

PUCRS

ESCOLA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM PSICOLOGIA

ANDRESSA BOTTON

**REFLEXÕES SOBRE UMA INTERVENÇÃO PARA DISCUTIR GÊNERO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS UTILIZANDO A LITERATURA INFANTIL**

Porto Alegre  
2017

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
DOUTORADO EM PSICOLOGIA

**REFLEXÕES SOBRE UMA INTERVENÇÃO PARA DISCUTIR GÊNERO NO  
ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS UTILIZANDO A  
LITERATURA INFANTIL**

**ANDRESSA BOTTON**

Prof. Dr. Ângelo Brandelli Costa  
Orientador

PORTO ALEGRE  
2017

ANDRESSA BOTTON

**REFLEXÕES SOBRE UMA INTERVENÇÃO PARA DISCUTIR GÊNERO NO  
ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS UTILIZANDO A  
LITERATURA INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Escola de Ciências da Saúde da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Brandelli Costa

PORTO ALEGRE  
2017

## Ficha Catalográfica

B751r Botton, Andressa

Reflexões sobre uma intervenção para discutir gênero no ensino fundamental : possibilidades de práticas utilizando a literatura infantil / Andressa Botton . – 2017.

217 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Brandelli Costa.

1. Gênero. 2. Infância. 3. Intervenção. 4. Escola. 5. Literatura Infantil. I. Costa, Ângelo Brandelli. II. Título.

ANDRESSA BOTTON

**REFLEXÕES SOBRE UMA INTERVENÇÃO PARA DISCUTIR GÊNERO NO  
ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS UTILIZANDO A  
LITERATURA INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Escola de Ciências da Saúde da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr. Ângelo Brandelli Costa (PUCRS) – Orientador

---

Dr. Adolfo Pizzinato (PUCRS)

---

Dra. Eglá Eggert (PUCRS)

---

Dra. Adriane Roso (UFMS)

---

Dra. Constantina Xavier Filha (UFMS)

## AGRADECIMENTOS

Nesse momento especial, é hora de agradecer àqueles/as que estiveram junto comigo, das mais diferentes formas, apoiando e dando forças para que esse trabalho se concretizasse. Nesses quase quatro anos de Doutorado, foram milhares de quilômetros percorridos no estado do Rio Grande do Sul, para satisfazer meu lado pessoal, profissional e acadêmico. Estou morando na terceira cidade diferente e, conseqüentemente, em meu terceiro emprego, sendo incontáveis as experiências vividas e as pessoas com as quais convivi. Assim, algumas merecem que eu tente traduzir, em palavras, o meu singelo agradecimento.

Primeiramente, e de forma imensurável, agradeço à minha mãe e ao meu pai, Nara e Ricardo, pelo incentivo e apoio de sempre. Por acreditarem que eu era capaz e por facilitarem inúmeros caminhos quando meu tempo se extinguiu e eu não conseguia dar conta sozinha de todas as tarefas que a vida exige. Por não me deixarem desistir, em 2014, quando parecia que isso não teria fim. Pelo amor pleno, carinho incondicional e suporte constante, meu mais sincero agradecimento. Essa vitória é dedicada a vocês!

À minha irmã e ao meu irmão, Graziela e Ricardo, à minha cunhada e meu ao cunhado, Ana Paula e Jorge, agradeço por valorizarem essa minha escolha e me fazerem lembrar, em horas bastante difíceis, como era importante seguir adiante para valorizar minha carreira, e pelo cuidado e preocupação que vocês sempre têm comigo. À minha sobrinha e afilhada Amanda, por me lembrar como a vida pode ser simples, pura e cheia de sorrisos, capazes de fazer esquecer qualquer aflição. Ao Gustavo, pela compreensão a todas as minhas ausências, principalmente, nesses últimos meses, e pelo afeto torna meus dias mais completos e felizes.

Às minhas colegas e meus colegas de equipe da DIMA, e aos/às colegas de sala, da CCMA e do NPG, por terem colaborado para que eu me ausentasse por muitas horas no ano passado e neste ano, compreendendo e sendo receptivas/os a tantas mudanças de agenda que meus compromissos além da UFRGS exigiram. Esse apoio foi imprescindível para finalizar minha pesquisa. Obrigada, também, pelas amizades.

À professora Marlene que me convidou a fazer a seleção em 2013, acreditando que era a hora de eu retornar à academia, e me fez ver que tinha razão. Obrigada por mais essa oportunidade, pelos inúmeros aprendizados, pela calma e pelo carinho na condução dessa trajetória. Serei sempre grata por ter me apresentado esse caminho.

Ao professor Ângelo, que me acolheu em seu grupo de pesquisa de forma genuína, sempre com toda a disposição para ajudar e incentivar no que fosse necessário. A tua empatia

e recepção foram fundamentais para que eu confiasse que tudo daria certo. Obrigada pela disponibilidade de sempre.

Às colegas e aos colegas dos dois grupos de pesquisa – “Relações de Gênero” e “Preconceito, Vulnerabilidade e Processos Psicossociais” – pelos momentos compartilhados e pelas importantes trocas que esse convívio proporcionou. Em especial, à minha amiga Sabrina que, desde o Jardim de Infância, estamos juntas nessa tarefa de aprender e querer mais. Começamos o colégio juntas e estamos terminando o Doutorado juntas, dividindo angústias, dando muitas risadas e fortalecendo nossa amizade.

A duas amigas especiais que Cachoeira do Sul me deu, Carine e Cátia, que hoje, mesmo longe, seguem cultivando nossos laços e trazendo sentido ao período que trabalhamos juntas.

À escola, às professoras e às crianças desta pesquisa pela recepção a mim e a minha proposta, pelas trocas, pelo aprendizado e pelo crescimento pessoal e profissional que me proporcionaram.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa durante os quatro anos de Doutorado, possibilitando a concretização deste trabalho.

A todos(as), muito obrigada!

## RESUMO

Esta tese de doutorado apresenta uma intervenção realizada na escola para discutir sobre questões de gênero com crianças e suas professoras, entendendo-se a importância de que essas discussões comecem a ser realizadas já na infância. Em uma pesquisa de delineamento qualitativo e com uma abordagem feminista de gênero, realizaram-se três estudos: a análise documental de livros infantis, a intervenção com as crianças e as entrevistas com as profissionais da escola, além das anotações no diário de campo. Objetivou-se desenvolver e avaliar as potencialidades de uma intervenção psicoeducativa sobre relações de gênero com crianças do ensino fundamental e conhecer a percepção de professoras sobre essas questões no ambiente escolar público, abordando a igualdade de gênero, o empoderamento feminino e o respeito à diversidade sexual como temáticas principais. A intervenção “Falando sobre gênero” deu-se em dez encontros com vinte e duas crianças do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual, com idades entre seis e sete anos, para a leitura de livros infantis e/ou para a realização de atividades lúdico-reflexivas focando na abordagem sobre as temáticas citadas. Além disso, realizou-se entrevistas semiestruturadas com quatro professoras da educação infantil. Percebeu-se que há alguns livros infantis disponíveis no mercado literário capazes de abordar essas três temáticas de forma lúdica e responsável, o que potencializa o trabalho sobre gênero com crianças. Isso porque, conseguiu-se proporcionar, no ambiente de sala de aula pesquisado, a problematização de estereótipos de gênero, a reflexão sobre as desigualdades ainda impostas a meninos/homens e meninas/mulheres e a construção conjunta de alternativas para o combate às desigualdades de gênero existentes na sociedade. Todavia, identificou-se a escassez de diretrizes que formem e informem os/as professores/as para trabalharem sobre gênero na escola, resultando em abordagens em nível individual e pessoal sobre essas questões o que, muitas vezes, gera insegurança na forma de agir. Com isso, entende-se que a intervenção realizada poderia ser adotada por professores/as e/ou outros/as profissionais que pretendem sensibilizar as crianças sobre o combate às exclusões e violências causadas pelas desigualdades de gênero, contribuindo para a existência de (mais) espaços para práticas como essa e para difundir suas potencialidades.

Palavras-chave: gênero, infância, intervenção, escola, literatura infantil.



## ABSTRACT

This doctoral thesis presents an intervention performed at schools to debate gender issues with children and their teachers, understanding the importance that these debates start to happen in childhood. In a qualitative research, with a feminist gender approach, we performed three researches: documentary analysis of children's books, intervention with children and interviews with school professionals, in addition to notes in the field diary. Our goal was to develop and to assess possibilities for a psychoeducational intervention about gender with elementary school children, and to get to know the teachers' perception about these issues in public school setting, approaching gender equality, women's empowerment, and respect for sexual diversity as core themes. The intervention called "Talking about gender" took place in a range of ten meetings with twenty-two state public school first-graders, with six and seven years old, for the reading of children's books and/or for carrying out interactive-reflective activities focused on the work with the themes mentioned above. Moreover, we performed semi-structured interviews with four pre-school teachers. We noticed that there have been some children's books available in the market able to approach these three themes in a playful and responsible way, enhancing the work about gender with children. This is due to the fact that we were able to promote, in the researched classroom setting, debates about gender stereotypes, reflections about inequalities still thrust on boys/men and on girls/women, and a collaborative construction of alternatives to fight gender inequalities in society. However, we acknowledge the lack of guidelines to educate and to inform teachers about working with gender at school, resulting in approaches based on personal experiences, often making them insecure about how to act. Therefore, we understand that the intervention we performed may be embraced by teachers and other professionals who intend to raise awareness about fighting the exclusion and the violence caused by gender inequality, to encourage the existence of (more) spaces for similar activities, and to spread the potential of such debates.

Keywords: gender, childhood, intervention, school, children's books.

## LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 – Triangulação das fontes de coleta de dados .....	p. 39
Fig. 2 – Triangulação dos métodos para análise de dados .....	p. 47
Fig. 3 – A princesa Sabichona .....	p. 75
Fig. 4 – A princesa Sabichona .....	p. 75
Fig. 5 – A princesa Sabichona .....	p. 75
Fig. 6 – A pior princesa do mundo .....	p. 76
Fig. 7 – A pior princesa do mundo .....	p. 77
Fig. 8 – A pior princesa do mundo .....	p. 77
Fig. 9 – A pior princesa do mundo .....	p. 78
Fig. 10 – A pior princesa do mundo .....	p. 78
Fig. 11 – A pior princesa do mundo .....	p. 79
Fig. 12 – A pior princesa do mundo .....	p. 79
Fig. 13 – Príncipe Cinderelo .....	p. 80
Fig. 14 – Príncipe Cinderelo .....	p. 81
Fig. 15 – Príncipe Cinderelo .....	p. 81
Fig. 16 – Príncipe Cinderelo .....	p. 81
Fig. 17 – Menina não entra .....	p. 82
Fig. 18 – Menina não entra .....	p. 83
Fig. 19 – Menina não entra .....	p. 84
Fig. 20 – Menina não entra .....	p. 85
Fig. 21 – Menina não entra .....	p. 85
Fig. 22 – A menina e o menino que brincavam de ser... ..	p. 86
Fig. 23 – A menina e o menino que brincavam de ser... ..	p. 86
Fig. 24 – A menina e o menino que brincavam de ser... ..	p. 86
Fig. 25 – A menina e o menino que brincavam de ser... ..	p. 86
Fig. 26 – A menina e o menino que brincavam de ser... ..	p. 86
Fig. 27 – A menina e o menino que brincavam de ser... ..	p. 86
Fig. 28 – A menina e o menino que brincavam de ser... ..	p. 87
Fig. 29 – A menina e o menino que brincavam de ser... ..	p. 87
Fig. 30 – A menina e o menino que brincavam de ser... ..	p. 88
Fig. 31 – A menina e o menino que brincavam de ser... ..	p. 88

Fig. 32 – O grande e maravilhoso livro das famílias .....	p. 89
Fig. 33 – O grande e maravilhoso livro das famílias .....	p. 90

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	p. 15
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	p. 26
A escola e as expressões da infância .....	p. 29
(Re)produzindo desigualdades sociais de gênero .....	p. 31
Como a escola pode promover mudanças? .....	p. 34
A proposta inovadora de alguns livros infantis .....	p. 36
Considerações sobre o método da pesquisa .....	p. 37
<b>ARTIGO 1 – Educar para o empoderamento de meninas: apostas na infância para promover a igualdade de gênero</b> .....	p. 49
Introdução .....	p. 50
Sexo, gênero e relações de poder .....	p. 51
Empoderamento feminino e promoção da igualdade de gênero: razões para investir na infância .....	p. 55
Projetos de empoderamento feminino e de promoção de igualdade de gênero com crianças – a realidade brasileira .....	p. 60
Conclusões .....	p. 63
Referências .....	p. 64
<b>ARTIGO 2 – Problematizando gênero com crianças: desconstruções e transformações através da literatura infantil</b> .....	p. 70
Introdução .....	p. 71
Método .....	p. 72
Análise e discussão dos resultados .....	p. 73
Considerações finais .....	p. 90
Referências .....	p. 92
<b>ARTIGO 3 - “Falando sobre gênero” na escola: potencialidades de uma intervenção com crianças</b> .....	p. 96
Introdução .....	p. 97

Método .....	p. 99
Resultados e discussão .....	p. 101
Considerações finais .....	p. 113
Referências .....	p. 114
<b>ARTIGO 4 - Brincadeira de menino, de menina, ou de criança? (Des)construções de gênero em uma sala de aula através da literatura infantil .....</b>	<b>p. 118</b>
Gênero, infância e escola – como esses conceitos se entrelaçam? .....	p. 119
Método .....	p. 120
As questões de gênero no cotidiano dos brinquedos e das brincadeiras infantis ....	p. 121
Algumas considerações para que o trabalho não se encerre .....	p. 130
Referências .....	p. 131
<b>ARTIGO 5 (Trabalho completo) – Intervenção com crianças na escola: uma proposta de subversão dos estereótipos de gênero através de produções midiáticas .....</b>	<b>p. 135</b>
Introdução .....	p. 136
Método .....	p. 136
O que nos diz essa escola sobre gênero? .....	p. 138
Algumas considerações preliminares sobre a pesquisa .....	p. 145
Referências .....	p. 146
<b>ARTIGO 6 – Com a palavra, as professoras: falando sobre gênero com crianças .....</b>	<b>p. 149</b>
Introdução .....	p. 150
Método .....	p. 153
Resultados e discussão .....	p. 154
Considerações finais .....	p. 168
Referências .....	p. 170
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>p. 174</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>p. 180</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>p. 187</b>

ANEXO A – Parecer do Sistema de Pesquisas da PUCRS ..... p. 188  
ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) .... p. 190

**APÊNDICES** ..... p. 196  
APÊNDICE A – Entrevista Semiestruturada ..... p. 197  
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ..... p. 198  
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ..... p. 199  
APÊNDICE D – Termo de Assentimento ..... p. 201  
APÊNDICE E – Imagens do artigo documental .....p. 202

## APRESENTAÇÃO

Durante os quatro anos do Doutorado, que teve início em março de 2014, para satisfazer meu gosto pela leitura, busquei ler alguns livros que não se enquadravam na leitura técnica exigida pelo curso, em que as temáticas de gênero e infância não estavam presentes, ou não eram seu elemento principal. Um dos livros escolhidos, que há anos eu desejava ler, foi “O Diário de Anne Frank” (Frank, 2015). Triste, pesado e impactante, são adjetivos que, para mim, descrevem essa obra, a qual é impossível não despertar sentimentos de empatia com todas as pessoas perseguidas de guerra, não só as do livro. Descrições de vivências de vulnerabilidade e violências diárias compõem a obra e é impossível não pensar naqueles/as que, até hoje, vivem situações semelhantes de perseguição e são refugiadas das (declaradas) guerras contemporâneas. Aqui, não tenho a intenção de comparar acontecimentos e sofrimentos, nem emitir juízos de valor sobre o que pode ser considerado mais triste, mais avassalador e mais traumático sobre as vivências de terceiros. Mas sim, trazer à discussão outras vivências hostis que também precisam ser consideradas violências por terem graves impactos no desenvolvimento (físico, cognitivo, emocional) das pessoas que as sofrem.

Por isso, penso que aqueles/as que não são classificados como estando em guerra, mas sentem-se assim nos contextos em que vivem, em virtude do sofrimento causado, justamente, por situações de violência que lhes deixam totalmente vulneráveis, também precisam ser olhados/as com empatia, bem como serem pensadas estratégias para aplacar seu sofrimento e para cessar essas atitudes de hostilidade que sofrem. Nessa perspectiva, discriminações, preconceitos, agressões e exclusões são algumas das terríveis experiências que um mundo com desigualdades de gênero pode acarretar para as pessoas que não se enquadram nas definições sociais do que é adequado e indicado sobre gênero que, ainda, define um mundo binário, com sexo, gênero e orientação sexual correspondentes. Dessa forma, é preciso discutir sobre essas questões e pensar intervenções que proponham e provoquem mudanças nessas situações, e essa tese de Doutorado se propõe a isso: apresentar uma intervenção que buscou discutir sobre as desigualdades de gênero e sensibilizar sobre os efeitos negativos dessas desigualdades, contribuindo, talvez, para uma sociedade mais igualitária e com mais respeito entre as pessoas.

Obviamente, intervenções isoladas não mudam toda uma sociedade, mas precisamos experimentá-las, colocando-as em prática e validando-as. E, além disso, devemos considerar a importância do trabalho com os microgrupos para provocar mudanças maiores, através de seus sujeitos multiplicadores. Dessa forma, essa tese apresenta uma pesquisa-intervenção realizada

com crianças e professoras do ensino fundamental de uma escola pública para desenvolver e validar uma proposta de trabalho sobre gênero com crianças. Cabe esclarecer que a escolha por trabalhar com gênero na infância se deu por alguns motivos específicos. Um deles é o interesse pessoal no trabalho com crianças desde a graduação e, embora, atualmente, eu esteja atuando profissionalmente com adultos, mantenho minha fascinação pelo trabalho com essa faixa etária e pelos aspectos do mundo lúdico e do desenvolvimento infantil. Dessa forma, a primeira vez que uni a temática de gênero (que comecei a pesquisar já na graduação) com o universo infantil foi durante o Mestrado, realizado de 2009 a 2011, na PUCRS, sob orientação da professora Marlene Neves Strey. Pesquisamos sobre a presença de aspectos tradicionais de gênero em livros infantis premiados por uma instituição nacional, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, na categoria “O melhor para a criança”, e constatamos que, durante uma década (2001-2010), os livros reconhecidos como os melhores para essa fase do desenvolvimento traziam discursos patriarcais e de submissão feminina, bem como a reprodução de estereótipos de gênero, podendo ser, dessa forma, instrumentos de perpetuação das desigualdades de gênero (Botton, 2011; Botton & Strey, 2012; 2013; 2015). Outros detalhes dessa pesquisa também são trazidos no item de introdução deste volume.

Assim, para o Doutorado, mantive o interesse de seguir trabalhando com gênero e infância e pensei na possibilidade de utilizar os livros infantis como instrumentos que propagassem algo diferente daquilo que constatei na dissertação. Isso porque, através desse contato que tive com a literatura infantil, sob a análise dos estudos feministas de gênero, conheci obras que eram descritas como potenciais ferramentas para desconstruir estereótipos e diminuir desigualdades de gênero, as quais dependendo do/a autor/a que as descreve, nomeia como “livros não sexistas”, “novos contos de fadas”, “contos de fadas modernos”, “literatura infantil feminista”, entre outros. Cabe ressaltar que, nesta tese, a literatura infantil pode ser entendida como um gênero literário capaz de divertir as crianças e desenvolver sua imaginação e criatividade, conforme define Wilke (2008). Além disso, destaca-se um aspecto que norteia a compreensão desta escrita, considerando o caráter pedagógico e educativo que os livros infantis possuem, sendo capazes de transmitir valores e ensinamentos sociais para os/as leitores/as através do conteúdo de seus textos e imagens e que são definidos como aceitáveis histórica e culturalmente pela sociedade (Argüello, 2005; Coelho, 2000).

Além disso, havia o interesse de que a abordagem sobre a infância não permanecesse só no campo teórico (como no Mestrado) e, por isso, o objetivo era a intervenção com crianças. Dessa forma, o ambiente escolar foi pensado como um possível palco para a execução da



pesquisa, haja vista a possibilidade que oferece de acesso e contato com as crianças, o que se tornou uma facilidade para mim, que não trabalho com esse público. Para complementar, algumas leituras sobre gênero na infância apontam essa instituição como um espaço que necessita de intervenção, já que pode ser de extrema violência para aqueles/as que não correspondem aos padrões de gênero socialmente definidos, sendo um local de (re)produção e perpetuação de hostilidade e de preconceito (Andrade, 2009; Junqueira, 2009; Lins, Machado & Escoura, 2016; Louro, 2008; Torres, 2013).

Esta pesquisa pode, ainda, sensibilizar os adultos sobre a importância de que as discussões sobre gênero ocorram desde a infância, onde a possibilidade de aprendizados que serão perpetuados ao longo da vida é maior que em outras fases do desenvolvimento, como é defendido em um dos artigos que compõe esta tese. Nessa perspectiva, a pesquisa foi sendo pensada e construída ao longo dos dois primeiros anos do curso, sendo o projeto qualificado em 31 de março 2016 com o objetivo de trabalhar sobre gênero com crianças, pensando de que forma as temáticas como igualdade de gênero, empoderamento feminino e respeito à diversidade sexual estão ou podem estar presentes na escola, refletindo sobre os efeitos desse trabalho através do contato com as crianças e com as professoras. A escolha dessas três temáticas como representantes do conceito de gênero deu-se por preferências pessoais, por acreditar que eu conseguiria trabalhá-las de maneira lúdica e responsável com as crianças, além de entender que são conceitos indispensáveis para alcançar uma sociedade menos desigual e com menos violência. Entretanto, saliento a importância de que os trabalhos sobre gênero para/com crianças possam ir além desses conceitos trabalhados, se/quando o/a profissional sentir-se habilitado/a e confortável para a tarefa.

