compreensão da valorização das diversidades no cotidiano escolar. Isso porque, durante a atividade, foi possível observar que algumas delas tiveram dificuldades em se desenhar, pois suas negações como ser humano acabaram sendo confrontadas, tendo em vista que o aspecto do cabelo e da cor constituíram-se como um fator preponderante, o qual tivemos que retomar com a sala em vários momentos para mostrar a importância de a pessoa valorizar a cor dos seus olhos, dos seus cabelos, do formato do nariz, da cor da pele e a espessura da boca, por exemplo.

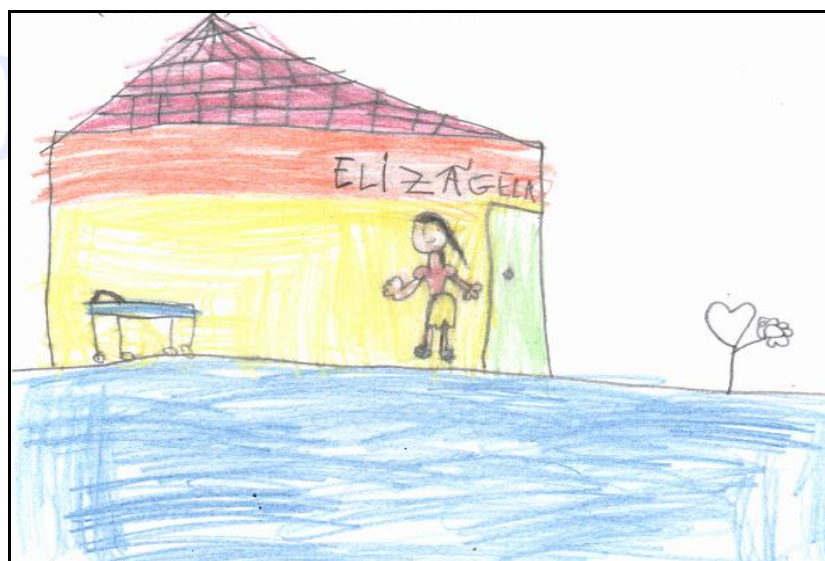
Quando terminamos essa atividade, foi possível constatar como uma simples ação pode contribuir para encontrarmos outras maneiras de nos vermos e de gostarmos de como somos. Assim, as 30 crianças foram até a frente da lousa e apresentaram à turma seu autorretrato. Outro aspecto evidenciado no desenho é a forma como a ideia de masculinidade está vinculada à força, um dos aspectos muito presentes no imaginário masculino e heterossexual. No início, as crianças ficaram receosas, mas, conforme foram participando da conversa sobre como eles se viam e viam os outros, colaboravam com a discussão. Um dos aspectos significativos da oficina 1, por exemplo, foi poder oportunizar aos pequenos maneiras outras de ser menino e menina e, mesmo que de maneira tímida, essa ação nos possibilitou refletir sobre suas identidades de gênero, permitindo-lhes vivenciar a infância de maneira um pouco mais saudável, sem que se necessite atender aos padrões convencionados historicamente pela sociedade.

## OFICINA 2 - Como vejo o outro

Nesse item apresentamos as análises sobre como as crianças veem o gênero oposto. Assim como na atividade anterior, fizemos uso da literatura infantil para iniciar nossas discussões nas rodas de conversas e possibilitar inspirações às crianças no desenvolvimento da atividade proposta. Ela teve como conteúdo as relações de gênero, pois seu objetivo foi reconhecer e respeitar as diferenças entre as pessoas.

Nos encaminhamentos, entregamos a cada criança uma folha de sulfite, solicitando-lhe, em seguida, que realizasse o desenho do gênero oposto ao seu, ou seja, a menina deveria desenhar um menino e o menino, uma menina, e colorir. Como recursos para a realização da atividade, utilizamos folha de sulfite, lápis e lápis de cor.

**Figura 7 – Representação do outro: criança F**



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2018).

A Figura 7 foi desenhada por um menino com 7 anos de idade, denominado de criança F, que mostrou como vê o gênero oposto ao dele (as meninas). Após o término da atividade, a pesquisadora lhe fez alguns questionamentos para ter uma melhor compreensão da representação feita pela criança.