Além desses fatos, acredito que o contexto de pesquisas científicas em que me inseri desde 2009, quando ingressei no Mestrado, foi outro fator bastante importante para motivar essas escolhas. O Grupo de Pesquisa Relações de Gênero, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Escola de Ciências da Saúde da PUCRS, que comemorou 20 anos de existência em 2016 e era coordenado pela professora Marlene Neves Strey, foi um espaço de liberdade para o pensar e o fazer, acolhedor das ideias que motivavam meus desejos pela pesquisa. Além disso, pela diversidade dos temas sobre gênero trabalhados pelos/as mestrandos/as, doutorandos/as e nos projetos guarda-chuva, o contato com diferentes temáticas sempre foi bastante enriquecedor. Assim, foi nesse grupo que esta pesquisa foi pensada e realizada até agosto de 2017, quando a professora Marlene se aposentou. A partir de então, eu e minha pesquisa fomos acolhidas com bastante suporte e atenção no Grupo de Pesquisa Preconceito,

Vulnerabilidade e Processos Psicossociais, coordenado pelo professor Ângelo Brandelli Costa. Nesse grupo, que em um curto período também pude ter contato com diferentes temáticas e abordagens de pesquisa, finalizo meu doutorado.

São quatro anos de bastante trabalho, dedicação, dúvidas e anseios sobre o caminho escolhido. E é somente no final desse período que é possível começar a enxergar a concretização de todo esse trabalho. Entre o início da minha coleta de dados e a finalização desta pesquisa, passaram-se, aproximadamente, quatorze meses. Um intervalo de tempo de trabalho intenso para colocar todas as ideias no papel, ou, encarando a realidade, aquelas que são possíveis, sempre com atenção a todos os acontecimentos que possam ter algum vínculo ou relação com a pesquisa. Nesse sentido, uma curiosidade se deu sobre o início da minha coleta dos dados, em 11 de outubro de 2016. Naquela data, mais à noite, descobri que se comemora o Dia Internacional das Meninas, dia instituído pela Organização das Nações Unidas e comemorado desde 2012 para “marcar os progressos realizados na promoção dos direitos das meninas e mulheres adolescentes e reconhecer a necessidade de se ampliar as estratégias para eliminar as desigualdades de gênero em todo o mundo” (ONU-BR, 2012). Acredito que, em uma pesquisa que defende o empoderamento de meninas, essa feliz coincidência não poderia deixar de ser citada.

De todas as fases do meu Doutorado, como disciplinas, elaboração do projeto, qualificação, inserção na Plataforma Brasil, ajustes para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, coleta de dados e escrita da tese, acredito que o trabalho em campo com as crianças foi o que mais me sensibilizou e causava expectativas para o próximo encontro. Nessa experiência de dois meses de contatos semanais, conheci meninos e meninas que fizeram todo esse esforço valer à pena e eu acreditar na potencialidade dessa proposta, ou de outras que trabalhem sobre gênero para/com crianças. Saliento, também, que a acolhida da escola e das professoras que entrevistei contribuiu de forma imensurável com essa convicção, pois falar e trabalhar sobre gênero em um espaço em que realmente essas ideias são acolhidas e valorizadas faz toda a diferença no desenvolvimento do trabalho.

Assim, para explicitar um pouco sobre essa experiência e os momentos anteriores de preparação da intervenção, descrevo como se deu, na prática, a intervenção que nomeei “Falando sobre Gênero” e que utilizou seis livros infantis no trabalho com as crianças: Príncipe Cinderelo (Cole, 2002), A princesa Sabichona (Cole, 2004), A menina e o menino que brincavam de ser... (Xavier, 2009), Menina não entra (Andrade, 2010), O grande e maravilhoso livros das famílias (Hoffman & Asquith, 2010) e A pior princesa do mundo (Kemp, 2015).

Desses livros, destaco que “A menina e o menino que brincavam de ser...” é fruto do projeto de extensão “Educação para a Sexualidade, Equidade de Gênero e Diversidade Sexual: práticas e materiais educativos” e compõe um Kit de Materiais Educativos para trabalhar Sexualidade, Equidade de Gênero e Diversidade Sexual que foi a mim concedido pela professora Dra. Constantina Xavier Filha, coordenadora do projeto. O Kit possui mais um livro infantil, dois DVDs e dois livros com capítulos de autores brasileiros sobre tais temáticas.

Para definir esses seis títulos, aproveitei o conhecimento das análises de textos e imagens aprendido no Mestrado. Assim, comprei nove livros infantis que eram indicados como obras potenciais para problematizar as questões de gênero tradicionais por diferentes meios de comunicação, como artigos científicos, blogs, sites sobre a infância, páginas de redes sociais com sugestão de leituras infantis, indicações de amigas etc. Acho interessante destacar que nenhum dos nove livros comprados estavam disponíveis nas lojas físicas das três maiores livrarias de Porto Alegre: Cultura, Saraiva e FNAC, e, por isso, foram escolhidos apenas cinco dos nove adquiridos, já que, somente após a aquisição nas lojas virtuais, consegui analisar as potencialidades dos livros para trabalhar sobre igualdade de gênero, empoderamento feminino e respeito à diversidade sexual, acrescentando-se a essas cinco obras, o livro do Kit referido anteriormente. Além disso, o livro “Menina não entra” não estava disponível nem nas lojas virtuais das livrarias citadas, sendo adquirido no site da própria editora (Editora do Brasil). Considero essas informações de extrema relevância para pensarmos a dificuldade de contato das crianças com essas obras e das mães, pais, familiares, educadores/as que possibilitam esse acesso. Como uma criança ou adulto, em uma visita às livrarias vai conhecer esses livros? Parece que, para querer falar sobre gênero com as crianças é preciso muito esforço, investigação e conhecimento prévio das possibilidades.

Complemento essas informações com um trecho retirado do meu Diário de Campo, de 04 de novembro de 2016: “Estive na Feira do Livro de Porto Alegre com a intenção de procurar os livros infantis que estou trabalhando na tese, para ver a disponibilidade para as crianças, suas famílias e outros adultos que visitam a Feira. Das doze bancas da área infantil, nenhuma possuía os livros. Em contrapartida, em onze havia alguma referência à “Histórias para princesas”, “Diário de uma princesa”, “Coisas que toda garota deve saber” e obras com esse viés. Em duas dessas bancas, me indicaram a banca da editora Ama Livros (de Porto Alegre). Ao chegar lá, pude ver que é uma editora com uma proposta diferente das demais ali presentes. Apesar de não haver os livros escolhidos para a minha intervenção, o expositor, ao escutar os títulos, me perguntou: ‘é um tema específico, né?’ Respondi que era sobre gênero e ele me mostrou uma

obra: Escola de Príncipes Encantados, do autor Eliandro Rocha (2015), que conta sobre um príncipe que não quer ser rei e uma princesa que não quer ser rainha. Além desse, havia muitos livros que mostravam temas educativos, não relacionados, aparentemente, às questões de gênero (crescimento, amadurecimento, boas maneiras etc). Nessa mesma banca, havia um anúncio que informava: “Atenção! Aqui não temos livros de meninos ou livros de meninas”, explicitando a intenção da editora sobre as questões de gênero. Em uma das outras onze bancas, me ofereceram para encomendar “O grande e maravilhoso livros das famílias” para que eu buscasse outro dia, pois estava em estoque. Os expositores também me sugeriram de ir até o setor de informações gerais da Feira para ver em que banca de editoras eu poderia encontrar os livros. A funcionária foi extremamente atenciosa, mas encontrou apenas duas editoras na Feira inteira (que não eram de literatura infantil) que eram ou trabalhavam com as editoras dos livros. Por não serem de literatura infantil, não fui até as bancas para verificar. Saí pensando no quanto é preciso ir atrás de livros que trabalhem essa temática, pois não estão disponíveis para a população em geral, necessitando de esforço para acessá-los”.

Entretanto, acredito que esse esforço vale à pena quando o contato com as crianças proporciona a certeza de que é possível trabalhar tais assuntos nessa fase do desenvolvimento. Vi crianças desconstruindo estereótipos de gênero e tentando buscar a igualdade através de discussões e argumentações entre elas próprias sobre jogos de futebol e brincadeiras com bonecas. Vi meninas ganhando seus espaços na sala de aula ao dizer que “princesas podem voar para qualquer lugar que elas queiram” (6º encontro) e imaginar que, com isso, talvez conquistem seus espaços também em outros contextos. Sobre o respeito à diversidade sexual, percebi que a turma com a qual trabalhei já parecia acolher o conceito do respeito à diversidade em seu cotidiano, pois havia três crianças incluídas (com diagnósticos de autismo, paralisia cerebral e mielomeningocele, fazendo uso de cadeira de rodas). Diversas vezes, vi as outras crianças incentivando esses três colegas a fazerem as atividades, elogiando seus desenhos e esperando, pacientemente, suas colocações, que, às vezes, exigiam mais tempo. Ressalto que o trabalho ofertado para esses três alunos foi exatamente o mesmo do restante da turma, conforme orientações da professora da classe. Entretanto, algumas vezes era necessária uma intervenção diferenciada, como a vez em que fui para baixo da classe com o menino autista, até que ele se sentisse seguro para retornar à sua cadeira.

Destaco algumas mudanças ocorridas em relação ao projeto qualificado e à prática, como a informação que a turma seria dividida em dois grupos de dez a doze crianças para facilitar a intervenção, o que não foi realizado. Trabalhei em todos os encontros com todas as

crianças presentes, que eram um total de vinte e duas, mas variaram de onze a vinte alunos presentes, sendo esse número bastante afetado e diminuto em dias de chuva e tempo ruim. Isso ocorreu pois, ao chegar na escola, em setembro de 2016, para combinarmos a data de início da coleta, haviam ocorrido mudanças nas turmas e no número de professoras, com algumas profissionais daquela escola sendo deslocadas para outras escolas estaduais, por ordem da Coordenadoria Regional de Educação. Assim, ocorreu a união de duas turmas de primeiro ano, para suprir a ausência das professoras removidas, e não havia como dividi-los em dois grupos pois, no mês anterior, já haviam passado por mudanças e estavam se adaptando aos novos colegas e, metade da turma, à nova professora.

Também foi um período em que foi deflagrada greve dos/as professores/as do Estado e a escola funcionava em meio turno, com as atividades ocorrendo até a metade da manhã. Assim, não havia como trabalhar com dois grupos em uma mesma manhã, já que as atividades tinham duração de 1h30min a 2h30min. Entretanto, ressalto que não identifiquei nenhum prejuízo em ter trabalhado com um número maior de crianças, pois sempre percebi produções muito ricas e sempre houve espaço para cada um/uma falar. É lógico que, no grande grupo, alguns se destacam mais nas manifestações que outros, mas isso é algo que também ocorre em pequenos grupos. Também penso que uma única intervenção para cada encontro permite que todos/as tenham acesso à exatamente as mesmas colocações, formas de explicação e de leitura dos livros, o que garante que a forma de emissão das informações foi igual para todas as crianças, embora possa significar – e signifique – algo diferente para cada uma delas. Outro ponto importante de destacar é que os dez encontros foram realizados na sala de aula das crianças, em suas próprias classes. Inicialmente, eu tinha a ideia de utilizar a sala de audiovisual, ou de sentá-los no chão, como me foi oferecido pela professora da turma. Entretanto, pelo tempo que esse deslocamento e mudanças poderiam causar, optei pela configuração original. Acredito que foi uma escolha acertada, pois o espaço com classes e cadeiras favoreceu para realizar as atividades dos desenhos, pinturas, colagens etc.

A última etapa da intervenção foram as entrevistas com as professoras, que foram bastante interessantes e permitiram ter um panorama de como está a presença do conceito de gênero hoje nas escolas, bem como na instituição pesquisada. Três delas foram realizadas no último dia da coleta com as crianças e uma delas foi realizada em um retorno à escola alguns dias após esse término, em que já não era mais período letivo. A ideia inicial era que elas fossem realizadas ao longo dos dez encontros mas, pelas questões já citadas do fechamento da escola no meio da manhã, não foi possível. Acredito que ter conversado com as professoras antes ou

durante a intervenção poderia ter as aproximado do trabalho que eu vinha realizando que, embora elas relataram que sabiam que estava ocorrendo, foram ter maiores detalhes no dia da entrevista. Mas, para a minha pesquisa, não vejo nenhum demérito nessa diferença temporal, pois o contato com a professora da turma em que eu realizava a coleta ocorria em todas as minhas idas à escola. Além disso, no projeto estava descrito que seriam entrevistadas seis profissionais, mas acabou-se entrevistando quatro professoras, pois três estavam com disponibilidade de tempo no último dia em que fui à escola antes do encerramento das aulas. Entende-se que o número de quatro participantes mostrou diversidades bastante interessantes que puderam ser exploradas através da análise de discurso, bem como evidenciou algumas semelhanças que foram contempladas em três produções deste volume, que utilizam trechos das entrevistas.

Dessa forma, todo esse processo de intervenção deu origem a cinco artigos e um trabalho completo apresentado em um evento sobre gênero, que compõem essa tese. A escrita em formato de artigos ou de capítulos é uma exigência do nosso Programa de Pós Graduação e tem o objetivo de incentivar a publicação científica e a visibilidade dos resultados das pesquisas. Dessa forma, a tese é composta de seis produções que são descritas nesta sessão de apresentação. Destaco que cada uma já está no formato exigido pelos períodos científicos em que foram submetidos ou que pretendemos submeter e, por isso, diferenciam-se a fonte, o espaçamento, as margens e outras regras, conforme cada revista. Ainda, além desta sessão de apresentação da tese, o volume conta com um resumo expandido e um *abstract*, uma sessão de introdução e uma de considerações finais da pesquisa, cada uma com suas referências indicadas ao final de cada item. Por fim, há a sessão de anexos e apêndices, com documentos que comprovam o seguimento das exigências éticas desta pesquisa. Na introdução é apresentado o marco teórico que fundamenta a pesquisa, o objetivo geral e os específicos e a descrição detalhada do método, bem como um resumo de todos os encontros com as crianças, explicando as atividades que foram realizadas em cada um deles. A sessão de considerações finais refere-se às impressões de conclusão da pesquisa em geral, refletindo sobre os objetivos propostos e aprendizados dessa experiência.

Sobre as produções que compõem a tese, esclareço que três artigos já foram submetidos para apreciação: dois em função dos prazos estipulados em dossiês temáticos que definiam temas em que os artigos encaixavam-se e o outro por exigência do PPG, que faz definições sobre publicações em periódicos científicos classificados nos estratos Qualis Psicologia A1-B1 ou de indexação equiparável. O primeiro artigo apresentado neste volume é intitulado “Educar

para o empoderamento de meninas: apostas na infância para promover a igualdade de gênero” e originou-se do ensaio temático apresentado junto com o projeto de qualificação desta pesquisa. O ensaio passou por reformulações para tornar-se um artigo de revisão de literatura adequado ao número temático especial sobre “Empoderamento das Mulheres” da Revista Inclusão Social, periódico eletrônico semestral do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O convite para participação deu-se pela professora Jussara Reis Prá, organizadora da sessão, à professora Marlene Neves Strey e o artigo foi enviado para apreciação em outubro de 2017. Neste artigo, defendemos a importância de programas de empoderamento feminino para meninas e de sensibilização para a igualdade de gênero para meninos e meninas, apostando no trabalho com crianças para uma sociedade com mais igualdade de gênero no futuro. Justificamos que o trabalho sobre gênero com crianças é facilitado utilizando-nos dos conceitos de socialização de gênero e de plasticidade cerebral, e exemplificamos como pode se dar o trabalho de empoderamento feminino e de promoção da igualdade de gênero para/com crianças através de projetos já realizados ou em andamento no Brasil, incluindo a intervenção desta pesquisa.

O segundo artigo foi nomeado “Problematizando gênero com crianças: desconstruções de estereótipos através da literatura infantil” e está nas normas da Cadernos de Linguagem e Sociedade, uma revista do Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB) para a qual pretendemos enviá-lo após a defesa da tese. Esse artigo documental aborda os livros infantis utilizados na intervenção com as crianças a fim de analisá-los como potenciais instrumentos para trabalhar sobre igualdade de gênero, empoderamento feminino e respeito à diversidade sexual na infância, entendendo-os como capazes de ensinar e/ou perpetuar ensinamentos culturais. Utilizamos a Análise de Discurso (Gill, 2004) e a Análise Semiótica de Imagens Paradas (Penn, 2004), considerando, respectivamente, os textos e ilustrações dos livros e, através de exemplos extraídos dessas obras, fazemos a discussão de como são capazes de questionar o que é naturalizado sobre gênero em nossa sociedade. Apresentamos a discussão de pelo menos algum aspecto de cada um dos livros, mas ressaltamos que o número limitado de vinte páginas exigido pela revista escolhida não permitiu a análise de todos os pontos possíveis de problematizar sobre gênero em todos os livros, abrindo espaço para outras produções com esse mesmo foco, posteriores à defesa da tese.

Na sequência, apresenta-se o terceiro artigo: “‘Falando sobre gênero’ na escola: potencialidades de uma intervenção com crianças”, organizado conforme as normas da Cadernos de Pesquisa, revista da Fundação Carlos Chagas, o qual também pretendemos

submeter para apreciação após a defesa da tese. Esta produção baseia-se nos encontros com as crianças e é utilizada a Análise de Discurso (Gill, 2004) para analisar os dados coletados. Apresenta-se a escola como um possível lugar de violências contra a diversidade de gênero e os modelos que fogem às normas socialmente exigidas e, por isso, justifica-se a intervenção realizada com as crianças para trabalhar temáticas como igualdade de gênero, empoderamento feminino e respeito à diversidade sexual. Percebeu-se que as crianças, quando lhes é proporcionado espaço para discussão e ferramentas para problematização de estereótipos, conseguem desconstruir alguns padrões de gênero pré-definidos e pensar outros, mostrando sua potencialidade como sujeitos capazes de pensar e/ou promover mudanças dentro dos seus contextos de convívio.

O quarto artigo “Brincadeira de menino, de menina, ou de criança? (Des)construções de gênero em uma sala de aula através da literatura infantil”, também é parte da coleta dos dados com as crianças e baseou-se em um dos encontros realizados, bem como utilizou dados das entrevistas com as professoras, ambos analisados através da Análise de Discurso (Gill, 2004). Escolhemos esse recorte para atender as exigências do dossiê “Gênero, Direitos e Sociedade” da Revista Aquila, um periódico da Universidade Veiga de Almeida (RJ), e o artigo foi enviado para apreciação em setembro de 2017. Nesta produção, apresentamos dados do quarto encontro, em que foi lido o livro “Menina não entra”, e provocou ótimas discussões entre as meninas e os meninos sobre a desconstrução dos estereótipos de gênero, sobre a (des)igualdade presente nas brincadeiras do seu cotidiano e promoveu discursos de protagonismo das meninas frente às colocações dos meninos. Além disso, discutimos a importância das intervenções das professoras para possibilitar relações mais igualitárias entre meninos e meninas e como esses discursos podem se apresentar no dia a dia escolar.

A quinta produção, “Intervenção com crianças na escola: uma proposta de subversão dos estereótipos de gênero através de produções midiáticas”, também é fruto da coleta com as crianças e das entrevistas com as professoras, bem como traz algumas informações presentes no diário de campo. Esse trabalho completo compõe os Anais Eletrônicos do 11º Seminário Internacional Fazendo Gênero e 13º Mundo de Mulheres, eventos importantes da área de gênero ocorridos, concomitantemente, em agosto de 2017, na cidade de Florianópolis. Ainda no ano de 2016, enviamos o resumo de uma proposta de apresentação e, em virtude de ter sido selecionada para a apresentação oral, pudemos enviar um trabalho completo para ser publicado nos anais do evento. Como os dados apresentados nesse trabalho não são repetidos nos outros artigos, julgamos interessante que componha a tese, pois também está veiculado em meio



digital, sendo acessível para os interessados no tema. Nessa produção, discutimos sobre a receptividade e retorno das crianças à intervenção e sobre como conseguem aproveitar o espaço para subverter as normas tradicionais de gênero, com base na Análise de Discurso (Gill, 2004). Além disso, refletimos sobre como a escola e as professoras, em alguns aspectos, ainda reforçam e demandam por aspectos estereotipados nas relações de gênero, como no caso das famílias das crianças.

Por fim, o sexto e último artigo: “Com a palavra, as professoras: falando sobre gênero com crianças”, traz resultados das entrevistas realizadas com as professoras do ensino fundamental e a análise dos dados foi realizada sob a ótica da Análise de Discurso (Gill, 2004). O artigo foi submetido para apreciação da revista *Psicologia Escolar e Educacional*, vinculada à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), em novembro de 2017, com vistas a atender as exigências do PPG para agendar a banca de defesa da tese. Nessa produção, discutimos sobre a escassez ou inexistência das temáticas de gênero na formação (graduação e continuada) das professoras, e de como esse fenômeno é representativo da atual situação brasileira, em que há uma resistência nacional de inúmeros grupos que propagam contrariedades ao trabalho sobre gênero na escola, em virtude do que eles chamam de promoção da “ideologia de gênero”. Além disso, procuramos demonstrar como, mesmo sem o embasamento teórico na formação docente, as professoras entendem a importância desse tema ser discutido na escola e esforçam-se para isso, tendo práticas bem interessantes de serem compartilhadas.