Pesquisadora: Oi, o que você quer mostrar ou falar com o seu desenho sobre as meninas? Criança F: Prô, no meu desenho quis mostrar que as meninas devem ser donas de casas, casar, cuidar da casa. Pesquisadora: por que você acha que as meninas têm que agir dessa maneira? Criança F: Porque o meu

pai fala isso pra mim, que mulher tem que cuidar da casa e a minha mãe cuida da minha casa muito bem. Pesquisadora: Hum, entendi. Mas e se ela não quiser cuidar da casa? Criança F: Profe, aí vai ficar difícil pra ela casar né? (CRIANÇA F, 2018).

Como é possível constatar, a criança F demonstra em sua narrativa a necessidade de meninas serem donas de casa, ou seja, o destino de ser do lar e mãe. Essas ocupações são reforçadas pelo seu pai, que apresenta esse pensamento sobre as escolhas e formas de ser mulher na sociedade. Quando indago a criança F se acaso a mulher não quiser se casar, recebo como resposta: “[...] que ficará difícil essa mulher se casar”. O menino evidencia dessa maneira as marcas do que se é esperado e desejado que as meninas façam na fase adulta. Ferrari (2009, p. 103), sobre o tema, considera que,

[...] Quando meninos e meninas tornam-se sujeitos para si mesmos, a partir daquilo que os outros dizem a seu respeito, do modo como os outros expressam suas opiniões sobre eles/elas, exigindo-lhes determinadas posturas, eles/elas refletem sobre tais objetivações, o que transforma o movimento do que chamamos de subjetivação.

A partir dessas constatações, vê-se que temos que nos policiar para evitarmos colocar as crianças em verdadeiras prisões em sua constituição de sujeito, pois as meninas e meninos possuem distintas opiniões sobre determinados assuntos e várias visões de mundo. A objetivação do ser os limita, lhes possibilita terem experiências de descobertas saudáveis, no entanto regradadas, restando-lhes, portanto, apenas as subjetividades para vivenciar suas preferências.

**Figura 8 - Representação do outro: criança G**



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2018).

Nesse desenho feito por um menino de 8 anos de idade, denominado de Criança G, podemos observar como ele vê e entende o gênero oposto ao seu (menina). Após essa atividade, também lhe foram feitos alguns questionamentos a respeito para uma melhor compreensão do que representa para ele.

Pesquisadora: Oi, gostaria de saber o porquê de você ter feito o desenho de uma menina assim? Por que das cores? Criança G: Prô, desenhei a menina parecida com a minha irmã, porque é assim que ela se veste. As cores que pinte o vestido é o rosa, porque essa é a cor de menina. Pesquisadora: As meninas só podem usar rosa? Criança G: não, prô, mas a cor delas é o rosa, minha mãe diz que as meninas ficam lindas de rosa, minha irmã usa muitas roupas cor de rosa. Pesquisadora: Hum, entendi (CRIANÇA G, 2018).

Na narrativa da criança G, observamos que ela demarca, em seu desenho, que a cor de menina é rosa, bem como a representação de como deve ser uma menina, baseado em sua irmã e em sua visão de casa, apresentando em sua fala que sua mãe salienta que meninas usam roupas cor de rosa. Foucault (1977, p. 12) esclarece:

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instancias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros [...].

Portanto, esses “discursos de verdades”, como evidenciados na fala de G, por meio da representação de seu desenho, podem naturalizar a forma como as meninas “devem ser”, sendo responsáveis por construir determinado “padrão” para menina ao impor lugares, roupas, cores, brinquedos e brincadeiras que devem ser seguidos por elas e vigiados pelos adultos, caso transgridam a norma.

### **Figura 9 - Representação do outro: criança H**



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2018)

Após esse desenho feito por uma menina de 7 anos de idade, chamada de criança H e a quem, como nos casos anteriores, é solicitado que demonstre como vê o gênero oposto ao dela (menino), foram feitas algumas perguntas:

Pesquisadora: Oi, você poderia me explicar o que você quis demonstrar sobre os meninos com o seu desenho? Criança H: Sim, prô, quis demonstrar que os meninos adoram ir em festa para dançar e beber. Pesquisadora: Hum, por que você acha que eles adoram ir em festa? Criança H: por que isso é coisa de menino, né, prô? E lá em casa é desse jeito: meu pai sai muito para festa sem minha mãe. Pesquisadora: Hum, entendo, mas você acha legal os meninos saírem? Criança H: Sair é legal, o problema é que meu pai bebe e agride minha mãe em casa. Pesquisadora: tudo bem, não fica triste, tá bom? (CRIANÇA H, 2018).