Assim, frente a apresentação dessas informações gerais que compõem esse volume da minha tese, convido você à leitura!

## INTRODUÇÃO

A temática de gênero ganhou popularidade com o passar dos últimos anos e tornou-se bastante conhecida nos dias atuais. Com opiniões diversas e, muitas vezes, equivocadas sobre esse conceito, as pessoas falam e ouvem falar facilmente sobre o assunto, através de dispositivos de informação como televisão, revistas, jornais, e também nos meios acadêmicos como cursos de graduação e pós-graduação, eventos científicos e, cada vez mais comumente, como pauta de discussões judiciais. Nesse sentido, é importante definir e contextualizar o conceito de gênero, a fim de facilitar a compreensão desta pesquisa.

Por gênero entende-se as construções sociais e históricas acerca das características físicas que diferenciam o sexo masculino do sexo feminino, que transformam as diferenças biológicas estereotipadamente em homens ou mulheres, e definem o que é adequado para cada um. Essa diferenciação, construída ao longo dos séculos, gera relações de poder que, historicamente, impõem a desvantagem em ser do sexo feminino (Scott, 1995; Strey, 2009). Assim, há um arranjo social que garante uma superioridade masculina, colocando meninas e mulheres, ainda hoje, em uma posição de subserviência em relação aos homens (Dinis, 2013).

É, então, o conceito de gênero como determinações socialmente construídas que permite olhar criticamente para as diferenças entre homens e mulheres, e entendê-las, na verdade, como desigualdade entre homens e mulheres. Isso porque, as estatísticas atuais (IBGE, 2014) apontam para crescentes casos de violência contra as mulheres, acesso desigual à educação e à formação em relação aos homens, bem como o recebimento de salários mais baixos, além da violação persistente dos direitos das crianças do sexo feminino, como nos casos de abuso sexual e violência psicológica contra meninas, apenas para citar alguns exemplos de como as diferenças anatômico-biológicas podem tornar-se – e tornam-se – reveladoras da desigualdade de gênero.

“A busca pela igualdade e o enfrentamento das desigualdades de gênero fazem parte da história social brasileira” (SPM, 2013, p.10), o que mostra a necessidade das lutas e da implantação e manutenção das políticas que combatem às diferenças de gênero que culminam em desigualdades, já que nem todas as diferenças entre homens e mulheres podem ser vistas como negativas. Nessa perspectiva, a igualdade de gênero deve ser prioridade nas ações e campanhas públicas e privadas de nossa sociedade patriarcal, podendo ser alcançada quando os homens e mulheres puderem desfrutar das mesmas oportunidades e direitos em todas as esferas sociais, como econômica, política, doméstica, bem como quando as necessidades e desejos de mulheres e homens foram igualmente valorizados e priorizados (IBGE, 2014).

Alcançar esse *status* de igualdade de gênero pressupõe um longo e desgastante caminho, em que, considerando que as mulheres já são uma identidade em desvantagem, pela construção e organização patriarcal das sociedades e culturas, é preciso provocar o sentimento de que elas são tão capazes quanto os homens, ou seja, empoderá-las. O empoderamento, conceito muito utilizado na perspectiva dos estudos de gênero feministas, trata das estratégias e ações no trabalho com meninas e mulheres que provoquem o seu fortalecimento em relação aos homens, através da aquisição de habilidades que potencializem suas aptidões já existentes, garantindo a busca pela consolidação da igualdade de gênero.

León (2000) explica que, na perspectiva dos estudos feministas, não devemos entender esse conceito como “dar poder a outro/a”, mas como uma busca por mudanças, no âmbito coletivo (p. ex, inserção das mulheres em cargos de poder, promoção de uma educação não-sexista) e individual (p. ex: ações para trabalhar e recuperar a autoestima de mulheres violentadas, reestruturação da jornada de trabalho doméstico). Como resultado, devem modificar a posição de submissão das mulheres em relação aos homens e às masculinidades e fortalecer sua autonomia perante eles, o grupo dominante nas relações de poder.

Tais ações de empoderamento são extremamente necessárias pois a desigualdade de gênero, além de estar presente em todos os âmbitos sociais, atinge todas as faixas etárias do desenvolvimento. Para Louro (2004) e Arán e Peixoto-Júnior (2007), é na definição do sexo da criança que já se pressupõe que, desse corpo, será feito um menino ou uma menina e, através da interpretação patriarcal das diferenças físicas entre os sexos que se criam meninas e mulheres oprimidas (e que, muitas vezes, contribuem para essa opressão) e meninos e homens opressores.

Assim, estratégias que promovam a autonomia individual e coletiva de meninas e mulheres e a difusão de ideias que as empoderem, contribuem para o desmonte das desigualdades de gênero e devem estar presentes, também, nas creches e escolas. Isso porque essas instituições reproduzem as desigualdades vividas pelas pessoas na sociedade, através dos currículos, dos discursos dos livros didáticos, das práticas docentes e dos processos avaliativos, da linguagem sexista e da invisibilidade das mulheres na ciência e na história (SPM, 2013). Tem-se, então, uma instituição produtora e reprodutora das relações desiguais de gênero que ocorrem nos extramuros escolares. Uma instituição que tem *status* de formadora de cidadãos e cidadãs mas que, incontáveis vezes, repete, indiscriminadamente, os padrões naturalizados socialmente, e que, no caso das relações de gênero são estereotipadamente patriarcais e sexistas, e contribuem para um mundo bastante desigual para homens e mulheres.

Dessa forma, a escola pode ser uma instituição potente para a implantação de ações promotoras de igualdade de gênero, de empoderamento de meninas e mulheres e do respeito à diversidade sexual, três temáticas que balizaram esta pesquisa e que vão de encontro ao cenário social polêmico e repressor da atualidade. Cabe lembrar, segundo Reis e Eggert (2017), que em 2013, grupos conservadores, ligados ou não a entidades religiosas, pressionaram bancadas políticas que apresentaram um Substitutivo ao Projeto de Lei que, em 2012, havia aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de dez anos e que propunha a discussão de temáticas ligadas às questões de gênero e o combate às desigualdades. A nova proposta objetivava retirar as referências a esse conceito, como “promoção de igualdade de gênero e de orientação sexual”, “sexualidade” e “identidade de gênero”, em uma tentativa de coibir que o conceito “gênero” fosse abordado e discutido nas salas de aula, ficando a cargo dos estados e municípios, decidir se tais questões entrariam nos seus propósitos educacionais.

Assim, em 25 de junho de 2014 foi aprovado um novo PNE, com vigência de 2014 a 2024, em que foram retiradas as referências ao conceito de gênero, mantendo-se apenas a flexão do gênero na escrita, que propõe uma linguagem não-sexista. Segundo o documento nacional, os estados e municípios brasileiros e o Distrito Federal teriam um ano para elaborarem e adequarem seus Planos em acordo com a nova proposta. A realidade, porém, mostra outro cenário, quando, em novembro de 2017, ainda há dois estados brasileiros (Minas Gerais e Rio de Janeiro) que não atingiram essa etapa. Sobre os municípios, há 5.569 com seus Planos aprovados, totalizando 99,7% do Brasil. Mas, será que os estados seguiram as determinações do PNE e retiraram as referências a gênero? Do total das vinte e cinco aprovações, treze estados suprimiram, enquanto doze incluíram metas que objetivam o combate à discriminação e desigualdade de gênero (Alagoas, Amazonas, Amapá, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul e Rio Grande do Norte). Para os/as interessados/as, há o site “PNE em Movimento” (<http://pne.mec.gov.br/>) que atualiza constantemente essa situação (De olho nos Planos, 2017; PNE em movimento, 2017, Reis & Eggert, 2017)<sup>1</sup>.

Mesmo sendo satisfatório ver treze estados que entendem os prejuízos de não se discutir gênero na escola, é preocupante perceber que, até agora, quase o mesmo número optou por

---

<sup>1</sup> Destaca-se que, nas três referências consultadas e citadas, o estado do Mato Grosso do Sul aparece como um estado que incluiu as referências a gênero em seu PEE. De fato, isso ocorreu no documento discutido, votado e aprovado na forma da Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Entretanto, no ano seguinte, um projeto de lei foi votado e aprovado, constituindo a Lei nº 4.811 de 28 de dezembro de 2015, retirando os termos ligados a gênero. Dessa forma, o estado do Mato Grosso integra uma maioria de estados brasileiros que excluíram as menções ao conceito de gênero dos seus PEE.

silenciar em relação a isso. Enquanto isso, no cotidiano escolar, vê-se crianças e adolescentes que não se adequam aos padrões normativos de gênero sofrendo bullying, violências físicas e psicológicas e, até mesmo, sendo assassinados(as) devido à intolerância com o diferente, à incapacidade de flexibilizar os modelos tradicionais de masculinidades e feminilidades, herdados de décadas anteriores, quando vivíamos em um regime patriarcal e sexista, bastante opressor às mulheres e aos homossexuais, por exemplo.

Nessa perspectiva, o debate nessas instituições sobre as temáticas de gênero objetivam uma escola mais inclusiva, mais tolerante e menos preconceituosa (LEGH, 2015). Assim, defende-se e salienta-se que as temáticas de gênero possam ser discutidas e trabalhadas no âmbito escolar, abordando o respeito entre as pessoas e suas diversidades, bem como a possibilidade de expressão sem medo da exclusão, o tão “simples” e constitucionalmente garantido – mas não necessariamente cumprido – direito ao exercício da cidadania, com todas as possibilidades que isso permite a meninos e meninas, homens e mulheres. Conforme garante o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (SPM, 2013, p.23), “uma educação de qualidade deve estar intrinsecamente associada à busca da igualdade entre os seres humanos e a valorização da diversidade da sociedade brasileira”.

Assim, esta pesquisa propôs desenvolver e avaliar uma intervenção psicoeducativa intitulada (pela pesquisadora) “Falando sobre gênero”, para trabalhar sobre as relações de gênero e sobre temáticas como a igualdade de gênero, o empoderamento de meninas e mulheres e o respeito à diversidade sexual, com crianças do ensino fundamental de uma escola pública. Além disso, propôs escutar, também, às professoras dessa escola, conhecendo suas percepções sobre essas questões. Alguns apontamentos e discussões teóricas estão contemplados a seguir nas sessões: as expressões da infância na escola, a (re)produção das desigualdades sociais de gênero nessa instituição, e como mudanças podem ser promovidas e potencializadas nesse espaço, também, através dos livros infantis. Também são apresentados os objetivos propostos na tese e o método utilizado na intervenção, contemplando os diferentes procedimentos como a análise documental dos livros infantis e a posterior coleta dos dados, através dos grupos focais com crianças, das entrevistas semiestruturadas com professoras e das anotações do diário de campo.

### **A escola e as expressões da infância**

A escola poderia ser definida como o espaço que crianças e adolescentes frequentam para aprender diferentes conteúdos de diversas áreas do conhecimento humano, como

matemática, português, química, biologia, literatura, etc. Entretanto, essa instituição configura-se em algo bem maior que esse espaço descrito, pois pode ser vista como um amplo ambiente de (con)vivências, palco de dinamismo, um local além do espaço físico que o define. É onde as crianças vivem suas primeiras experiências distantes da família, criam seus primeiros laços de amizade e começam a admirar outros adultos que não são seus/as pais/mães ou parentes mais próximos, mas que têm grande participação em suas vidas: os seus/as professores/as.

Gomes (2006) aponta que as vivências dos primeiros anos de vida da criança são os pilares para o seu desenvolvimento e, por isso, ambientes saudáveis e estimulantes costumam contribuir positivamente para a infância e as fases posteriores. Como em décadas passadas a família era o principal espaço de relacionamento e crescimento das crianças nos seus primeiros anos de vida, na atualidade, com pais e mães inseridos no mercado de trabalho, as creches e escolas acabam fazendo esse papel de cuidadoras das crianças a partir, geralmente, dos quatro meses de idade. São, então, as responsáveis pela educação e aprendizagens que antes eram responsabilidade exclusivamente familiar.

Nessa perspectiva, a escola pode ser definida como um espaço de convívio e confronto com o que é diferente, com o que as crianças não presenciam, necessariamente, em seu ambiente doméstico (Finco, 2012). Compreendendo-a como o local que abriga diferentes culturas e expressões da diversidade humana, bem como a instituição capaz de oferecer as oportunidades de ensino que formem e informem para o exercício da cidadania, a escola precisa ser entendida como um relevante meio de comunicação para/com crianças e adolescentes sobre diferentes assuntos, tanto os clássicos, quanto os temas próprios da contemporaneidade (Almeida & Luz, 2014).

Logo, a escola não se configura como um espaço homogêneo e, por isso, gera um aprendizado (além da sala de aula) através do convívio humano, que, mesmo não sendo o objetivo principal da escola, ocorre cotidianamente. Essa aprendizagem é social e se dá em locais como o recreio, as filas de espera e/ou as quadras de esportes, por exemplo, na interação das crianças e adolescentes, o que pode gerar comportamentos, diálogos e relações inesperadas e/ou impostas, sendo sentida, por muitos/as, como um espaço complexo, não-harmônico, ou, até mesmo, cruel (Wenetz, Stigger & Meyer, 2013). O palco onde “se disputam, se aceitam, se rejeitam e se impõem significados através de processos em que as crianças se encontram inseridas” (Wenetz, Stigger & Meyer, 2013, p. 126).

Como consequência, os/as professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as e outros profissionais acabam tendo o papel de administrar muitas das dificuldades

e adversidades provenientes dessas relações. São vistos pela sociedade e por muitos/as alunos/as como a figura paterna e materna no ambiente escolar, sendo-lhes necessário o exercício de uma posição que ensine além do conteúdo de sala de aula. Moreira e Vasconcellos (2012) mencionam a importância da sensibilidade pedagógica do professor/educador, a fim de que reproduzam ambientes seguros com os quais as crianças estão acostumadas em casa.

Assim, os/as professores/as se tornam a figura de intermédio das relações escolares e familiares e devem estar atentos aos discursos infantis – através de suas falas, gestos, expressões corporais – e aos discursos do núcleo familiar – seus relatos, temores e expectativas em relação à escola e às suas crianças. Concomitante, os/as professores/as precisam avaliar suas percepções e sentimentos em relação à diversidade de acontecimentos e possibilidades de expressão nesse ambiente que se configura de forma bastante heterogênea (Moreira & Vasconcellos, 2012).

Nessa perspectiva, a escola acaba tendo como função, além do ensino científico que lhe é esperado, promover espaços saudáveis que garantam o bem estar dos seus alunos e alunas, com respeito e tolerância à diversidade que trazem consigo. E essa diversidade expressa-se nas questões físicas, intelectuais, culturais e, objeto deste estudo, as questões de gênero. Além dos embates e polêmicas já referidas, a discussão sobre as questões de gênero no contexto escolar é um dos temas em destaque na atualidade, pois tem-se conhecimento das desigualdades de gênero em praticamente todos os contextos sociais em que vivemos e, dessa forma, também na escola.

### **(Re)produzindo desigualdades sociais de gênero**

Na atualidade é bastante comum discussões sobre a igualdade de gênero. Fala-se em direitos iguais para homens e mulheres em diferentes dispositivos de informação, como reportagens de revistas e jornais, sites de notícias e entretenimento, em propagandas, em cartilhas distribuídas nas ruas e nos ambientes acadêmicos como cursos de graduação e pós-graduação, congressos, etc.

Nessa perspectiva, falar sobre as questões que envolvem a temática de gênero pode ser considerado bem comum. Como mostra Roso (2014), com opiniões favoráveis, contrárias ou neutras, as pessoas dialogam sobre as relações de gênero em diferentes espaços do seu cotidiano e, muitas vezes, têm consciência das opressões que sofrem por determinado comportamento, traço físico e/ou pelo sexo/gênero com o qual se identificam. Mas, há momentos em que não têm conhecimento de como e porque é importante que tais opressões sejam denunciadas e extinguidas.

Em práticas de grupos para empoderamento de mulheres, as verbalizações expressam as experiências de opressão vividas, muitas vezes, ao longo de uma vida inteira, como as exigências para casar, ser mãe e uma “boa esposa”, como na fala de uma participante que diz que “a mulher só se completa se ela é mãe. Isso é implantado na cabeça das meninas e depois vira verdade” (Roso, 2014, p. 9). E, através do espaço de diálogo, vai-se permitindo que as mulheres percebam que as verdades nas quais acreditam, foram instituídas e naturalizadas ao longo dos últimos séculos, trazendo a patriarcal diferença de privilégios para meninos e meninas, homens e mulheres (Roso, 2014).

A desigualdade entre homens e mulheres é histórica e data de muitos séculos atrás. Na cultura grega, por exemplo, a mulher não era valorizada pelo seu pensamento e conhecimento, já que isso era tarefa masculina e pertencia ao universo dos homens. Aristóteles considerava que uma mulher era inferior em relação ao homem em todos os âmbitos: nascia, por exemplo, quando a gestação de um homem não tinha dado certo. Seu aparelho reprodutor poderia ser considerado o oposto do masculino, mas escondido para dentro do corpo. Além disso, justificava a intelectualidade feminina como inferior devido ao cérebro das mulheres ser menor que o dos homens (Colling, 2004; 2014).

Outros pensadores gregos também cultuavam as diferenças físicas entre homens e mulheres como forma de inferiorizar a mulher. Platão propagava que homens que não deram certo em sua primeira existência por falta de coragem e ética, reencarnavam como mulheres em sua próxima vida. Para Hipócrates, a reprodução humana leva partes iguais dos homens e das mulheres, mas a definição do sexo dá-se com base na parte que é mais forte – e essa era determinada pelo médico como uma parte ou semente masculina, categorizando a desigualdade de acordo com o sexo, desde a gestação (Colling, 2004; 2014). Dessa forma, os ensinamentos desses filósofos, considerados, na época, como inquestionáveis detentores do conhecimento, contribuíram para consolidar o patriarcado que culminou em séculos de opressão feminina, fazendo-se, presente ainda hoje.

Por patriarcado entende-se uma forma hierárquica de divisão social que atribui aos homens e às figuras masculinas, o controle das relações sociais e o poder sobre as mulheres, seus comportamentos e formas de ser e participar do mundo. Assim, elas têm como destino a submissão aos homens e a responsabilidade de cuidarem e permanecerem em espaços privados e domésticos, enquanto eles estão responsáveis por fazer cumprir essa separação de funções e comportamentos sociais baseados no sexo biológico (Lima & Souza, 2015; Pupo, 2007; Strey, 2009). Scott (1995) pontua que, sob a égide do patriarcado, o sexo feminino, pelo seu histórico



de constituição e atribuições, já está em desvantagem em relação ao masculino. Há, assim, uma imutabilidade na desigualdade de gênero, estando as mulheres em desvantagem em relação aos homens, em incontáveis espaços de circulação e atuação.

Embora esse conceito pareça não se aplicar às relações entre homens e mulheres na atualidade, podemos comprovar por estatísticas a perversidade do patriarcado e da desigualdade de gênero no dia a dia de meninos e meninas, homens e mulheres contemporâneos/as. Em uma pesquisa realizada com 1771 meninas brasileiras sobre o seu cotidiano de direitos, violências e opressões, os dados sobre as desigualdades de gênero são alarmantes. Sobre a prática de serviços domésticos, por exemplo, 78,8% das meninas lavam a louça, enquanto 12,5% dos seus irmãos homens se dedicam a esse serviço; e 65,6% limpam a casa, contra 11,4% dos meninos de suas residências. Uma simples tarefa como arrumar a cama é realizada por 81,4% das meninas; em contrapartida, apenas 11,6% dos irmãos delas executam a mesma tarefa. Além disso, 1 em cada 5 meninas conhece outra que foi vítima de algum tipo de violência. Para os estarecedores dados de desigualdade desse estudo, ser menina no Brasil é conviver com a desigualdade e a inferioridade por “apenas” ser do sexo feminino (Santos, Silva & Barbieri, 2014).

Na idade adulta, essas desigualdades se mantêm entre homens e mulheres – ainda no século XXI. Segundo os dados publicados pelo Sistema Nacional de Informações de Gênero – SNIG (IBGE, 2014), de acordo com o último censo realizado em 2010, as mulheres superam os homens no nível de instrução em 25% quando consideramos o ensino superior completo. Porém, isso não garante que elas tenham uma maior e melhor inserção no mercado de trabalho. Isso porque, as áreas em que as mulheres estão em maior proporção, como Educação (83%) e Humanidades e Artes (74,2%), são as áreas que têm a menor média salarial. E, já nas áreas em que o número de mulheres e homens é proporcionalmente equivalente, como na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, o rendimento salarial feminino é de 66,3% comparado ao masculino. O órgão aponta que essa disparidade pode ocorrer devido às escolhas profissionais dentro dessa área, bem como pela discriminação de gênero no mercado de trabalho, levando em consideração que as mulheres ainda são vistas como profissionais que não podem se dedicar integralmente ao trabalho devido aos seus compromissos com, por exemplo, maternidade e jornadas duplas para atender o âmbito corporativo e doméstico. Percebe-se, assim, que a propagação das desigualdades de gênero se mantêm desde a infância, até a vida adulta.

Embora os exemplos acima priorizem as atividades do campo doméstico e profissional, sabe-se que essas desigualdades estão em todos os âmbitos sociais e que os discursos presentes

nos diferentes núcleos e dispositivos de informação social corroboram para sua manutenção e seu crescimento. Assim, quando nos deparamos com a afirmação de que o patriarcado não existe mais (afirmação comum em um país que já teve grandes avanços em relação à equidade de gênero e conquistas das mulheres, como o Brasil) é preciso lembrar das estatísticas acima, para que a desigualdade entre meninos e meninas, e entre homens e mulheres, não seja invisibilizada.

### **Como a escola pode promover mudanças?**

A escola, um desses espaços de (in)formação social e cenário da pesquisa desta tese de Doutorado, tendo grupos heterogêneos que circulam em seu interior, acaba sendo palco de produção e reprodução de desigualdades de gênero e, por isso, é um assunto que precisa ser refletido e dialogado por essa instituição formadora. Segundo Finco (2012), as determinações sociais dicotômicas homem/mulher têm, cada vez mais, uma significativa e profunda influência na forma como se ensinam as crianças, o que contribui para a manutenção das desigualdades de gênero quando nada é modificado.

Nas escolas, a realidade mostra que há diversas formas de socializar as crianças em acordo com as relações de gênero binárias, buscando normatizar as expressões dos corpos de meninos e meninas combinando-as com as masculinidades e feminilidades culturalmente aceitas para cada sexo (Finco, 2012). Professores/as acabam sendo os principais responsáveis em “reforçar e orientar diferentes habilidades nos meninos e nas meninas, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual mais adequado para cada sexo, manipulando sanções e recompensas sempre que tais expectativas sejam ou não satisfeitas” (Finco, 2012, p. 51-52).

Dessa forma, entende-se que são necessárias ações que reflitam sobre e combatam as consequências negativas das desigualdades de gênero desde a infância, em todos os ambientes de circulação de meninos e meninas. A escola faz-se, então, um ambiente possível de trabalhar essas questões junto às crianças, adolescentes e adultos ali presentes, no sentido de diminuir a naturalizada desigualdade de gênero e promover o empoderamento de meninas e mulheres, bem como o respeito à diversidade sexual.

Sabe-se que há inúmeros métodos para se pesquisar e trabalhar uma temática no ambiente escolar, como observações, grupos com as crianças, com os/as professores/as e com os demais funcionários/as, entrevistas, análises dos discursos presentes nos livros didáticos, grupos de dança, de promoção à saúde, distribuição de cartilhas, dentre muitos outros. Nesta

pesquisa, desenvolveu-se a intervenção “Falando sobre gênero”, em que se realizou grupos com crianças para leitura e reflexão de livros infantis que trazem temas como: igualdade de gênero, empoderamento de meninas e mulheres e respeito à diversidade humana, incluindo a diversidade sexual, bem como entrevistas com professoras da escola sobre as relações de gênero nesse contexto. Esta proposta surgiu das inquietações com os resultados da pesquisa de mestrado (Botton, 2011; Botton & Strey, 2013; 2015) da pesquisadora desta tese que também abordou a temática de gênero na infância, analisando os discursos presentes em livros infantis premiados como os melhores e indicados para as crianças.

Trabalhando no universo da literatura infantil, percebe-se que, assim como qualquer outro dispositivo de informação social, essas obras propagam ensinamentos sobre os tradicionais estereótipos de gênero e modelos patriarcais. A exemplo, pode-se citar as figuras de meninas e mulheres relacionadas com a maternidade, com o casamento, com a sensibilidade e a passividade, e dependentes das figuras masculinas, bem como tendo o ambiente privado e doméstico como seu principal espaço de circulação. Já os meninos e os homens são representados por modelos de independência, coragem, virilidade e livre manifestação e circulação em cenários públicos (Botton, 2011; Botton & Strey, 2015).

Compreende-se, então, que os discursos tradicionais veiculados nessas obras podem ser entendidos como verdades a serem copiadas e vividas, já que se somam a outros dispositivos que também propagam muitos desses discursos patriarcais. Assim, os estereótipos de gênero que corroboram com a manutenção do patriarcado e das desigualdades de gênero ganham espaço entre as crianças, dentre outras formas, através dos livros infantis, algo que é, geralmente, bastante incentivado pelos adultos de seu convívio, por contribuírem com o aprendizado da leitura e da escrita, bem como de estímulo às fantasias e à criatividade (Botton, Strey, 2012).

Além disso, os livros infantis costumam ser vistos como instrumentos de diversão e lazer para as crianças, e também têm sua aprovação ligada ao *status* cultural que a prática da leitura possui na atualidade. Dessa forma, são facilmente inseridos na vida de meninos e meninas, pelos seus pais, suas mães, seus/as professores/as e outros adultos de sua confiança, os quais são exemplos de inspiração para os/as pequenos/as.

Há, outrossim, diferentes maneiras dos livros infantis chegarem até as crianças, como as bibliotecas das escolas, as rodas de contação de histórias, os programas de incentivo à literatura infantil que promovem eventos com espaços de leitura fixos e itinerantes, ou de doações de livros, por exemplo. Independente da forma, o fato é que essas obras acabam

fazendo parte do universo de praticamente todas as crianças, em algum período de seu desenvolvimento. E os ensinamentos que ali estão, são passados para as crianças como mensagens adequadas e símbolo de aprovação pelo mundo adulto, o que contribui para serem (re)produzidos pelos/as pequenos/as. Acabam sendo veículos de propagação de ensinamentos e de verdades através de seus discursos textuais e/ou ilustrações.

### **A proposta inovadora de alguns livros infantis**

Quando analisamos, sob a perspectiva das teorias de gênero feministas, os conteúdos tradicionais que podem ser reproduzidos e reafirmados pelos livros infantis – como na pesquisa de Mestrado mencionada (Botton, 2011), ou, ainda, outros estudos (Martins & Hoffmann, 2007; Oliveira, Pastana & Maia, 2011; Pires, 2009; Xavier-Filha, 2011; 2014), chama a atenção a necessidade de intervenção e mudança. Isso porque, pelas propostas contemporâneas de superar as discriminações e as exclusões que se dão em virtude das relações desiguais de gênero e da diversidade no exercício da sexualidade, são necessários discursos que promovam o empoderamento de meninas e mulheres, o aprendizado para lidar com as diferenças, o fim da intolerância, das discriminações e da propagação de estereótipos de gênero tradicionais em relação a meninos e meninas, homens e mulheres, na sociedade.

Assim, há a possibilidade de trabalhar com livros infantis que abordam temáticas de igualdade de gênero e de transgressão dos estereótipos tradicionais, de empoderamento de meninas e mulheres e de respeito à diversidade sexual. Chamados de “histórias infantis não-sexistas” (Arguello, 2005), “contos de fada modernos” (Vidal & Neuls, 2006), “novos contos de fada” (Vidal, 2008), entre outras denominações, a publicação dessas obras e circulação entre as crianças tem tido um crescente aumento nos últimos anos, pois vem ao encontro dos inúmeros movimentos e práticas sociais que divulgam e propõem que homens e mulheres possam ter os mesmos direitos e acesso equivalente às oportunidades pessoais, profissionais e outras que almejem.

A proposta foi trazer essas mensagens para as crianças e introduzir o diálogo nos ambientes em que elas circulam sobre diferentes modelos de masculinidades e feminilidades, não necessariamente ligados ao sexo biológico, bem como ampliar o que é visto como natural e padrão para cada um dos sexos. Assim, se permitiu a reflexão sobre comportamentos e estereótipos tradicionais ligados ao sexo/gênero, e apresentou-se a meninos e meninas, formas de ser e viver pautados na igualdade entre homens e mulheres, na denúncia à submissão feminina e no respeito a diferentes famílias (Argüello, 2005; Vidal 2008; Vidal & Neuls, 2006),

subvertendo os estereótipos tradicionais da sociedade e o insistente patriarcado que ainda nos acompanha.

Isso porque, considera-se que a escola pode ser um espaço promissor para essas discussões, para refletir sobre o que ainda está estagnado e sobre o que pode (e precisa) ser modificado, quando isso trouxer benefícios aos/às envolvidos/as e proporcionar melhores condições para cada um/uma viver suas singularidades. Acredita-se que, com isso, a escola cumpre, em um aspecto, o seu papel de formadora de cidadãos e cidadãs melhor preparados/as para enfrentar as adversidades e também propor mudanças, para, por exemplo, as questões de gênero que ainda perduram de forma bastante tradicional e estereotipada.

### **Considerações sobre o método da pesquisa**

Nesse sentido, cabe destacar quais foram os objetivos da tese, que justificaram a intervenção na escola, trabalhando tanto com as crianças, quanto com as professoras dessa instituição para tentar entender os movimentos e produções de discurso que ocorrem nesse contexto educacional. Assim, objetivou-se desenvolver e avaliar as potencialidades de uma intervenção psicoeducativa sobre relações de gênero com crianças do ensino fundamental e conhecer a percepção de professoras sobre essas questões no ambiente escolar público.

Considerando esse aspecto, mais especificamente, buscou-se investigar, a fim de instrumentalizar a intervenção, como as relações de gênero são apresentadas em livros infantis onde a igualdade de gênero, o empoderamento de meninas e mulheres e o respeito à diversidade sexual figuram como temáticas chave; proporcionar espaços de discussão e realização de atividades sobre igualdade de gênero, empoderamento de meninas e mulheres e respeito à diversidade sexual com meninos e meninas do ensino fundamental através de grupos de contação de histórias; analisar as reflexões sobre essas temáticas de gênero provocadas nas/pelas crianças nos grupos de contação de histórias; e identificar os espaços que meninos e meninas têm para discutir e vivenciar questões de igualdade de gênero, de empoderamento de meninas e mulheres e de respeito à diversidade sexual junto às professoras, e como essas profissionais percebem essas temáticas no contexto escolar.

Para atingir esses objetivos foi realizada uma pesquisa com delineamento qualitativo, que, segundo Minayo (2012a, 2012b) busca compreender os significados, motivos e crenças presentes e produzidas nas/pelas ações e relações humanas, priorizando a construção de um *corpus* particular e delimitado pelo pesquisador/a. Esse *corpus* pode ser composto pela análise da experiência de indivíduos e grupos, ou pelo exame de interações e comunicações que estejam

ocorrendo, bem como pela investigação de documentos como textos, imagens, filmes ou músicas (Flick, 2009a), considerando que os fenômenos estudados sejam compreendidos em seu contexto sócio-histórico-cultural. É isso que permite que a pesquisa qualitativa seja capaz de responder questões particulares que dizem respeito às vivências e às experiências cotidianas.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola estadual de uma cidade de médio porte do interior do Rio Grande do Sul, que oferece Educação Infantil, Educação Especial, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), Ensino Médio, Curso Normal e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa instituição, com mais de um século de existência, possui, atualmente, mais de 1.500 alunos/as e um número superior a 150 profissionais, entre professores/as e funcionários/as de diferentes áreas, sendo considerada uma referência educacional na cidade e região em que está localizada.

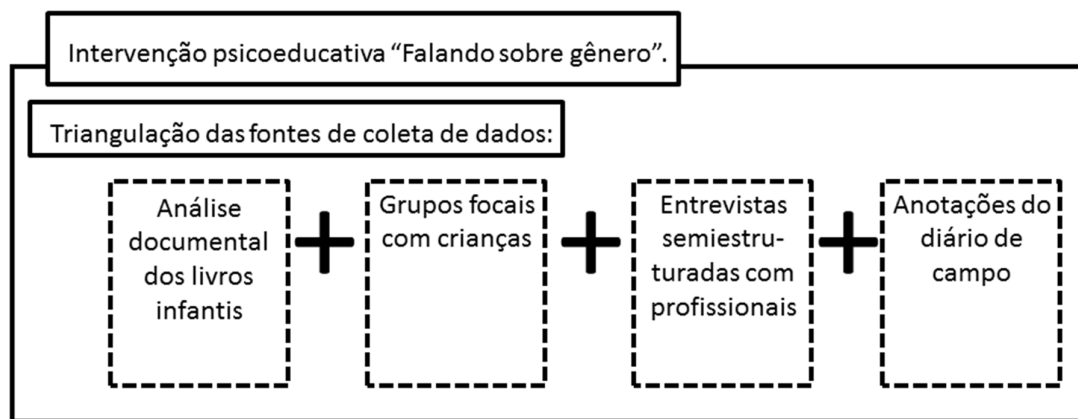
A escolha por essa escola deu-se por conhecer o acolhimento que a mesma tem para execução de projetos diversos e pesquisas científicas, entendendo a importância desses espaços para a melhoria das relações entre seus alunos/as, profissionais, bem como para a ciência de modo geral. Além disso, sabe-se que a Psicologia tem uma trajetória de trabalho significativa nessa instituição, com profissionais e estagiários/as atuantes e preocupados/as em produzir melhorias para esse ambiente e para todos/as que possam sentir-se beneficiados/as através das estratégias de promoção de saúde implantadas.

Dessa forma, a escola possuía o público com o qual propusemos que seja realizada a intervenção “Falando sobre gênero”, a estrutura física que permitiu a execução das coletas de dados e um espaço de reconhecimento do trabalho dos/as psicólogos/as realizado nos últimos anos. Essa questão, ao mesmo tempo em que garantiu a aceitação prévia pela escola da proposta feita, reforçou a responsabilidade que a pesquisadora teve ao realizá-la, pois, além de atender todos os preceitos éticos indispensáveis, foi necessário preocupar-se com a manutenção e com o prestígio que a Psicologia possui nesse local e, também, colaborar para o seu crescimento.

Participaram deste estudo meninos e meninas que estudavam no ensino fundamental da escola. As crianças convidadas eram estudantes de uma das turmas de primeiro ano, indicada pela direção da escola. Como a professora da turma tinha formação em Ciências Sociais e conhecimento e aplicação das questões de gênero no dia a dia, foi sugerida a coleta com esse grupo de vinte e duas crianças. Além das crianças, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras do Ensino Fundamental que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Assim, a pesquisa se deu em três etapas, ou estudos: o primeiro, de análise documental para avaliação e reflexão sobre as obras infantis que foram utilizadas na pesquisa, a fim de instrumentalizar e integrar a posterior intervenção; o segundo deu-se com a intervenção propriamente dita com as crianças, que participaram de encontros semanais em grupos para leitura dos livros infantis e realização de atividades lúdico-reflexivas sobre a temática contemplada nas obras, além das três temáticas que gênero que balizaram essa pesquisa. O terceiro estudo foram as entrevistas semiestruturadas com quatro professoras do ensino fundamental sobre as questões de gênero no ambiente escolar. A pesquisa contou, também, com os registros no diário de campo, que são mencionados em alguns dos artigos que compõem esta tese.

Dessa forma, foi realizada a triangulação de métodos de coleta de dados, pois a pesquisa é composta de quatro diferentes fontes de coletas de dados, que permitiram a análise global dos dados, conforme a figura a seguir:



**Figura 1. Triangulação das fontes de coleta de dados**

Por triangulação de dados, entendemos que o/a pesquisador/a olha para o fenômeno que está estudando combinando mais de uma fonte de dados. Ela se faz conveniente para aquelas pesquisas em que o uso de apenas um método tornaria o *corpus* frágil e incompleto, auxiliando, assim, que se tenha uma avaliação mais precisa. A triangulação pode combinar diferentes fontes de coletas de dados (como na figura anterior), bem como diferentes métodos para análise dos dados, como análise de discurso, análise de conteúdo, entre outros (Flick, 2004; Duarte, 2009; Azevedo, Oliveira, Gonzalez & Abdalla, 2013).

Quando definimos a realização da análise documental, consideramos que os livros para o público infantil serão os documentos fonte considerados, os dados primários analisados. A

importância da análise das obras dá-se quando compreendemos que são uma fonte rica e estável de dados que dizem respeito ao contexto histórico em que foram produzidas. Dessa forma, o objetivo dessa análise não foi a resposta de um questionamento, mas proporcionar uma visão ampliada sobre os conteúdos, temas e discursos sobre relações de gênero ali presentes, investigando, de forma crítica, a potencialidade dos livros utilizados.

Outro momento de coleta de dados foi com o público adulto através da entrevista semiestruturada, a qual auxiliou na compreensão acerca da relação entre as entrevistadas e o contexto em que se encontram, e explicitou sobre o acontecimento de certos fenômenos e seus prováveis motivos no campo pesquisado. Como o próprio nome diz, a entrevista semiestruturada dá flexibilidade ao/à pesquisador/a para transformar aquele momento de coleta de dados em um diálogo sobre o assunto pesquisado (Gaskell, 2004). As entrevistas foram gravadas em um gravador de áudio, com autorização das entrevistadas, para que isso auxiliasse no posterior momento de transcrição e análise dos dados coletados.

Para a coleta de dados com as crianças, realizou-se grupos focais, que propuseram o trabalho com temáticas previamente definidas para cada encontro. Nessa perspectiva, os livros infantis escolhidos têm textos e ilustrações que buscam promover o empoderamento de meninas e mulheres e a igualdade de gênero entre meninos e meninas, homens e mulheres, bem como o respeito às diferenças de cor, raça, orientação sexual, classe social e condições físicas através de uma linguagem acessível e didática às crianças. Essas obras foram previamente escolhidas através de diversas leituras sobre a promoção da equidade e da igualdade de gênero, que indicam esses (e outros) livros para trabalhar no universo infantil sobre as temáticas de gênero em questão nesta pesquisa, sendo definidas após a análise documental citada, para trabalhar-se nos grupos focais.

Grupos focais, também entendidos como grupos de discussão temática, preveem um tópico específico sendo discutido por um grupo pequeno de pessoas, mediadas por um/a moderador/a, que, geralmente, é o/a pesquisador/a. Como características, o/a pesquisador/a deve ser objetivo ao mediar os participantes, buscando o equilíbrio para que todos/as participem emitindo suas opiniões e respostas sobre o tópico em questão em cada encontro (Flick, 2009b).

Dessa forma, o momento de leitura dos livros infantis foi entendido como disparador e explicativo para a temática abordada em cada encontro, sendo o momento consolidado com as atividades lúdico-reflexivas propostas às crianças. Assim, elas puderam emitir suas opiniões, crenças, hipóteses e, através das discussões do grupo e de intervenções da pesquisadora, problematizarem e relativizarem as questões sobre gênero que surgiram.



O registro dos encontros foi gravado em meio digital, no qual foram utilizadas duas câmeras filmadoras, considerando a autorização prévia dos/as participantes e de seus/as responsáveis, já que todos/as são menores de idade. A utilização das câmeras teve o objetivo de, além de permitir a transcrição dos dados na íntegra, auxiliar na compreensão das interações grupais ocorridas no momento da coleta, já que a forma como meninos e meninas se relacionam é um dos pilares que sustenta a pesquisa.

Foram realizados dez encontros semanais, sendo dois encontros iniciais, seis encontros para contação de histórias e atividades relacionadas aos temas dos livros e dois encontros de finalização da intervenção. Os grupos tinham uma duração média de uma hora e meia a duas horas e meia e ocorriam na própria sala de aula das crianças. Esse foi um aspecto que favoreceu a prática da intervenção por ser um ambiente com infraestrutura adequada às atividades propostas e pela familiaridade que as crianças tinham com o espaço, não sendo um distrator para se somar à quebra da rotina pela presença da pesquisadora, das gravações com as câmeras e dos diferentes trabalhos realizados. A seguir, apresenta-se uma breve descrição de cada encontro realizado com as crianças, bem como um resumo das obras infantis lidas.

No primeiro encontro, a proposta foi “a formação do grupo de trabalho”. Inicialmente, ocorreu a recepção dos/as alunos/as, que foi realizada junto com a professora da turma, passando para o momento de apresentação de todos/as os/as presentes e da pesquisadora. Essa apresentação se deu com a entrega de crachás para cada aluno/a, para facilitar a identificação e memorização dos nomes pela pesquisadora, que também possuía um crachá. Esse acessório foi distribuído e recolhido em todos os dias da pesquisa, sendo uma atividade em que as crianças demonstravam interesse e gosto em ajudar a distribuir e recolher. Após, foi explicado às crianças sobre a pesquisa que seria realizada, descrevendo a quantidade de encontros, os dias em que ocorreriam, as atividades que seriam feitas, os temas que seriam trabalhados e foi aberto um espaço de escuta para que as crianças falassem sobre atividades que, além das que haviam sido programadas, elas desejassem fazer. Foram muitos pedidos por atividades com tinta guache, o que, então, foi realizado no último encontro. Após essas combinações verbais, foi realizada a leitura do Termo de Assentimento com as crianças e o convite para a assinatura. Todas as dezenove crianças presentes, dez meninos e nove meninas concordaram em assinar. Após essa etapa, passamos para o momento em que as crianças foram convidadas a fazer um desenho sobre o Dia das Crianças, que seria comemorado no dia seguinte àquele encontro. A finalização da atividade deu-se com a apresentação dos desenhos feitos por cada criança, para toda a turma. Foi notável a presença de suas brincadeiras prediletas nos desenhos, com os

meninos, em sua maioria, ilustrando super-heróis com muitas lutas e armas. Já as meninas desenharam predominantemente suas famílias e brincadeiras em jardins e pracinhas.