Nessa narrativa, observamos que H vivencia em seu convívio familiar condutas por parte do pai de sair para festas e, por isso, considera que isso é algo que os meninos devam fazer. Por conseguinte, relata que, devido às festas de que o pai participa, ele acaba consumindo bebidas alcoólicas e ficando agressivo, agredindo a mãe dela ao chegar em casa. Durante a fala de H, ela se emocionou e teve os olhos cheios de lágrimas. Assim, mesmo relatando considerar que sair é legal, em seu íntimo, sofre e fica com medo do que essa situação pode causar a sua mãe.

Diante desse aspecto, é possível evidenciar a importância de se problematizarem essas temáticas no espaço escolar junto às crianças nesta faixa etária, tendo em vista que a implementação dos conteúdos de gênero e sexualidade na escola é tarefa complexa, pois pode gerar dúvidas, conflitos e embates, tanto nos professores, ao revisitarem a constituição de suas

identidades de gênero, como nas crianças, que passam a refletir sobre como as relações sociais e afetivas são vividas no contexto social em que vivem.

No entanto, essas atividades foram desenvolvidas por meio do vínculo e do diálogo estabelecido com as crianças e a professora, tendo sido ainda planejadas a partir de conhecimentos científicos, a fim de favorecer o processo educativo em que a criança pode expressar e revelar seus discursos e emoções, inclusive no contexto familiar.

Vale registrar que estamos no século XXI e ainda notamos que muitas pessoas são perseguidas pelas suas identidades de gênero. Há muitos municípios brasileiros, inclusive, que proibiram que essas discussões fossem abordadas nas escolas, alguns retirando até esses conteúdos dos Planos Municipais de Educação, com artigos específicos destacando essa proibição.

Uma das reflexões que podemos indicar sobre essa discussão é a desenvolvida por Garcia e Bizzo (2018). Esses autores analisaram o processo de elaboração dos Planos Municipais de Educação da região do ABC, São Paulo/Brasil, e constataam as influências realizadas pelo movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Traves-tis (LGBT) e aquelas praticadas pela igreja católica. No entanto, os dados das investigações desses autores e da das oficinas revelam a importância e a necessidade de desenvolver essas atividades junto às crianças com a participação da professora regente.

Além disso, essas ações oportunizaram reflexões sobre o atual momento sócio-histórico, especialmente para nos distanciarmos do discurso do senso comum — amplamente alinhado após 2014 com os projetos de lei da *Escola Sem Partido*, pois essa problematização é fundamental no combate à violência e ao abuso sexual infantil.

Silva (2008) afirma que as crianças revelam em seu discurso e produções as experiências vividas:

[...] Meninos e meninas trazem, para suas produções, aspectos do contexto histórico-cultural do qual participam. Daí apresentarem cenas do cotidiano, de brincadeiras, filmes, desenhos animados, contos etc. Referências que também passam pela forma como desenham: os traços, linhas, cores, que, por sua vez, são marcados por ideias e valores que circulam na sociedade em que vivem. Passam, ainda, pela forma como os(as) adultos(as) olham e valorizam suas produções (SILVA, 2008, p. 998).

A criança H nos revela, por meio de seu desenho e fala, com os traços e cores que traz enquanto conversamos, como os pequenos são capazes de ressignificar e se reinventar diante

daquilo que o (a) adulto (a) impõe como marca de gênero para meninas e meninos, tendo em vista os padrões de gênero para mulheres e homens que serão no futuro.

Durante a realização da oficina 2, constatamos as descobertas de representações direcionadas aos meninos e às meninas. Igualmente, foi possível evidenciar que os afazeres voltados para o espaço privado ou para o espaço público ainda são demonstrados nas narrativas dos estudantes e apareceram com maior ênfase durante a realização da atividade, pois tanto as meninas quanto os meninos apreendem e concebem representações naturalizadas de como deve ser o gênero oposto ou como cada um espera que esse outro se apresente nas relações de alteridade.