Na segunda semana, houve, inicialmente, a apresentação para os/as alunos que não estavam presentes na semana anterior e o convite para assinatura do Termo de Assentimento. Estavam presentes onze crianças, sete meninos e quatro meninas. O objetivo do encontro era o “conhecimento sobre os saberes prévios das crianças” sobre as questões de gênero. Para isso, foi proposto um diálogo sobre o tema das profissões, questionando sobre aquelas que eles/elas conheciam. Depois disso, foi feito um jogo de adivinhação, com a pesquisadora dando dicas de características e as crianças tentando adivinhar qual era a referida profissão. Foram escolhidas previamente pela pesquisadora seis profissões e, conforme as crianças iam descobrindo, eram escritas no quadro. As profissões eram: construtor, empregada doméstica, motorista de ônibus, costureira, policial e manicure, e foi respeitado o gênero dado pelas crianças a cada profissão que tinha a flexão gramatical. Foi solicitado que cada criança escolhesse uma dessas profissões e a desenhasse, atribuindo um nome ao/à personagem e algumas características para o seu desenho. Posteriormente, cada criança compartilhou com a turma a profissão desenhada e, por fim, foram mostrados os cartazes trazidos pela pesquisadora, com as profissões citadas acima, exercidas por alguém de um sexo que não é comumente esperado pelo social: uma construtora/pedreira, um empregado doméstico, uma motorista de ônibus, um costureiro, uma policial e um manicure. Conforme iam sendo mostradas, as discussões iam ocorrendo entre as crianças. Notou-se uma facilidade na aceitação dessa proposta de desconstrução dos estereótipos nas profissões, percebendo-se que, através do próprio desenho, algumas crianças conseguiram reinventar a descrição que tinham feito acrescentando elementos na história contada. A aceitação não foi unânime, evidentemente, mas produziram-se movimentos que possibilitaram às crianças sair de sua zona de conforto e conhecimento, até porque o objetivo da atividade não era a padronização das respostas, mas o conhecimento de algumas ideias das crianças e a possibilidade de mostrar outras realidades.

No terceiro encontro, estavam presentes doze crianças, sete meninos e cinco meninas, e foi realizada a leitura de: “O grande e maravilhoso livro das famílias”, de Mary Hoffman e Ros Asquith (2010). O livro traz um relato de diferentes arranjos familiares, mostrando sua moradia, formas de trabalho e organização, seus costumes, lazer, etc. Os relacionamentos são diversos, incluindo famílias grandes e pequenas, heterossexuais, homossexuais, monoparentais, formadas através de laços consanguíneos ou adotivos, etc. Além disso, são mostradas outras formas de diversidade incluindo as diferenças físicas de cada um/uma, suas necessidades e

características culturais, étnico-raciais etc, através de uma linguagem que busca desconstruir os estereótipos de gênero tradicionais, como o uso de frases não-sexistas. As crianças foram, então, convidadas a realizarem um desenho livre sobre sua família para, posteriormente, cada um/a apresentar para os colegas, discutindo sobre as possibilidades apresentadas. Os desenhos e discursos das crianças mostraram diferentes núcleos familiares, com casais heterossexuais, ou famílias monoparentais, e outras com a presença de avôs/avós, padrinhos/madrinhas, tios/tias, bem como, em muitos desenhos, a presença de animais de estimação. Um aspecto bastante frequente foi a citação de que as famílias tinham bastante amor entre seus membros, mostrando o orgulho que as crianças tinham de pertencerem aos seus núcleos. Foi comum o desenho das crianças passeando ou brincando com seus familiares, sendo descritos como momentos de prazer e harmonia.

No quarto encontro, havia a intenção de trabalhar com as crianças que “os meninos podem ser habilidosos, e as meninas, também”. Para isso, foi realizada a leitura do livro “Menina não entra”, de Telma Guimarães Castro Andrade (2006). Estavam presentes dezoito crianças, dez meninas e oito meninos. A obra conta a história da protagonista Fernanda e do dia em que, mesmo após resistências, ela foi aceita para jogar em um time de futebol desfalcado de sua vizinhança, formado apenas por meninos. Com suas exímias habilidades para o esporte, a menina mostra que preconceitos e estereótipos de gênero não têm espaço nesse time e que as meninas podem ser uma presença muito requisitada nesse esporte, sugerindo que elas estejam sempre presentes no time. Além disso, no final, propõe a mudança do nome do time, a fim de englobar todos/as que tenham o interesse em participar, pois as habilidades para o esporte não estão relacionadas ao sexo. Após a leitura, foi realizada uma combinação com as crianças, em que cada uma delas viria até à frente da sala para encenar com mímica sua brincadeira predileta. Quando os colegas adivinhavam, essa brincadeira era anotada em um cartaz para o momento posterior, de discussão. Esse diálogo com as crianças trouxe bastante desconstruções de estereótipos de gênero, quando elas próprias se questionavam sobre a presença de meninos em brincadeiras com bonecas, ou em outras brincadeiras com as meninas, mesmo havendo uma negação inicial por eles de que isso ocorria. As meninas também afirmaram que elas eram capazes de jogar futebol, com ou sem os meninos, embora preferissem estar com eles e muitos/as reconheceram que esses momentos de jogos mistos aconteciam nos intervalos das aulas e que ambos gostavam dessas interações.

No quinto dia de encontro, haviam vinte crianças presentes, onze meninas e nove meninos e o objetivo foi trabalhar com a ideia de “meninos e meninas fugindo dos padrões

tradicionais de gênero”. Para isso, primeiramente leu-se o livro “A menina e o menino que brincavam de ser...”, de Tina Xavier (2009), que conta a história de uma menina chamada Ana Carolina e um menino chamado Mateus, que estão constituindo sua identidade de gênero através dos estereótipos sociais. Os personagens começam a se questionar sobre seus mundos cor-de-rosa e azul e, quando se conhecem, percebem que tudo pode mudar e podem experimentar outras brincadeiras e comportamentos, mesmo que antes achassem que isso era coisa do outro sexo. No momento posterior, das atividades lúdico-reflexivas, as crianças se reuniram em cinco grupos e fizeram colagens em cartazes com imagens do que, para cada um/a, representava “ser menino” e “ser menina”. Houve representações bem tradicionais, como meninos jogando futebol e demonstrando sua força física e mulheres cuidando da beleza. Mas houve crianças que desconstruíram os estereótipos de gênero, colocando mulheres praticando luta, outra que conseguia segurar o planeta Terra por causa do seu poder e um menino que estava dançando. Além disso, as crianças trouxeram diferentes imagens de homens e mulheres dividindo as mesmas tarefas e profissões, em que se conseguiu abordar sobre a igualdade entre homens e mulheres.

No sexto grupo, haviam doze crianças, seis meninas e seis meninos e o objetivo era trabalhar sobre a possibilidade e a liberdade das “meninas escolherem e construir o seu futuro”. Foi realizada a leitura do livro “A pior princesa do mundo” de Anna Kemp (2015). Nessa obra, a personagem Soninha foge dos padrões dos contos de fadas tradicionais. É uma princesa que não se submete às regras impostas pelo príncipe após o seu casamento. Cansada do marasmo da vida no castelo, ela faz amizade com um dragão e os dois traçam um plano para escapar dali e, juntos, vão viver muitas aventuras pelo mundo. Ao final, o dragão luta com o príncipe e sai vencedor, sendo o companheiro de Soninha para viajar pelo mundo. No momento da leitura, história foi lida até a página 25 e pediu-se que as crianças desenhassem um final para os três personagens. Depois de desenhar, cada criança apresentou a sua produção para a turma. Posteriormente, foi lido o final da história que, surpreendentemente, foi acertado por algumas crianças, bem como foram criados outros finais criativos e transgressores, permitindo um “felizes para sempre” diferente dos contos de fadas tradicionais, sendo esse a aposta de apenas uma menina.

No encontro de número sete, a proposta era quebrar alguns modelos sociais, falando sobre a existência de “um príncipe um pouco diferente”, com as dezenove crianças presentes, dez meninas e nove meninos. Foi realizada a leitura do livro “Príncipe Cinderelo”, de Babette Cole (2002). Em uma releitura da história de Cinderela, esse livro conta sobre um príncipe que

não obedecia aos padrões esperados da realeza, tendo que ter a ajuda de sua fada-madrinha para poder realizar o desejo de ir à discoteca, como seus irmãos. As mágicas da fadinha não deram muito certo e Cinderelo acabou passando por momentos inesperados e desastrosos, até encontrar a princesa Belarrica que lhe pede em casamento, culminando em um final feliz que propõe a quebra de alguns estereótipos de gênero tradicionais. Nesse dia, foi realizada a leitura do livro até a página 29 e foi pedido que as crianças construíssem um texto coletivo, imaginando um final para a história. Essa produção teve casamento com pedido feito pela princesa e teve linguagem não sexista, quando as crianças se referiram aos filhos e às filhas do casal. Para finalizar o grupo, realizou-se a leitura do final da obra e houve um momento de discussão e comparação com a produção das crianças.

No oitavo dia de encontro, foi lido o livro “A princesa Sabichona”, de Babette Cole (2004). Estavam presentes, quatorze crianças, oito meninos e seis meninas e o objetivo da atividade era dialogar com as crianças sobre “diferentes formas de ser ‘feliz para sempre’”. Nessa história infantil, os pais da princesa Sabichona a obrigam a arranjar um marido o quanto antes. Sabichona, que não gostou da ideia, ordenou a todos os candidatos a príncipe que realizassem atividades desafiadoras, os quais acabaram fracassando. Quando surge o príncipe Fanfarrão, a princesa é surpreendida com o bom desempenho dele em todas as tarefas. A princesa, então, beija o príncipe e o encanto se desfaz... o príncipe – agora um sapo horrível – foge depressa, junto com todos os outros candidatos à marido de Sabichona que, feliz, solteira e na companhia de seus animais de estimação, vive feliz para sempre. O livro foi lido para as crianças até a página 31, em que ocorre o beijo do casal. Como atividade lúdico-reflexiva, foi proposto que elas imaginassem um final para essa obra. Os finais imaginados pelas crianças foram do príncipe e da princesa se casando, com elementos de gênero bastante tradicionais, com exceção de uma menina que imaginou a princesa pedindo a mão do príncipe. Após, foi lido o final do livro e trabalhado com as crianças sobre as semelhanças e diferenças nas versões e muitos/as ficaram chateados com o final da obra ser diferente do final deles.

No penúltimo encontro, pretendeu-se verificar quais eram as lembranças que as crianças tinham sobre os encontros, objetivando verificar “o que cada criança lembra sobre gênero”. Havia vinte crianças presentes onze meninos e nove meninas. As crianças foram divididas em seis grupos e cada uma recebeu uma cartolina para que produzisse o que recordava sobre os grupos já realizados: que lembranças tinham dos livros infantis? O que aprenderam sobre os meninos e as meninas? E sobre os príncipes e as princesas? Lembram algo que aprenderam sobre as profissões? Posteriormente, cada grupo apresentou a sua produção, sendo que em cinco

grupos cada criança desenhou o que lembrava individualmente, e em um grupo as crianças discutiram e dois deles decidiram fazer um desenho só, contemplando suas ideias. Os três livros mais lembrados foram: “Príncipe Cinderele”, “A pior princesa do mundo” e “A menina e o menino que brincavam de ser...”. As crianças lembravam dos finais das histórias lidas, mas, algumas delas, ainda inventaram novos finais, que seguiam a quebra de estereótipos de gênero e do clássico “felizes para sempre” dos contos de fadas.

No último encontro realizado, haviam dezessete crianças, oito meninos e nove meninas, e a proposta foi de encerrar a intervenção trabalhando com a ideia de “o que os grupos representaram para mim” e com a entrega de um livro que foi produzido para as crianças. Conforme foi solicitado pelas crianças no primeiro encontro, foi o dia de fazer pinturas com tinta guache e o desenho poderia representar o tempo que passamos juntos, de maneira bem livre. Após as crianças terminarem o desenho, cada uma contou para a turma o que tinha desenhado e, no momento posterior, todos/as foram até a frente para receberem o “Livro de Memórias” da turma. Nesse livro, confeccionado pela pesquisadora, havia um desenho de cada criança, feito em algum dos encontros. Os livros eram todos iguais e havia a foto das crianças na capa e uma mensagem de encerramento, que foi lida com elas. Após a entrega, vários meninos e várias meninas ficaram bastante tempo entretidos manuseando a obra. Nesse dia, a pesquisadora recebeu vários mimos das crianças, como bilhetes com corações e mensagens carinhosas, desenhos da criança na companhia da pesquisadora, e alguns dos seus materiais escolares, como lápis, canetas e canetinhas. Foi um dia de troca de afetos que encerrou as tantas outras trocas que ocorreram ao longo dessas dez semanas.

Esse encontro encerrou a intervenção e o contato com as crianças, mas ainda foi realizada uma visita na escola para realizar a última entrevista com uma professora. O próximo contato com a escola, será para o momento de devolução da pesquisa, a ser combinado no momento oportuno. Ao considerar-se os três momentos de coletas de dados que compuseram esta pesquisa – a análise documental dos livros infantis, os grupos focais com crianças para contação de histórias e atividades lúdico-reflexivas e as entrevistas semiestruturadas com as professoras, cada um teve seu método de análise dos dados, conforme descreve-se na figura a seguir. Também considera-se a integração de diferentes métodos de análise dos dados, configurando, como anteriormente citado, a triangulação de métodos.

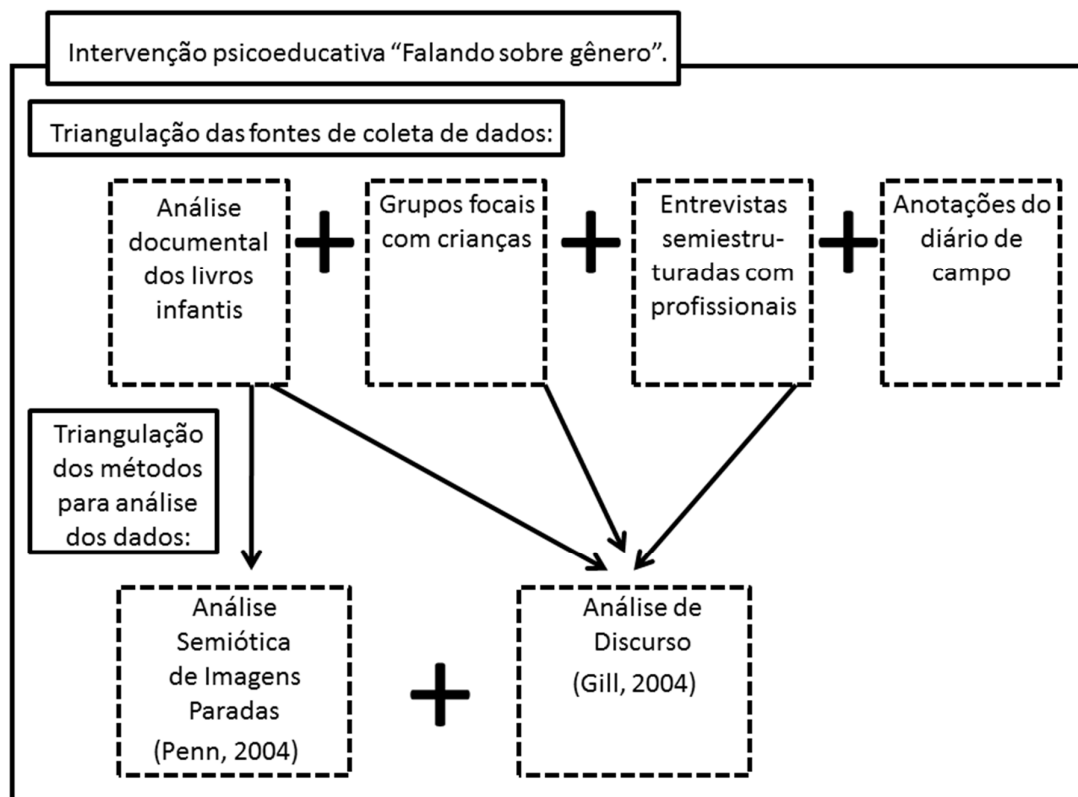


Figura 2. Triangulação dos métodos para análise de dados

A Análise de Discurso, para Gill (2004), é uma interpretação que se faz do(s) texto(s) entendendo que o modo como nós compreendemos o mundo e as informações que ele nos fornece é social e historicamente construída, e, assim, se detém em investigar os discursos que estão produzindo esse(s) texto(s) nessa mesma perspectiva. Além disso, defende a relevância fundamental que os discursos têm na construção da vida social, sempre com uma postura crítica em relação ao conhecimento do que é absorvido por todos(as) nós sem ser questionado.

Assim, a Análise de Discurso entende que a linguagem (falada ou escrita) não é apenas uma forma neutra de descrever, refletir ou explicar os fatos, mas que é, ao mesmo tempo, criadora de realidades e, também, construída por elas (Gill, 2004). Assim, um *corpus* de pesquisa sempre estará contextualizado e poderá ser analisado de acordo com a perspectiva teórica que o/a pesquisador/a desejar, como, neste caso, dos estudos de gênero feministas.

Além disso, é preciso considerar que além das linguagens coletadas, falada e escrita, as imagens também fazem parte do *corpus*, quando presentes nos livros infantis. Para tanto, utilizamos a Análise Semiótica de Imagens Paradas que, segundo Penn (2004), é capaz de tornar explícitas as informações que estão implícitas nas imagens devido ao seu processo de

naturalização e, dessa maneira, chamar a atenção para a natureza construída dessas imagens. Desse modo, antes da aplicação da intervenção com as crianças, foi possível identificar as informações culturais que estão subentendidas nos dados visuais dos livros infantis, nunca esquecendo que, sendo um processo interpretativo – em que não há verdades absolutas –, o sentido dado por aquele/a que analisa as imagens dependerá das suas experiências individuais, coletivas e, conforme já referido, do aporte teórico que ele(a) está utilizando. Nesse sentido, é que se considera que a leitura dos livros escolhidos permitiu uma prática reflexiva e construtiva no trabalho com as crianças, aliada às atividades lúdicas propostas e ao espaço que foi dado para esse trabalho, como pode ser conferido em todos os materiais que compõe esta tese e encontram-se a seguir.

Cabe lembrar que para a realização desta pesquisa, todos os preceitos éticos exigidos foram seguidos. Inicialmente, o projeto foi apresentado à escola na qual foi realizada a coleta dos dados e a pesquisa foi autorizada, mediante documentação exigida pela Comissão Científica da Faculdade de Psicologia da PUCRS e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, que, posteriormente, autorizaram a realização do estudo. Além dessas questões, todas as outras exigências e orientações éticas firmadas na Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde foram respeitadas, como as assinaturas dos Termos de Assentimento pelas crianças e dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pelos seus responsáveis e pelas professoras entrevistadas. Também foi dada a garantia da não identificação dos participantes e da escola em todas as divulgações dos resultados, bem como a preservação do sigilo e a explicação de seu caráter voluntário de participação.

Assim, a seguir, são apresentadas seis produções provenientes da pesquisa desta tese de doutorado, conforme já explicadas na apresentação deste volume, seguidas das considerações finais de todo o estudo.



## **EDUCAR PARA O EMPODERAMENTO DE MENINAS: APOSTAS NA INFÂNCIA PARA PROMOVER A IGUALDADE DE GÊNERO<sup>2</sup>**

**Andressa Botton<sup>3</sup>**

**Marlene Neves Strey<sup>4</sup>**

### **Resumo**

Atualmente, há inúmeros programas e ações que visam o empoderamento feminino, tanto no Brasil, quanto em nível internacional. Muitas dessas práticas são voltadas ao público de mulheres adultas, e se justificam para tentar diminuir as desigualdades de gênero e outros problemas sociais que colocam o sexo feminino em desvantagem, ainda nos dias atuais. Entretanto, o número de programas voltados para o empoderamento de meninas vem crescendo nos últimos anos, afirmando-se a importância do trabalho pela igualdade de gênero desde a infância. Neste artigo de revisão de literatura, com uma abordagem feminista de gênero, objetiva-se discutir a importância dos programas de empoderamento feminino e de promoção de igualdade de gênero sejam desenvolvidos para/com crianças, a fim de que elas cresçam e se desenvolvam conhecendo os benefícios e os motivos de uma vida com menos desigualdades. Além disso, considera-se que o trabalho com crianças pode apresentar resultados satisfatórios e duradouros pela facilidade do aprendizado infantil através da socialização de gênero com os/as adultos e a incorporação dessas percepções em sua identidade, bem como pela plasticidade cerebral ser maior nessa fase, o que permite às crianças uma grande adaptabilidade e capacidade de agregar as novidades que lhes são ensinadas. Desse modo, poderá se ter maior apoio social e governamental para propor novos projetos e ações de empoderamento de meninas, aumentando o número de práticas com crianças que podem contribuir para uma sociedade com maior igualdade de gênero.

**Palavras-chave:** Gênero; infância; empoderamento de meninas; igualdade de gênero.

## **EDUCATING FOR GIRL EMPOWERMENT: BETTING AT CHILDHOOD TO PROMOTE GENDER EQUALITY**

### **Abstract**

Nowadays, there is a great number of programs and actions which aim feminine empowerment, within Brazil and abroad. A great deal of these practices is devoted to adult women, and is

---

<sup>2</sup> Artigo submetido para apreciação ao número temático sobre Empoderamento das Mulheres, da Revista Inclusão Social do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Formatado segundo as normas da ABNT e orientações próprias do periódico.

<sup>3</sup> Doutoranda em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Psicóloga na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>4</sup> Pós-doutora em Psicologia pela Universitat de Barcelona (UB), Barcelona, Catalunha, Espanha. Professora aposentada do curso de Psicologia da Escola de Ciências da Saúde da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Psicóloga na ONG “Coletivo Feminino Plural”. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

legitimized for decreasing gender inequalities and other social issues that put females in disadvantage, yet in the present days. However, the number of programs toward girl empowerment has been increasing in the last few years, asserting the importance of working with gender equality since childhood. On this literature review paper, with a feminist gender approach, we seek to discuss the importance of feminine empowerment and gender equality promotion programs to be developed for/with children, so that they grow and develop knowing the benefits and reasons of a life with less inequality. Besides this, we consider that working with children may show satisfactory and lasting results, due to children's ease of learning through gender socialization with adults, and embodiment of these perceptions into their identities, as well as due to brain plasticity being greater at this stage, which allows children a great adaptability and ability to aggregate novelties they have been taught. Therefore, it may be possible to have a higher social and government support to propose new projects and actions of girl empowerment, raising the number of practices with children, which may contribute for a society with better gender equality.

**Keywords:** Gender; childhood; girl empowerment; gender equality.

## **EDUCAR PARA EL EMPODERAMIENTO DE LAS NIÑAS: APOSTAS EM LÁ INFÂNCIA PARA PROMOVER LA IGUALDAD DE GÉNERO**

### **Resumen**

En la actualidad hay inúmeros programas y acciones que tienen en mira el empoderamiento femenino, tanto en Brasil como en nivel internacional. Muchas de esas prácticas se vuelven a un público de mujeres adultas y se justifican para intentar disminuir las desigualdades de género y otros problemas sociales que ubican el género femenino aun en desventaja. Sin embargo, el número de programas de empoderamiento de niñas ha crecido en los últimos años, afirmando la importancia del trabajo por la igualdad de género desde la infancia. En este artículo de revisión de la literatura, con un abordaje feminista de género, el objetivo es discutir la importancia de los programas de empoderamiento femenino y de promoción de la igualdad de género desarrollados para/con niños, a fin de que crezcan y se desarrollen conociendo los beneficios y los motivos de una vida con menos desigualdades. Además, considerase que el trabajo con infantes puede presentar resultados más satisfactorios y duraderos por la facilidad del aprendizaje infantil través de la socialización de género con los adultos y la incorporación de esas percepciones en su identidad, así como por la plasticidad cerebral ser mayor en esa fase, lo que permite a los niños una gran adaptabilidad y capacidad de agregar las novedades que son enseñadas a ellos. De esa manera puede haber mayor apoyo social y gubernamental para proponer nuevos proyectos y acciones de empoderamiento de niñas, aumentando el número de prácticas con infantes que pueden contribuir para una sociedad con más igualdad de género.

**Palabras clave:** Género; infancia; empoderamiento de niñas; igualdad de género.

### **Introdução**

Ao olhar para os problemas sociais atuais através da perspectiva do marcador social gênero, percebe-se diversos exemplos de como as diferenças entre homens e mulheres tornam-se desigualdades entre os sexos, em todas as faixas etárias. São casos de violência doméstica e abuso sexual contra meninas e mulheres, gravidez na infância e adolescência, desigualdade no

acesso à educação, salários desiguais e/ou a oferta de subempregos, sempre com prejuízos para o sexo feminino (SANTOS; MORA; DEBIQUE, 2016; SNIG, 2014).

Essas desigualdades são frutos de construções sociais patriarcais, em um processo histórico que gerou, e ainda mantém, as diferenças sociais entre o masculino e o feminino (AMÂNCIO, 1994 *apud* PRÁ e CEZATTI, 2016) e que ocasionaram prejuízos que ainda não permitem que se alcance a igualdade de gênero na sociedade contemporânea. Frente a isso, uma das estratégias para diminuir ou tentar erradicar essas diferenças impostas a mulheres e homens são as práticas de empoderamento feminino.

Atualmente, no Brasil, há diferentes ações que promovem o empoderamento de meninas e mulheres, bem como outras para ambos os sexos que trabalham com promoção de igualdade de gênero e sensibilização contra a desigualdade. Nos últimos anos, notou-se um crescimento no número de projetos voltados para o público infanto-juvenil, mas, dentre esses, o trabalho com as crianças de menor idade ainda precisa de mais investimentos, pois conta com poucas iniciativas (SANTOS; MORA; DEBIQUE, 2016).

Assim, o objetivo deste artigo é demonstrar a relevância do trabalho para o empoderamento de meninas e para a promoção da igualdade de gênero com o público infantil, baseando-se na ideia de que o trabalho com crianças é facilitado por dois aspectos: o aprendizado através da socialização de gênero e a plasticidade cerebral. Nesse sentido, são abordadas hipóteses de como esses dois fatores podem contribuir para a incorporação de conhecimentos que serão praticados no dia a dia e levados para a vida adulta, contribuindo para uma postura não-sexista e para uma sociedade com mais igualdade entre mulheres e homens, meninas e meninos. Ao final, exemplificam-se as propostas sugeridas com a descrição de projetos nacionais.

Logo, para apresentar e discutir tais questões, utiliza-se a abordagem de gênero feminista, que, segundo Prá (2013) auxilia mulheres e homens a perceberem e enfrentarem as determinações sociais, culturais e políticas impostas sobre suas identidades. E, embora o marcador social gênero coexista em interação com outros, tais como raça, etnia e classe, por exemplo, este artigo não analisará as relações entre todos esses marcadores, centrando suas discussões nas que dizem respeito ao gênero.

### **Sexo, gênero e relações de poder**

Na sociedade contemporânea, as diferenças do sexo biológico ao nascer, são consideradas naturais e dividem os bebês em meninas ou meninos. Gênero é um marcador

socialmente constituído sobre essas diferenças e contempla as construções sociais e históricas atribuídas ao corpo da/o bebê a partir do momento da descoberta do sexo. E, ao longo de toda a vida, essas definições seguem dividindo e moldando os sujeitos de acordo com aquilo que é esperado de uma mulher, ou de um homem (COLLING, 2004; CONNEL; PEARSE, 2015; SCOTT, 1995; STREY, 2009).

Dessa forma, mais tardar ao nascer (pois, hoje, os exames de ultrassonografia e de sexagem fetal permitem revelar o sexo do bebê ainda na barriga da mãe, e fazem sucesso por isso), as crianças são direcionadas a um dos dois universos correspondentes àquilo que é definido biologicamente: o sexo. Se a criança é identificada com o sexo feminino, espera-se que ela corresponda aos padrões definidos para tal conforme o gênero feminino. Para o sexo masculino, essa mesma associação também se aplica.

Essa naturalizada atribuição do sexo biológico com o gênero correspondente teve legitimação com a segunda onda do feminismo, e acaba sendo determinista e, conseqüentemente, excludente, pois considera que o espaço e a aceitação social são favoráveis às mulheres e homens que tenham seu binômio sexo-gênero em concordância. Assim, ao longo da vida, meninas e meninos, mulheres e homens, recebem influências sociais de acordo com seu sexo e o gênero considerado adequado (BUTLER, 2008; CONNEL; PEARSE, 2015; LOURO, 2008; NARVAZ; KOLLER, 2006).

Criou-se uma expectativa e uma exigência da estabilidade do sexo binário, e a regra era – e ainda é – a definição das identidades feminina e masculina em oposição uma à outra, na perspectiva de gênero (ARAÚJO, 2011; BUTLER, 2008). Dessa forma, naturalizou-se o que se chama de sistema sexo-gênero ou binômio sexo-gênero e, tendo duas possibilidades de identificação (ou mulher/feminino, ou homem/masculino) a criança é apresentada a um mundo binário. Assim, essa dicotomia da determinação dos sexos para as crianças, que resulta em dois polos antagônicos e excludentes, um em relação ao outro, é chamada de binarismo (LOURO, 2008; SCOTT, 1995).

Nessa perspectiva, há autoras/es que defendem que a descoberta do sexo de uma criança, ainda na barriga da mãe, ou quando nasce, e a conseqüente atribuição do gênero para esse sujeito, é a definição mais importante de sua vida. Isso porque, a partir dos contextos naturalizados binários, tem início todo o processo de gendramento desse indivíduo, baseado em cores, comportamentos, vocabulários e até profissões que, mesmo com os avanços sobre a cultura patriarcal, ainda dividem-se antagonicamente em “adequado para meninas/mulheres”

ou “adequado para menino/homens” (ARÁN; PEIXOTO-JÚNIOR, 2007; ARAÚJO, 2011; LOURO, 2004).

O conceito de gendramento define as regulações sociais que são impostas aos corpos sexuados (a partir do nascimento, ou de quando descobre-se o sexo da/o bebê) de acordo com o que se entende e se aprova sobre o que é ser mulher ou ser homem, ou seja, sempre considera o binarismo. Essas regulações e imposições são, na maioria das vezes, sutis, pois estão naturalizadas no cotidiano. O bebê, ao nascer, é assexuado – e isento desse caldo cultural que provoca seu gendramento – até que se descubra se é “a” bebê ou “o” bebê, surgindo, aí, o sujeito gendrado, que irá ter à sua disposição um mundo de possibilidades, expectativas, comportamentos, formas de ser e viver de acordo com seu sexo biológico (ARÁN; PEIXOTO-JÚNIOR, 2007; ARAÚJO, 2011; BUTLER, 2008).

As crianças, através das práticas sociais, são subjetivadas por pedagogias culturais a todo o instante, em todos os lugares, sendo expostas a discursos polarizantes, tanto para o feminino, quanto para o masculino. Esses discursos pedagógicos são produzidos, justamente, para constituir as identidades de meninas e meninos, dentro do que é esperado para cada um dos sexos. Assim, entendendo que há pedagogia em todos os lugares de produção de conhecimento, todos os contextos educacionais podem ser considerados como possíveis constituintes de meninas/mulheres ou meninos/homens e de suas subjetividades polarizadas (ROSSI, 2006; XAVIER-FILHA, 2009).

Observa-se que os brinquedos expressam, nitidamente, para qual gênero se destinam, com bonecas e jogos de painéis de um lado e carrinhos e super-heróis de outro. A cor clássica atribuída ao feminino é o rosa, com alguma variação para o roxo, enquanto o azul segue predominante na representação dos meninos. Há atividades esportivas consideradas para meninas ou para meninos, como andar de patins ou jogar futebol, respectivamente, ao mesmo tempo em que as roupas também diferenciam-se em vestidos, saias, laços e purpurinas de um lado, e bermudas e camisetas, do outro (XAVIER-FILHA, 2009). Destaca-se que, nesses casos, há sempre a presença do advérbio “ou” na descrição dos dois universos, na intenção de marcar o antagonismo nas práticas de gendramento ainda existentes na sociedade contemporânea.

Com base nessa definição, cabe salientar que tais imposições sociais, historicamente construídas e passadas de geração para geração, consideram que esses polos opostos, masculino e feminino, “se relacionam dentro de uma lógica de dominação-submissão”, respectivamente, e que seria necessário acabar com essa lógica de relações de poder para promover a igualdade entre mulheres e homens (LOURO, 2008, p. 31). Connel (2016, p. 60) alerta que “a maior parte

das ordens de gênero é patriarcal, ou seja, constrói privilégios para os homens e subordinação para as mulheres, enquanto grupos”. Isso porque, a percepção das diferenças biológicas como desigualdades e consequente poder e domínio para o masculino, data de séculos atrás, quando os homens foram considerados superiores devido a interpretações equivocadas sobre sua massa muscular, o tamanho do seu cérebro, a anatomia do seu aparelho reprodutor, entre outros motivos que, na verdade, consideraram e reafirmavam os interesses de quem dominava a ciência e o conhecimento, na época – eles próprios (COLLING, 2004, 2014).

Assim, as relações – de poder – que consideram os homens como superiores às mulheres foram se constituindo e constituindo os sujeitos, legitimando a ideia da superioridade masculina, assentada pelas culturas patriarcais em praticamente todo o mundo. Dessa forma, as exigências sociais eram, e ainda são, diferentes para cada sexo, sendo atribuído e cobrado das mulheres, por exemplo, o exercício da maternidade e do (auto)cuidado, bem como do trabalho doméstico, independente se possuem uma jornada de trabalho profissional, ou não (CHIES, 2010; VIEIRA; AMARAL, 2013). Aliado a isso, deve-se considerar o aspecto invisível do trabalho doméstico, pois não é reconhecido e nem remunerado, sendo entendido socialmente – devido às construções patriarcais – como uma tarefa feminina. Nessa perspectiva, quando é realizado por homens, esse comportamento é valorizado e caracterizado como “ajuda”, legitimando a ideia de que esse não é um serviço seu, e que merecem elogios pelo ato solidário e pelo favor realizado, o que reforça a ideia de que essa é uma atribuição da mulher (ROSO, 2014).

Além do âmbito doméstico, há desigualdades nas relações entre mulheres e homens em outros contextos, com dados que apontam poucas mulheres ocupando cargos de chefia em relação aos homens, os salários femininos em desvantagem em relação aos masculinos quando ocupam os mesmos cargos, a objetualização do corpo feminino nas campanhas de moda, bem como os crescentes casos de violência contra meninas e mulheres, apontando agressões físicas, psicológicas e sexuais (SNIG, 2014). Dessa forma, percebe-se que as posições passivas e de submissão feminina obedecem a um balizador permanente – o fato de ser mulher e se identificar com o gênero feminino. Isso as coloca, de modo geral e segundo muitas estatísticas, nessas posições de inferioridade em relação aos homens, aumentando o desnível entre os sexos e, proporcionalmente, a desigualdade e os prejuízos para o sexo feminino (FERREIRA, 2004; SOARES, 2015). Em geral, as posições e projetos dos homens levam a uma autonomia econômica, em maior ou menor escala, assim como ao reconhecimento como cidadãos,

enquanto as posições e projetos das mulheres levam, muitas vezes, a situações de dependência e cidadania delegada (CONNEL; PEARSE, 2015; PRÁ, 2013).

Há dados comprovando que a diferença entre os sexos, a responsabilização por atividades no ambiente privado e a inferioridade atrelada ao feminino não são exclusivas da vida adulta, ocorrendo desde a infância, com significativas disparidades entre meninas e meninos. Em pesquisa realizada por Santos, Silva e Barbieri (2014), com mais de 1.700 meninas brasileiras acerca do seu dia a dia, foram identificadas estatísticas esclarecedoras sobre as desigualdades de gênero. Para exemplificar, tem-se bem mais meninas que se responsabilizam pelos serviços domésticos do que os meninos: enquanto, a cada 100 meninas, 65 relatam que limpam a casa, apenas 11 meninos fazem essa atividade. Já na tarefa de arrumar a cama, os números são mais díspares: 81 meninas realizam essa tarefa, enquanto somente 11 meninos afirmam se dedicar a esse simples ato. Assim, nesse cenário brasileiro, ser do sexo feminino significa conviver diariamente com essas e muitas outras cobranças desiguais e ensinamentos baseados em diferenças de gênero, que constroem e reforçam um mundo binário.

### **Empoderamento feminino e promoção da igualdade de gênero: razões para investir na infância**

Frente a tais questões, que possibilidades existem para tentar modificar esses cenários de desigualdades de gênero que ocorrem da infância à vida adulta, em diferentes contextos e culturas? Uma das alternativas, segundo a cartilha dos Princípios de Empoderamento das Mulheres (ONU MULHERES; PACTO GLOBAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 2016) é trabalhar pelo empoderamento feminino, sendo esse um dos passos para a igualdade de gênero. Empoderamento, é um conceito que não deve ser entendido pela simplicidade de “dar poder às mulheres”, mas como estratégias em nível individual e coletivo que promovam mudanças na situação de submissão feminina construída historicamente (LEÓN, 2000). Pode-se citar como exemplo, ações que deem estrutura à mulher e garantam a liberdade para o fim de um relacionamento abusivo, ou a promoção de práticas e políticas sociais para prevenir e tentar extinguir as diferentes formas de violência de gênero

A finalidade dessas práticas é ampliar a liberdade das mulheres para que possam escolher e agir para modificar a situação de submissão que vivem em relação à dominação masculina, destituindo o poder patriarcal ainda presente na atualidade e fortalecendo sua condição de autonomia e independência em relação aos homens. As mulheres devem estar cientes e seguras para o exercício da cidadania e de seus direitos, podendo exercer seus talentos,

experiências e habilidades em todas as suas práticas e contextos em que circulam (LEÓN, 2000; SORJ; GOMES, 2011; ONU MULHERES; PACTO GLOBAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 2016).

Considerando os fatos expostos, cabe salientar que, ainda na infância, os marcadores de gênero são constituídos e incorporados à identidade de meninas e meninos. E, dependendo da situação, esses marcadores podem gerar condições desfavoráveis como a exposição a vulnerabilidades e desigualdades de gênero, que podem se estender por toda a vida dos sujeitos. Dessa forma, é inquestionável a importância de se discutir gênero e se trabalhar pela igualdade já na infância e adolescência, e não só na idade adulta, como é comum em muitas das propostas e políticas existentes (SANTOS; MORA; DEBIQUE, 2016). Além disso, embora a desigualdade de gênero afete não só às meninas e às mulheres, mas também aos meninos e aos homens, o sexo feminino ainda se apresenta em maior desvantagem com relação a esse marcador social, tendo-se como exemplos, o casamento infantil, a gravidez precoce, os abusos sexuais de meninas e mulheres e outros tipos de violências de gênero (MIGEON, 2017).

Dessa forma, defende-se a relevância de que os programas de empoderamento de meninas e mulheres e de promoção de igualdade de gênero sejam realizados para/com crianças, e não apenas com os sujeitos na idade adulta, sendo urgente o planejamento e a prática de ações que dinamizem a circulação de discursos não-sexistas e de empoderamento de meninas e mulheres junto ao público infantil. Segundo o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (SPM, 2013), é preciso que a criação e a educação de meninas e meninos sejam pautadas nos critérios da igualdade entre os gêneros e na não-discriminação, bem como na valorização da diversidade, a fim de que mulheres e homens possam crescer conscientes que têm – e agir para realmente ter – os mesmos direitos e deveres em qualquer contexto social que se encontrem.

Nesse sentido, o trabalho com o público infantil pode ser uma aposta vantajosa por algumas características do desenvolvimento infantil que vêm a contribuir com o aprendizado de uma educação não-sexista e, conseqüentemente, o usufruto e a prática desse conhecimento pelas crianças no dia a dia. Isso porque, desde o nascimento e em todas as faixas etárias que se seguem, o desenvolvimento humano ocorre com a influência de diferentes e diversos tipos de estímulos, como físicos, cognitivos, emocionais, e eles são dependentes das relações familiares, culturais e sócio-históricas que se estabelecem com esse sujeito (VIANNA; FINCO, 2009).

Assim, considerando as compreensões que o meio tem sobre as questões de gênero, por exemplo, os estímulos serão dados de acordo com os aspectos biológicos, conforme já descrito neste artigo. Utilizam-se normalmente, aspectos baseados no senso comum para ensinar o que



são “coisas de meninas e de meninos”, bem como comportamentos “femininos e masculinos” adequados e esperados. O modelo de funcionamento, comportamento e modos de pensar de um sujeito, seja mulher, ou homem, é, em parte, fruto da educação e dos exemplos que recebeu ao longo de sua vida, aprendendo através da socialização e identificação com as/os adultos e pessoas de referência (SANTOS; MORA; DEBIQUE, 2016; VIANNA; FINCO, 2009).

Maracci (2013) alerta que um dos processos do desenvolvimento psicológico humano ocorre na dimensão da socialização de gênero, ou seja, através da interação com os discursos de gênero difundidos culturalmente desde o nascimento, as pessoas constroem seus significados pessoais para eles, que vão compor sua subjetividade. Em sua pesquisa, que analisou as narrativas das experiências da infância de mulheres e o significado dado por elas, bem como a forma como as reproduzem e as ressignificam anos mais tarde, percebe-se que as vivências infantis, mesmo quando não reproduzidas igualmente, definem paradigmas pessoais na vida adulta, e que as questões de gênero tradicionais são um balizador em suas práticas. Quando vivenciaram, por exemplo, uma educação conservadora e patriarcal em sua família de origem, percebeu-se que construíram seus ideais de ser mulher e de feminilidade dentro dessa ideologia, identificando-se mais com papéis de esposas e de mãe e menos com os de mulher-profissional e/ou com independência afetiva de seus maridos.

Ainda, outro aspecto interessante sobre os aprendizados de gênero em famílias conservadoras mostra que, mesmo com a dificuldade que enfrentaram para estudar e alcançar a estabilidade financeira em suas profissões, as mulheres não dão o devido valor a esse fato e às suas habilidades e conquistas pessoais. Em compensação, focam nas dificuldades enfrentadas em situações de ausência ou abandono de seus maridos, colocando-os como figuras indispensáveis para o bem-estar familiar. Essas mulheres também não conseguem reivindicar a presença e a participação deles nas atividades da casa e da família, sendo submissas ao modelo de marido e de pai construído em suas infâncias. Nesse contexto, cabe destacar que a pesquisa não descarta o papel ativo das mulheres na (re)construção de suas próprias vidas e como criadoras do seu desenvolvimento, mas entende que as práticas dos sujeitos não são aleatórias e que é dado um significado particular a cada uma delas. Assim, o funcionamento psicológico do presente e seus desdobramentos trazem elementos dos aprendizados ocorridos na infância e ao longo da vida, o que pode contribuir na percepção e na busca de senso de continuidade para suas vidas atuais (MARACCI, 2013).