Dessa maneira, após todas as crianças finalizarem seus desenhos, solicitamos que 3 meninos e 3 meninas fossem à frente da sala para apresentar à turma por que representou o gênero oposto daquela maneira. Após as 6 crianças exporem suas opiniões, nós (pesquisadoras) propusemos uma reflexão sobre esse olhar, ou seja, sobre as meninas serem destinadas ao lar, a atividades voltas à vida privada, e os meninos, à vida social.

Assim, lançamos alguns questionamentos, como: meninas e meninos podem ajudar nos afazeres domésticos? Nesse momento, as crianças ficaram apreensivas e, com timidez, outras davam risadas. Até que um menino respondeu: “sim! Se todos sujam, todos devem limpar”. Depois uma menina disse: “podemos sim, professora! Todos na casa devem ajudar!”. Em seguida, outras crianças foram participando da conversa e, ao final, concluímos que não devemos ordenar padrões de funções em uma casa, tendo sido também sugerido pelas crianças conversar com os pais sobre o consumo de bebida alcoólica alinhado à violência no grupo familiar.

Ao finalizarmos essa oficina 2, comunicamos a direção escolar sobre a temática das drogas lícitas e suas nuances para que a equipe se organizasse acerca do tema, uma vez que no momento da pesquisa não poderíamos contemplá-lo. No entanto, deixamos um “gostinho de quero mais” junto às crianças e esperamos que os gestores escolares continuem as sessões de estudos sobre as relações de gênero e seus desdobramentos no espaço escolar.

### **Tecendo algumas considerações**

Ao nos depararmos com a grande quantidade de informações a que tivemos acesso, a partir das falas e desenhos das crianças, podemos fazer algumas ponderações sem, porém, a pretensão de conclusões.

As vivências de gênero entre as crianças são produto das relações entre elas, independentemente de onde estas ocorram, seja dentro, seja fora do contexto escolar. A maneira como elas se veem e veem o outro, de acordo com as narrativas analisadas neste artigo, mostra-se de fato como produto de suas relações pessoais, de amizade e familiares, todas permeadas por valores e por sentidos culturais e históricos presentes no contexto social em que vivem. No entanto, isso se torna mais amplo no sentido de que as relações de gênero se mostram como uma construção social e, por conseguinte, afetam-nos em nossas constituições identitárias e nos jeitos de ser e de estar de meninas e meninos.

A escola, bem como as residências, é espaço relacional vivido por elas e permeado pelas relações de gênero. O conceito de gênero, nesse sentido, faz-nos olhar as relações entre meninas e meninos de forma desnaturalizada, percebendo suas dinâmicas mutáveis e nos aproximando das novas maneiras de ser e estar a partir das desconstruções das relações das crianças entre si.

Desse modo, é por meio das relações de gênero que as identidades são constituídas no espaço escolar, cabendo à escola a tarefa de problematizar e incluir essas temáticas em seu currículo, possibilitando assim que as crianças aprendam a conviver com as diversidades existentes na sociedade.

Possibilitar aos meninos e às meninas o acesso às mesmas brincadeiras e atividades, tanto no pátio quanto na sala de aula; respeitar as escolhas e as singularidades de cada criança; problematizar junto às crianças acerca da imposição de regras e normas instituídas para cada gênero; repensar as práticas pedagógicas e desenvolver metodologias problematizadoras de forma constante são algumas das possibilidades para uma educação pautada na igualdade de direitos e de oportunidades entre eles e elas.

Assim, atuando como professoras da Educação Básica e do Ensino Superior, foi possível constatar que o desenho é uma importante linguagem gráfica e visual que pode ser utilizada como forma de expressão das crianças. O desenho, no desenvolvimento desta pesquisa, foi um elemento desafiador para aqueles que desejam utilizá-lo como forma de captar dados em pesquisas que envolvam meninas e meninos.