Nessa perspectiva, como parte do aprendizado humano se dá através da identificação parental e da socialização de gênero, pode-se entender a importância das crianças serem

educadas de forma não-sexista, tendo contato com discursos e exemplos capazes de empoderar meninas e sensibilizar meninos e meninas para as questões da igualdade de gênero, sempre considerando sua idade, maturidade cognitiva e a capacidade de compreensão em cada etapa do desenvolvimento. Dessa forma, se a sociedade já funcionasse de forma mais igualitária e não-sexista, a compreensão de que ambos os sexos podem ter as mesmas oportunidades e que podem ser e viver de maneira diferente dos estereótipos de gênero, não precisaria ser algo ensinado de forma específica, mas seria aprendido por identificação através das relações humanas, sendo cognitivamente compreendido por meninas e meninos, treinado nas vivências do dia a dia e incorporado ao seu desenvolvimento como forma de ser e parte de sua identidade.

Além disso, outro aspecto que pode ser levado em consideração para afirmar a importância de uma educação não-sexista desde a infância e que ensine aspectos de empoderamento feminino e de igualdade de gênero é a condição humana definida como plasticidade cerebral. Segundo Elliot (2013), essa característica que, em condições de desenvolvimento normal, todo ser humano possui, define a capacidade do cérebro de mudar e se transformar em resposta às vivências experimentadas, e tem esse nome inspirado nos plásticos que utilizam o petróleo como matéria-prima e transformam-se em variedades como embalagens, sacolas, canos, brinquedos etc.

A autora explica que, a cada experiência de vida, as células cerebrais (os neurônios) se remodelam para se adaptar aos novos acontecimentos, transformando as conexões sinápticas às quais estavam acostumadas em virtude de alguma mudança, seja ela ocasionada por aprendizagem, por novos comportamentos e estímulos, por lesão, por doença neurológica etc. Em suma:

o cérebro muda quando você aprende a caminhar e a falar; o cérebro muda quando você armazena uma nova lembrança; o cérebro muda quando você se dá conta de ser menino ou menina; o cérebro muda quando você se apaixona ou afunda na depressão; o cérebro muda quando você tem um filho (ELLIOT, 2013, p. 14).

Até algumas décadas atrás, acreditava-se que a comunicação da rede neural do cérebro fosse fixa, bem como os locais em que ocorriam cada uma das funções que o órgão é responsável. Porém, o avanço das Neurociências e dos Diagnósticos por Imagem na chamada Década do Cérebro (1990-1999), permitiu que as/os profissionais constatassem quais partes do cérebro estão ativas ou inativas na ocorrência de determinados comportamentos, pensamentos, ou expressões do sujeito, e revissem a ideia da fixidez das funções. Hoje em dia, sabe-se que o desenvolvimento das capacidades cognitivas ocorre ao longo da vida e das experiências, com

o treino e estímulo dessas capacidades, e que o cérebro vai mudando em função disso. Dessa forma, quando alguém toca um instrumento musical, por exemplo, áreas específicas do seu cérebro se modificam em função da ativação de circuitos cerebrais, assim como quando aprendemos a caminhar, falar, ler, escrever, dirigir etc. (FERRARI et al., 2001; GUERRA, 2011).

Embora o ser humano passe toda a vida aprendendo novas habilidades e, dessa forma, modificando seu cérebro, a plasticidade cerebral é maior na infância do que em qualquer outro estágio da vida (ELIOT, 2013; OLIVA; DIAS; REIS, 2009). Assim, tanto as aprendizagens cotidianas, quanto as formais, aprendidas em sala de aula, reorganizam o sistema nervoso da criança que está em desenvolvimento, provocando mudanças no seu cérebro e, conseqüentemente, no seu comportamento. Pode-se dizer que mães, pais, professoras/as e aquelas/es que têm grande participação na educação de meninas e meninos são agentes dessas mudanças neurais, embora, muitas vezes, conheçam pouco sobre o funcionamento do cérebro (GUERRA, 2011).

Dessa forma, se um menino é exposto, desde seu nascimento às expectativas de sua mãe e de seu pai de que seja um jogador de futebol, e seus brinquedos e estímulos girarem em torno de bolas de futebol e a prática desse esporte, quarto decorado nessa temática e ir aos jogos do time nos finais de semana, é possível que, além do gosto pelo esporte, desenvolva habilidades com a bola, como dribles e passes que vão além do esperado para sua faixa etária, por exemplo. E ao ser o destaque entre os amigos e o orgulho da família, essas habilidades se mantêm pela continuidade de comportamentos que as estimulam. As meninas, da mesma forma se são estimuladas a dançarem balé quando crianças, têm grandes chances de demonstrarem, até a vida adulta, destreza nos passos de dança, nos movimentos mais sutis e delicados que aprenderam quando criança, já que lá, comprovadamente, sua plasticidade cerebral é maior.

Assim, as meninas não nascem mais femininas que os homens e dependentes deles, mas, sim, são ensinadas a ser dessa forma, moldadas familiar e culturalmente. Simone de Beauvoir, escritora francesa de contribuições relevantes para as teorias feministas, explica tais fatos com uma conhecidíssima frase: “Ninguém nasce mulher. Torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1949, p.9). E, na era da neuroimagem, as pesquisas atuais demonstram que o cérebro das meninas e dos meninos são mais semelhantes do que as suas diferenças de comportamento aparentam, sendo, com isso, menos diferentes do que são o cérebro de mulheres e homens na idade adulta. Como hipótese, se tem a socialização de acordo com os estereótipos de gênero somada às

mudanças que a plasticidade cerebral proporciona ao longo das experiências de toda uma vida (ELLIOT, 2013).

Como exemplo da relevância dos aprendizados na infância, cita-se uma pesquisa que demonstrou que quando uma criança aprende a tocar um instrumento musical, se ficar décadas sem tocá-lo e, na vida adulta, voltar a ter essa oportunidade, apresenta uma resposta cerebral mais ágil em comparação àqueles sujeitos que nunca tiveram esse aprendizado na infância. Assim, não aparentam demonstrar o tempo que passou sem o treino dessa habilidade (ZUK et al., 2014). Pode-se pensar, então, nas meninas e meninos que são educadas/os em famílias e instituições tradicionais, com valores patriarcais, e na forma como podem contribuir para perpetuação desses aspectos, bem como nas resistências em reconhecer e respeitar quando se depararem com contextos que promovem discursos de igualdade de gênero, por exemplo.

Por outro lado, a exemplo da pesquisa citada, as crianças que puderem ter contato com discursos que promovam o empoderamento feminino e a igualdade de gênero ao longo de sua infância, ou seguiriam colocando em prática tais conhecimentos, ou, caso não tivessem nenhum contato com discursos semelhantes ao longo de sua vida, teriam maior facilidade em acessá-lo quando isso se fizesse necessário. Seriam, assim, menos resistentes a propostas de questionamento das desigualdades de gênero e da submissão feminina, por exemplo. Assim, considerando tais fatos e o interesse em uma sociedade com menos desigualdade entre mulheres e homens, como se pode, na atualidade, promover o empoderamento de meninas e trabalhar as questões de igualdade de gênero com crianças?

### **Projetos de empoderamento feminino e de promoção de igualdade de gênero com crianças – a realidade brasileira**

Em virtude dos fatos expostos e de se perceber a importância de trabalhar para promover a igualdade de gênero já na infância, cabe demonstrar alguns projetos brasileiros que realizam esse trabalho com crianças. Em um levantamento nacional realizado com organizações da sociedade civil e do setor público que promovem projetos desse estilo, chegou-se a uma diversidade de exemplos em relação ao público, ao método, às propostas e aos formatos utilizados. Foram mapeadas, inicialmente, 16 experiências, todas descritas no *Caderno de Boas Práticas – Empoderamento de meninas: Como iniciativas brasileiras estão ajudando a garantir a igualdade de gênero* (SANTOS; MORA; DEBIQUE, 2016).

Uma das observações feita pela autora e pelos autores da pesquisa, é de que há um predomínio de organizações que atuam com o público de crianças, adolescentes e jovens (até

29 anos, segundo o Estatuto da Juventude, lei 12.852/13) e que, recentemente, vêm realizando trabalhos com as temáticas feministas e de gênero. Já as organizações feministas que trabalham com um público de mulheres adultas, têm feito ações para/com meninas e adolescentes do sexo feminino, mostrando que há mudanças sendo pensadas e implementadas nessas práticas. Há, porém, uma lacuna no alcance do público de crianças pequenas, que ainda é pouco contemplado e, nesses casos, existem tanto projetos que atendem só meninas, quanto os que são destinados a crianças de ambos os sexos. Das atividades mapeadas, o maior número se volta para jovens entre 15 e 18 anos (SANTOS; MORA; DEBIQUE, 2016).

Assim, baseado nas iniciativas para o trabalho com crianças e entendendo a necessidade de ser um campo de investimento pelas organizações públicas e privadas, descrevem-se quatro projetos interessantes e que podem ser sinônimo de boas práticas de empoderamento de meninas e do trabalho sobre igualdade de gênero com crianças: dois estão descritos no Caderno citado, um foi colocado em prática no ano de 2017, como desdobramento de um projeto de empoderamento de mulheres e o último é resultado de uma pesquisa de intervenção na área de psicologia.

O Projeto “Hoje menina, amanhã mulher” da Associação Renascer Mulher – Assorem, de 2014 a 2016 realizou discussões sobre direitos, enfrentamento à violência, cidadania, gênero e protagonismo com setenta e cinco meninas de sete à dezessete anos de uma área de vulnerabilidade social, em Salvador. O objetivo da ação foi possibilitar que meninas se enxergassem como cidadãs capazes de buscar melhorias para sua vida, como a independência financeira, além de promover a igualdade de direitos para todas elas. Isso porque, as idealizadoras do projeto perceberam os altos índices de gravidez precoce e a falta de estímulos para pensar projetos de vida que não fossem influenciados pela vulnerabilidade e exclusão em que viviam. Assim, um dos métodos utilizado foi que cada participante construísse seu projeto de vida, após o contato com histórias positivas que ocorriam em contextos sem violências e marginalização. Percebeu-se que as meninas participantes conseguiram enxergar outras possibilidades de vida para si e, também, para outras mulheres das suas famílias, como suas mães, planejando futuros que consideravam mudanças e o fim do ciclo da exclusão social (SANTOS; MORA; DEBIQUE, 2016).

Já o Instituto Cores desenvolve um projeto contínuo chamado “Escola de Ser”, na cidade de Rio Verde (GO), que atende até 45 meninas e meninos entre 7 e 14 anos em situação de vulnerabilidade social. Nesse espaço são experimentados alguns métodos pedagógicos que são definidos pelas/os próprias/os estudantes e, depois, podem vir a ser disseminados para outras

instituições. O trabalho com as temáticas de gênero e empoderamento de meninas surgiu das/os próprias/os participantes, e foi realizado através de oficinas em que os contos de fadas tradicionais foram recontados, trabalhando-se o enfrentamento ao sexismo e o protagonismo infantil/juvenil. Além disso, a escola não faz distinção dos brinquedos com relação aos estereótipos de gênero e democratiza a arrumação e limpeza do local entre meninas e meninos. Como resultado, percebe-se maior consciência das meninas e dos meninos sobre sua sexualidade e violências e um aumento na autonomia, na participação e na aprendizagem. Além disso, houve um aumento de denúncias de violência e assédio, que foram encaminhadas aos órgãos competentes, mostrando que a importância da informação para o fim das desigualdades de gênero (SANTOS; MORA; DEBIQUE, 2016).

Como outro exemplo, cita-se o desdobramento do programa de capacitação feminina “Mulheres Mil” executado pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL) que, nos meses de abril e maio de 2017, trabalhou com as filhas das mulheres participantes desse projeto, em uma iniciativa chamada “Lulu – menina mil”, na cidade de Cajueiro (AL). Foram oferecidas 20 vagas, com previsão de ampliação, a fim de trabalhar aspectos para promover a autonomia e elevar a autoestima das meninas, buscando diminuir índices de gravidez precoce, prostituição e violências, com informações passadas em oficinas, palestras e dinâmicas em grupo. Algumas mães também estiveram presentes nas atividades, podendo ressignificarem juntas as questões de desigualdades de gênero, de situações de risco e de liderança feminina, sendo um projeto que pretende se expandir para a comunidade em geral (ROCHA, 2017).

Por fim, menciona-se uma pesquisa de doutorado em psicologia que propôs uma intervenção psicoeducativa intitulada “Falando sobre Gênero”, realizada em 10 encontros com vinte e duas crianças do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública, em uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul. Para trabalhar sobre empoderamento de meninas, igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual foram utilizados seis livros infantis que problematizam os estereótipos de gênero tradicionais e valorizam o protagonismo feminino, e realizadas atividades psicoeducativas como desenhos, colagens, pinturas e textos coletivos. Como resultado, percebeu-se que as temáticas de gênero não são desconhecidas das crianças e que, quando é proporcionado espaço para abordagem e discussão desses assuntos, elas são receptivas às intervenções e comportam-se e dialogam questionando e subvertendo a lógica tradicional de gênero, como a associação da cor rosa para as meninas e do azul para os meninos, por exemplo. Além disso, pensam e produzem histórias com finais diferentes do “felizes para sempre” dos contos de fadas tradicionais, imaginando que a princesa poderia ficar

na companhia do dragão, e não do príncipe. Mostra-se, assim, a importância de que sejam criados espaços para o diálogo, a produção e a divulgação de discursos questionadores para/com crianças, pois tais práticas podem ensinar que as meninas e os meninos podem ser e fazer coisas diferentes do que a sociedade ainda lhes cobra e lhes impõe em relação aos estereótipos de gênero (BOTTON; STREY, 2017).

Nessa perspectiva, nos relatos dessas experiências percebe-se a difusão de aspectos que se entende que seriam interessantes de estar presentes em meninas e meninos, mulheres e homens de qualquer idade, como: a consciência sobre seus direitos, a postura crítica e atuante em relação às desigualdades de gênero, o reconhecimento sobre o seu papel no contexto em que vivem e o pensar democrático sobre estratégias de enfrentamento da vulnerabilidade e da exclusão social. Observa-se, então, que são descrições que visibilizam e permitem a propagação de boas práticas para o empoderamento de meninas e de promoção de igualdade de gênero no Brasil e, assim, podem ser usadas como exemplo ou inspiração para novas propostas, em outros contextos.

## **Conclusões**

Neste artigo, percebeu-se como, ainda na atualidade, as diferenças biológicas entre os sexos são consideradas determinantes para as desigualdades entre homens e mulheres, que acarretam problemas sociais graves e que afetam a todas as faixas etárias. Com isso, percebe-se a necessidade de ações e políticas para conter essas adversidades, sanar os prejuízos já causados, e promover benefícios às pessoas afetadas. Considera-se que as desigualdades de gênero são capazes de causar danos físicos, emocionais, financeiros etc. a ambos os sexos, mas verificou-se que o sexo feminino é o mais afetado, sendo meninas e mulheres o público que mais precisa de investimentos nessa temática. Uma das possibilidades, é trabalhar com empoderamento de meninas, bem como viu-se a importância de também promover a igualdade de gênero entre meninas e meninos.

Dessa forma, foram apresentadas hipóteses que justificam a importância de se trabalhar com tais temáticas desde a infância, acreditando que possam promover conhecimentos que serão apreendidos e multiplicados, ao longo de toda a vida dessas crianças. Assim, através dos conceitos de socialização de gênero e de plasticidade cerebral, apontou-se que os ensinamentos incorporados através de práticas de educação não-sexista possam facilitar o alcance de uma sociedade com mulheres mais empoderadas, com homens menos machistas e, conseqüentemente, com mais igualdade de gênero.

Além disso, através dos exemplos de quatro projetos brasileiros que relatam ter resultados positivos trabalhando essas temáticas com crianças, pretende-se que sirvam como exemplos de boas práticas para se planejar intervenções. Isso porque, através dos dados citados e trabalhados neste artigo, percebe-se como é urgente o desenvolvimento de estratégias e métodos de atuação que integrem os temas de gênero e infância, sendo um desafio para uma atuação com maiores e melhores resultados para promover a igualdade de gênero em âmbito nacional.

Trabalhar com formação e informação sobre gênero irá contribuir para o empoderamento feminino e, também, para o fim das desigualdades e, como visto, abordar aspectos como o protagonismo, a autoestima e o questionamento de discursos naturalizados são possibilidades apropriadas. Além disso, acredita-se que tais reflexões podem ser úteis para diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia, a educação, a antropologia, as ciências sociais e outras, permitindo que o conhecimento transite de forma interdisciplinar e amplie os espaços de diálogo sobre gênero, especificamente, na infância.

Dessa forma, reitera-se a importância que a união desses dois temas se consolide e ganhe visibilidade e espaço nacional para integrar as políticas de intervenção públicas e privadas, assumindo o compromisso por uma sociedade mais igualitária para todas/os. Assim, é salutar o engajamento para que o planejamento e a execução de ações não-sexistas e que incentivam o protagonismo das meninas e das mulheres na busca pelo pleno usufruto de seus direitos se torne prioridade. E é possível, como exposto neste artigo, antever muitos benefícios sobre isso.

## **Referências**

ARÁN, M.; PEIXOTO-JUNIOR, C. A. Subversões do desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler. *Cadernos Pagu*, n. 28, p. 129-147, 2007. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332007000100007>>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

ARAÚJO, J. B. (2011). A desconstrução dos processos identitários dos gêneros sexuais em Judith Butler. *Revista Saber Acadêmico*, n. 11, p. 33-38, 2011. Disponível em: <

<http://www.uniesp.provisorio.ws/revista/revista11/sumario.asp>>. Acesso em: 18 de agosto de 2017.



BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Tradução de Sergio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1949. 557 p.

BOTTON, A.; STREY, M.N. Intervenção com crianças na escola: uma proposta de subversão dos estereótipos de gênero através de produções midiáticas. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13<sup>th</sup> Women's Worlds Congress*. Anais Eletrônicos [no prelo]. Florianópolis: UFSC, 2017.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 236 p.

CHIES, P. V. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. *Estudos feministas*, v. 18, n. 2, p. 507-528, 2010. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2010000200013>>. Acesso em: 16 de setembro de 2017.

COLLING, A. M. O corpo que os gregos inventaram. In: STREY, M. N.; CABEDA, S. T. L. (Orgs.). *Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 49-64.

\_\_\_\_\_. *Tempos diferentes, discursos iguais: a construção histórica do corpo feminino*. Dourados: Ed. UFGD, 2014. 114p.

CONNEL, R.; PEARSE, R. *Gênero: uma perspectiva global*. Tradução de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

CONNEL, R. *Gênero em termos reais*. Tradução de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016.

ELLIOT, L. *Cérebro azul ou rosa: o impacto das diferenças de gênero na educação*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Ed: Penso, 2013. 408p.

GUERRA, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. *Revista Interlocução*, v. 4, n. 4, p. 3-12, 2011. Disponível em:

[https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto\\_teste.pdf](https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf). Acesso em: 10 de outubro de 2017.

FERRARI, E. A. et al. Plasticidade neural: relações com o comportamento e abordagens experimentais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 17, n. 2, p. 187-194, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722001000200011>>. Acesso em: 14 de outubro de 2017.

FERREIRA, M. C. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. *Temas em Psicologia*, v. 12, n. 2, p. 119-126, 2004. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2004000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000200004)>. Acesso em: 12 de setembro de 2017.

LEÓN, M. Empoderamiento: relaciones de las mujeres com el poder. *Estudos Feministas*. v. 8, n. 2, p. 191-207, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11935>. Acesso em: 13 de agosto de 2017.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 96p.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008. 179p.

MARACCI, I. L. Socialização, papéis de gênero e desenvolvimento psicológico: tecendo narrativas femininas. 2013. 308 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MIGGEON, F. Educação das mulheres e das crianças. Comissão Nacional da Unesco. Portugal. Ministério dos Negócios Estrangeiros. Portugal. 2017. Disponível em: <<https://www.unescoportugal.mne.pt>>. Acesso em: 16 de outubro de 2017.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia em Estudo*, v. 11, n. 3, p. 647-654, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000300021>. Acesso em: 13 de agosto de 2017.

OLIVA, A. D.; DIAS, G. P.; REIS, R. A. M. Plasticidade sináptica: natureza e cultura moldando o self. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, v. 22, n. 1, p. 128-135, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000100017> . Acesso em: 02 de setembro de 2017.

ONU MULHERES; PACTO GLOBAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Princípios de empoderamento das mulheres. 2016. 24p. Disponível em: <[www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/cartilha\\_WEPs\\_2016.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/cartilha_WEPs_2016.pdf)>. Acesso em: 02 de outubro de 2017.

PRA, J. R. Estereótipos e ideologias de gênero entre a juventude brasileira. *Revista Feminismos*, v. 1, n. 3, 2013, Disponível em: <<http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/view/76>>. Acesso em: 20 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_.; CEGATTI, A. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. *Revista Retratos da Escola*, v. 10, n. 18, p. 215-228, 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/660>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

ROSO, Adriane. *Grupo de mulheres: compartilhando experiências*. Santa Maria: UFSM, CESH, Departamento de Psicologia, 2014. 34p.

ROCHA, R. Mulheres mil inicia projeto de empoderamento de meninas no interior do estado. Instituto Federal de Alagoas. Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <<https://www2.ifal.edu.br/noticias/mulheres-mil-inicia-projeto-de-empoderamento-de-meninas-no-interior-do-estado>>. Acesso em: 16 de outubro de 2017.

ROSSI, R. C. As gurias do Sul: representações das jovens gaúchas em artefatos culturais midiáticos impressos. *Olhar de professor*, v. 9, n.1, p. 119-130, 2006. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1456>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Plano Nacional de Políticas para as mulheres – 2013-2015*. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. 114p.