Assumir-nos como professoras-pesquisadoras foi um grande desafio, superado no desenvolvimento da pesquisa com as crianças, tendo em vista que houve a necessidade de busca, por meio de textos teóricos e pesquisas acadêmicas, sobre a compreensão das representações de gênero presentes nos desenhos de meninas e meninos do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, resultando em diferentes maneiras de ser e estar na vida em sociedade, que podem ser observadas nos desenhos realizados pelas crianças.



Nesse sentido, o processo de criação dos desenhos, protagonizado pelas crianças, também pôde ser entendido como um contexto complexo e fundamental, haja vista a riqueza de significados, para ver, sentir, perceber, expressar e ouvir nitidamente o que elas queriam contar sobre as suas maneiras de ser.

Dessa maneira, foi possível constatar que o desenho, como representação das relações de gênero, como objeto simbólico, como memória, como linguagem e como documento é capaz de evidenciar as culturas das infâncias que se expressam pelos gestos e deixam marcas reveladoras das relações que as crianças apreendem, reproduzem, singularizam, inventam, recriam e ressignificam.

## Referências

BÉDARD, Nicole. **Como interpretar os desenhos das crianças**. São Paulo: Editora Isis, 2013.

BELINKY, Tatiana. **Diversidade**. São Paulo: FTD, 2014.

BRITZMAN, Deborah. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 154-171.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

COGNET, Georges. **Compreender e interpretar desenhos infantis**. Tradução: Stephania Matousek. São Paulo: ed. Vozes, 2014.

COLE, Babette. **A princesa Sabichona**. São Paulo: Terramar, 2004.

COLE, Babette. **Príncipe Cinderelo**. São Paulo: Penguin, 1987.

FERRARI, Anderson. Diversidade sexual na escola: práticas cotidianas e ações pedagógicas. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009, p. 99-110.

FERRARI, Anderson. Sexualidades, masculinidades, orientação sexual. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012, p. 117-129.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula – equidade de gênero, livre orientação e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. v. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GARCIA, Paulo Sérgio.; BIZZO, Nélío. O Processo de Elaboração dos Planos Municipais de Educação na Região do Grande ABC. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 337-362, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n1/2175-6236-edreal-68702.pdf> Acesso em: 02 jul 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS – e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Lápis vermelho e de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. 1997. 145f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252694>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 40-48.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Educação On-Line** (PUCRJ), v. 10, p. 64-83, 2012.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cad. Pesqui.** [online]. 2002, n. 116, p. 41-59.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piroetas e máscaras**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA, Cristiane Pereira. **As relações de gênero nos anos iniciais do Ensino Fundamental: práticas pedagógicas e vivências no cotidiano escolar**. 2019. 124f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Mato Grosso Sul, Campo Grande, MS.

MEIRELES, Gabriela Silveira. Infância e poder: marcas das relações de gênero na escola. In: **Seminário Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação**, 2008, Rio Grande, RS. Seminário Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação. Rio Grande, RS, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. “Currículo, conhecimento e cultura”. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2008, p.83-111.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação na Sociologia: questões emergentes. In: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel (Orgs.). **Sociologia para educadores**. V. 1. 1 ed. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2005, p. 137-166.

SALES, Lilian Silva. Isso (não) é coisa de menino! Construções de Gênero nas Brincadeiras Infantis: em uma escola na Amazônia. **Seminário Nacional Sociedade, Corpo e Cultura**, 2002, Vitória.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Tradução Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1995.

SILVA, Andréa Costa da; SIQUEIRA, V. H. F. Sexualidade na escola mediada pela literatura: apropriações docentes. In: **31ª Reunião Anual da ANPEd**, 2008, Caxambu. 31ª Reunião Anual da ANPEd: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008.

SILVA, M. P. Quando o estranho é o professor: narrativas sobre sexualidade e o currículo de formação de professores. In: **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2007, Caxambu. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Timbauba: Espaço livre, 2007, p. 1-18.

VANCE, Carole S. A Antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. In: **PHYSIS – Revista de Saúde Coletiva**, v. 5. n. 1, p.10-31 1995.

VIANNA, Cláudia. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Editorial Abaré, 2013, p. 159-180.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu** [online], 2009, n.33, p.265-283. ISSN 1809-4449. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>. Acesso em: 13 jul 2018.

Revista  
**Diversidade**  
e Educação

Recebido em maio de 2020.

Aprovado em jun de 2020.