SANTOS, B. R.; SILVA, O. F.; BARBIERI, P. *Por ser menina: Percepções, Expectativas, Discriminações, Barreiras, Violências baseadas em Gênero e Habilidades para a vida das meninas de 6 a 14 anos nas cinco regiões do Brasil*. Plan International Brasil, 2014. 430p.

SANTOS, B. R.; MORA, G. G.; DEBIQUE, F. A. (Coords) *Caderno de Boas Práticas / Empoderamento de meninas - Como iniciativas brasileiras estão ajudando a garantir a igualdade de gênero*. Brasília: INDICA, 2016. 104p.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 07 de agosto de 2017.

SNIG – Sistema Nacional de Informações de Gênero. *Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. 162p.

SORJ, B; GOMES, C. O gênero da “nova cidadania”: o programa: mulheres da paz. *Sociologia & Antropologia*, v. 1, n. 2, p. 147-164, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2238-38752011v127>. Acesso em: 27 de setembro de 2017.

SOARES, A. C. C. Feminilidade/Feminino. In: COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. *Dicionário Crítico de Gênero*. Dourados: UFGD, 2015. 678p.

STREY, M. N. Gênero. In: JACQUES, M. G. C.; STREY, M. N.; BERNARDES, N. M. G. et al. (Orgs.) *Psicologia social contemporânea: livro texto*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 298p.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, n. 33, p. 265-283, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>. Acesso em: 15 de setembro de 2017.

VIEIRA, A.; AMARAL, G. A. A arte de ser Beija-Flor na tripla jornada de trabalho da mulher. *Saúde e sociedade*, v. 22, n. 2, p. 403-414, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902013000200012>. Acesso em 04 de outubro de 2017.

XAVIER-FILHA, C. Sexualidade(s) e gênero(s) em artefatos culturais para a infância: práticas discursivas e construção de identidades. In: \_\_\_\_\_. *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande: Editora UFMS, 2009. p. 268.

ZUK, J. et al. Behavioral and neural correlates of executive functioning in musicians and non-musicians. *PLoS ONE*, v. 9, n. 6, 2014. Disponível em: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0099868>. Acesso em 13 de setembro de 2017.

## PROBLEMATIZANDO GÊNERO COM CRIANÇAS: DESCONSTRUÇÕES E TRANSFORMAÇÕES ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL<sup>5</sup>

Andressa Botton<sup>6</sup>

Victoria Portela Mandarin Peixoto<sup>7</sup>

Alice Lopes Caldas Fagundes<sup>8</sup>

Marlene Neves Strey<sup>9</sup>

### Resumo

Neste artigo, os livros infantis são apresentados como possíveis transmissores de aspectos culturais aos/às seus/as leitores/as, bem como capazes de potencializar mudanças sociais em relação às questões de gênero tradicionais. Com uma abordagem feminista de gênero, investigou-se como as relações de gênero são retratadas em livros infantis que discutem igualdade de gênero, empoderamento feminino e respeito à diversidade, e refletiu-se como podem contribuir para uma sociedade mais igualitária. Realizou-se Análise de Discurso e Análise Semiótica de Imagens Paradas em seis livros infantis e percebeu-se que, de forma lúdica e responsável, questionam os estereótipos de gênero e outros aspectos naturalizados, podendo estimular relações com menos desigualdades de gênero.

**Palavras-chave:** gênero; infância; igualdade de gênero; empoderamento feminino; diversidade sexual; literatura infantil.

## QUESTIONING GENDER WITH CHILDREN: DECONSTRUCTIONS AND TRANSFORMATIONS THROUGH CHILDREN'S BOOKS

### Abstract

In this paper, children's books are posited as potential transmitters of cultural aspects to their readers, as well as a tool that may be able to promote social changes regarding traditional gender issues. From a feminist gender approach, we explored how gender relations are portrayed in children's books that discuss gender equality, women's empowerment, and respect to diversity. We also considered how these books can contribute for a more egalitarian society. We performed Discourse Analysis and Semiotic Analysis of Still Images in six children's books

---

<sup>5</sup> O artigo será enviado para apreciação da revista *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, do Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB). Está redigido segundo as normas da ABNT e orientações próprias do periódico.

<sup>6</sup> Doutoranda em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Psicóloga na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

<sup>7</sup> Acadêmica de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

<sup>8</sup> Acadêmica de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

<sup>9</sup> Pós-doutora em Psicologia pela Universitat de Barcelona (UB), Barcelona, Catalunha, Espanha. Professora aposentada do curso de Psicologia da Escola de Ciências da Saúde da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Psicóloga na ONG "Coletivo Feminino Plural".

and we noticed that, in a playful and responsible way, they question gender stereotypes and other naturalized aspects, possibly fostering relationships with less gender inequality.

**Keywords:** gender; childhood; gender equality; women's empowerment; sexual diversity; children's books.

## **Introdução**

Quando se analisa o universo infantil, percebe-se a variada gama de produtos destinados às crianças, sendo um público no qual os investimentos comerciais crescem constantemente. Nos dias atuais, meninos e meninas – e todos os/as seus/as responsáveis – são expostos/as diariamente a lançamentos destinados a eles/as: são brinquedos, filmes, roupas e calçados, materiais escolares, aplicativos para celulares e tablets, entre outros, que trazem inovações, aprimoramentos e/ou vêm com o tema de algum/a personagem que está em alta. Nesse mercado em pleno desenvolvimento, os livros infantis, embora sejam um produto bastante antigo, ainda permanecem com grande espaço entre as crianças e é comum ter o incentivo de mães, pais e educadores/as por auxiliarem no desenvolvimento cognitivo, intelectual e das habilidades de leitura infantil.

Os livros são materiais que costumam atrair as crianças com seus diferentes desenhos, cores, formas e estilos de escrita, podendo vir com acessórios como CDs e DVDs, ou botões interativos nas próprias obras que trazem músicas, ou a narração da história para os não-alfabetizados. Argüello (2005) e Wilke (2008) alertam para o poder que a literatura infantil tem em transmitir aspectos culturais e difundir ensinamentos através de suas páginas. Isso porque, a produção desses materiais traz elementos da cultura que os produz e as intenções de quem os desenvolve e, através do enredo e do lúdico, de forma sutil e despercebida, vai mostrando o que é certo, ou errado, o que seria aceitável ou não, sendo um dispositivo de informação capaz de transmitir às crianças elementos da cultura em que elas vivem. Entretanto, embora tenham essa capacidade de difundir informações sobre normas e regras sociais, em virtude da sutileza com que as transmitem, os livros infantis costumam ser vistos apenas como sinônimo de entretenimento e como um auxiliar no desenvolvimento da leitura, não havendo nenhum questionamento ou cuidado com os seus discursos.

Nessa perspectiva, faz-se importante uma análise criteriosa da literatura infantil, entendendo que as crianças são consumidoras das ideias que são passadas pelos livros sem, na maioria das vezes, estarem preparadas para criticar e questionar o que lhes é transmitido. Frente a tantos problemas sociais da contemporaneidade, é importante refletir sobre a desigualdade de gênero e as enormes diferenças que ainda são impostas a meninos e meninas e a homens e

mulheres, bem como os preconceitos com relação à orientação sexual, geradores de tantas violências. Nessa perspectiva, cabe examinar esses materiais sob a luz dos estudos de gênero feministas e buscar estratégias para que os ensinamentos passados pela literatura infantil sejam de desconstrução desses preconceitos e de promoção de relações mais justas, desde a infância (ZINANI; CARVALHO, 2015).

Para isso, buscou-se livros infantis que se propõem a questionar estereótipos de gênero e contribuir para a desconstrução de aspectos patriarcais ainda presentes na sociedade, a fim de que esses discursos, que chegam facilmente até às crianças, permitam possibilitar a difusão do respeito e de relações mais justas e igualitárias. Dessa forma, com este estudo objetivou-se investigar como as relações de gênero são apresentadas em livros infantis onde as temáticas principais são a igualdade de gênero, o empoderamento de meninas e mulheres e o respeito à diversidade, incluindo a diversidade sexual, bem como refletir se/como esses discursos podem contribuir para uma sociedade mais igualitária, através dos ensinamentos que promovem entre as crianças.

## **Método**

Para a realização desta análise documental, o corpus de pesquisa foi escolhido através de indicações de diversos meios de comunicação (artigos, reportagens, blogs, palestras) que indicavam livros infantis que objetivam problematizar as questões de gênero tradicionais, permitindo que se trabalhe a desconstrução desses discursos estereotipados com as crianças. Assim, com várias obras em mãos, escolheu-se seis em que é possível perceber que abordam, de forma lúdica e responsável, questões como: a igualdade de gênero, o empoderamento de meninas e mulheres e o respeito à diversidade, incluindo a diversidade sexual.

As obras selecionadas são: Príncipe Cinderelo (COLLE, 2002), A princesa Sabichona (COLLE, 2004), Menina não entra (ANDRADE, 2006), A menina e o menino que brincavam de ser... (XAVIER, 2009)<sup>10</sup>, O grande e maravilhoso livros das famílias (HOFFMAN; ASQUITH, 2010) e A pior princesa do mundo (KEMP, 2015). Esses materiais, como grande parte dos livros infantis, são compostos por ilustrações e textos, complementares e dependentes para a compreensão completa da história. Assim, a fim de tentar contemplar ambos os elementos discursivos presentes nesses materiais e conferir maior fidedignidade na apreciação

---

<sup>10</sup>Esse livro é parte do Kit de Materiais Educativos para trabalhar Sexualidade, Equidade de Gênero e Diversidade Sexual, produzido pela professora Dra. Constantina Xavier Filha no projeto de extensão “Educação para a Sexualidade, Equidade de Gênero e Diversidade Sexual: práticas e materiais educativos”. O Kit possui mais um livro infantil, dois DVDs e dois livros com capítulos de autores brasileiros sobre tais temáticas.



dos dados, foram utilizadas duas técnicas de análise de dados distintas, configurando a triangulação dos métodos (FLICK, 2004; MATHISON, 1988; MINAYO, 2008).

Para a análise das ilustrações, utilizou-se a Análise Semiótica de Imagens Paradas (PENN, 2004), um processo interpretativo que propõe desconstruir o que está naturalizado nas imagens, mostrando as informações culturais que estão presentes nas ilustrações. Já para os textos, foi empregada a Análise de Discurso (GILL, 2004), que busca investigar quais são os discursos que estão produzindo esses textos, a fim de entender a mensagem que estão tentando transmitir. Ambas as técnicas defendem que as produções discursivas são social e historicamente construídas, tendo o viés de quem as produziu, bem como serão absorvidas de acordo com o contexto e a cultura de quem as lê. Os discursos são vistos, então, como práticas sociais, que sempre têm a intenção de passar uma informação que, na maioria das vezes, é absorvida pelo receptor sem crítica, contribuindo para a difusão daquela mensagem, independente do seu conteúdo.

Nessa perspectiva, esse viés metodológico permite maior compreensão sobre as informações que chegam às crianças através da literatura infantil, permitindo aos responsáveis avaliar e decidir sobre o conteúdo que desejam passar a esses meninos e meninas. Além disso, permite promover a difusão dessas obras em que os discursos trazem questões de gênero que subvertem a lógica tradicional, pois, embora muito importantes para os dias atuais, ainda têm uma divulgação escassa, o que dificulta o seu acesso pelo público infantil e pelos adultos que proporcionam esse contato das crianças com os livros.

### **Análise e discussão dos resultados**

É interessante analisar as estratégias que os livros infantis usam para aproximar-se do universo infantil, a fim de se fazerem interessantes aos olhos dos/as leitores/as novatos/as. Nos livros analisados, há três tipos de enredos: em “O grande e maravilhoso livro das famílias”, há características de diversos elementos sociais como família, trabalho, moradia, costumes, lazer, e o envolvimento do/a leitor/a ocorre através de questionamentos para que ele/ela compare sua vida com a narrativa do livro, buscando semelhanças ou diferenças. Em “Menina não entra” e “O menino e a menina que brincavam de ser...”, os/as personagens principais são crianças e trazem exemplos comuns ao universo infantil como a descrição de brincadeiras, do ambiente escolar e de conflitos e vivências comuns dessa fase, facilitando a identificação de quem os lê. E em “A pior princesa do mundo”, “Príncipe Cinderele” e “A princesa Sabichona”, através dos títulos já fica claro que o mundo (des)encantado das princesas e príncipes é a temática principal.

Esse, é um tipo de enredo bastante conhecido das crianças em virtude dos contos de fadas clássicos da Disney e suas produções (livros, animações, acessórios com esse tema), o que acaba causando o envolvimento e a identificação com a narrativa e com os discursos presentes no imaginário infantil.

É através dessa aproximação que os livros têm com o universo das crianças que elas conseguem explorar suas fantasias e identificarem-se com os/as personagens, entendendo que os discursos que são trazidos nos livros provocam aprendizagens como as que elas recebem em outros espaços de socialização, como a família e a escola. Logo, a linguagem dos livros produz aprendizagens significativas para meninos e meninas (ARGÜELLO, 2005). Dessa forma, quando essas obras trazem elementos que propõem a desconstrução de estereótipos de gênero, a promoção da igualdade entre homens e mulheres e o empoderamento feminino, bem como o respeito às diversas formas de ser, entende-se que essas ideias passam a fazer parte da cadeia discursiva das crianças, mostrando que há outras possibilidades em relação às questões de gênero que não somente as tradicionais, ainda tão presentes na contemporaneidade. Assim, quando um outro modelo de existência é apresentado, pode passar a ser uma possibilidade nos comportamentos das crianças e na compreensão daquilo que vivenciam e expressam (ARGÜELLO, 2005; FURLANI, 2005; VIDAL, 2008).

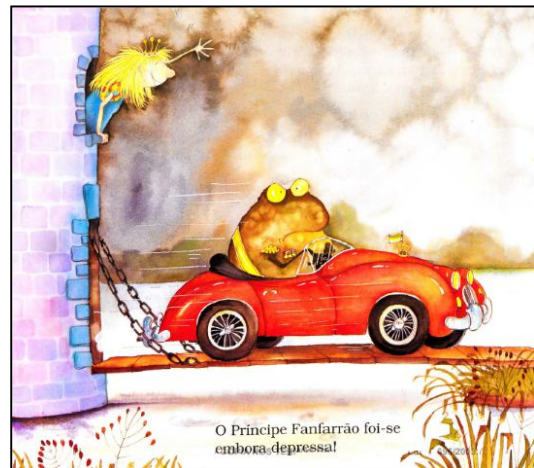
Mas, afinal, de que forma os discursos desses livros abordam a transgressão das questões de gênero tradicionais? A seguir, segue-se uma síntese de elementos relevantes que aparecem nas obras pesquisadas, de acordo com os temas, a fim de mostrar de que forma a igualdade de gênero, o empoderamento de meninas e mulheres e o respeito à diversidade são transversais às histórias narradas.

Quando se fala em igualdade de gênero, conceito que define o cenário em que mulheres e homens têm o mesmo acesso, oportunidades e direitos na esfera política, econômica, cultural, doméstica e demais, e quando seus desejos são igualmente valorizados socialmente (IBGE, 2014), faz-se necessário compreender que há muitas etapas a serem alcançadas até que homens e mulheres alcancem a referida condição de igualdade, e há estratégias que contribuem para isso. Uma delas, é a questão do empoderamento feminino, que pode ser entendido como as práticas realizadas no âmbito coletivo e individual que buscam transformar a condição patriarcal de opressão das meninas e mulheres – construída historicamente – em relação aos meninos e homens, para fortalece-las enquanto cidadãs com direitos, autônomas e independentes desses mesmos homens (LEÓN, 2000; SORJ; GOMES, 2011).

Assim, uma possibilidade é educar e orientar meninas e mulheres para que possam exercer suas vontades e desejos, sem precisar seguir as normas patriarcais de um relacionamento heterossexual em busca de um destino no modelo “felizes para sempre”, por exemplo. Nesse sentido, há algumas passagens dos livros analisados que merecem destaque por abordarem essas questões. Em “A princesa Sabichona” (COLLE, 2004), a protagonista deixa claro, desde o início, que não tem a intenção de casar-se e, ao longo da narrativa, consegue recusar todas as propostas de casamento, inclusive tendo o poder de, ao beijar o Príncipe Fanfarrão (o candidato mais forte), transformá-lo em um terrível sapo. É a lógica inversa dos contos de fadas tradicionais que também vem para atender ao desejo dessa poderosa princesa e permitir que ela termine a história como desejara: acompanhada de seus animais de estimação e desfrutando de sua liberdade.



**Figura 3 – A princesa Sabichona**



**Figura 4 – A princesa Sabichona**



**Figura 5 – A princesa Sabichona**

A desconstrução desse modelo heteronormativo de “felizes para sempre” está diretamente relacionada à desconstrução dos modelos de feminilidade e masculinidade representados, na maioria das vezes, pela princesa bela e dócil e pelo príncipe corajoso e charmoso. Histórias clássicas, diferentes de “A princesa Sabichona”, tendem a ser pautadas na espera pelo príncipe, com um papel passivo das princesas, e no amor romântico e “verdadeiro” e, em grande parte, acabam com um casal composto por uma mulher e um homem que vivem um final feliz (BASTOS; NOGUEIRA, 2016; SOBRAL; BERALDO, 2015; XAVIER-FILHA, 2011). Esses aspectos que os príncipes e as princesas retratam, quando repensados, geram narrativas que tendem a desacomodar os lugares esperados para homens e mulheres, o que torna possível, para as meninas leitoras, novas compreensões sobre ser princesa, ser menina e ser mulher.

Em “A pior princesa do mundo” (KEMP, 2015), a protagonista inicia desejando a companhia de um príncipe encantado, relatando a expectativa e demora dessa espera: “*Já esperei mil anos a fio, meu coração está vazio*”. Embora se perceba que os “*mil anos*” são uma metáfora, é importante lembrar que é uma forma de fazer referência aos contos de fadas tradicionais, em que as princesas esperam por incontáveis décadas, ou até séculos, por um príncipe que coloque fim ao feitiço ao qual foram destinadas. Assim, todas as referências a um universo já conhecido pelas crianças são uma forma de acessar seus conhecimentos prévios e tornar os discursos desses livros aceitáveis e convincentes.



**Figura 6 – A pior princesa do mundo**



Figura 7 – A pior princesa do mundo

Apesar do seu desejo pela companhia de um príncipe, a Princesa Soninha depara-se com uma realidade muito diferente da imaginada, o que a faz mudar de ideia em relação ao desejo inicial. Ao perceber que o príncipe (que assim como nos contos de fadas tradicionais, é um príncipe sem nome) não iria permitir que ela fizesse aquilo que gostaria, como “*sair por aí, fazer coisas divertidas e me distrair*”, a empoderada Soninha mostra que o relacionamento amoroso não é o único investimento divertido e capaz de provocar satisfação plena, e transforma o enredo aliando-se ao dragão e ignorando o conselho patriarcal do príncipe que alerta que “*lutar com dragão não é coisa de menina*”.



Figura 8 – A pior princesa do mundo





**Figura 9 – A pior princesa do mundo**

Assim, ela se une ao dragão dizendo que prefere “viajar com seu novo amigo”, reforçando a ideia de que seu final não pressupõe um relacionamento amoroso com o dragão, ou com outro personagem, mas que uma amizade que a permita, brincar, viajar e sair em busca de aventuras é motivo para um final feliz. Cabe ressaltar que a frase final, diferente dos contos de fadas clássicos, não evoca a amizade eterna, o famoso “para sempre”, mas descreve que “viveram felizes os dois”. Essa estratégia de quebra de um conhecimento ou de uma frase esperada é interessante para mostrar mais uma ruptura no discurso e introduzir uma alternativa às crianças de subversão de um final tradicional baseado em estereótipos de gênero.



**Figura 10 – A pior princesa do mundo**



**Figura 11 – A pior princesa do mundo**



**Figura 12 – A pior princesa do mundo**

Os discursos tradicionais – que sustentam o casamento heteronormativo, o amor romântico e a desigualdade de gênero entre homens e mulheres – se repetem nas histórias clássicas infantis e, justamente por estarem na “ordem da repetibilidade”, sua inscrição pelo sujeito se dá na ordem da formulação/regularização (WITZEL, 2012, p. 166). Ou seja, quanto mais um discurso é reproduzido nas histórias infantis, mais a criança leitora o normatiza e, sem perceber, se acomoda nessas narrativas. Assim, livros como os dois já apresentados, proporcionam a quebra desses discursos, que se dá no momento em que essas imagens e falas tão repetidas em outros dispositivos não são apresentadas, ou se são, são utilizadas para questionar sua aparente naturalidade, e o desfecho da história torna-se diferente do comum e do esperado. Dessa forma, a criança tem acesso a uma realidade nova que, talvez, a liberte de contextos tradicionais, sejam esses fictícios, ou não.

Frente a todas as imagens anteriores, cabe destacar a desconstrução de mais um estereótipo de gênero que contribui para o ensino e perpetuação das desigualdades de gênero

através dos contos de fadas clássicos: as vestimentas das princesas. Enquanto, nas histórias tradicionais, as princesas vestiam-se com as roupas e acessórios como as que o príncipe ofereceu à Soninha na Figura 8, em “A princesa Sabichona” e “A pior princesa do mundo” as duas protagonistas vestem-se com roupas comuns e que as deixam à vontade, como um macacão jeans e pés descalços, vestido e tênis e, como ousadas princesas, até biquíni. É interessante notar que elas não abrem mão do uso da coroa e de antecederem seu nome com a palavra “princesa”. Entretanto, entende-se que esses dois elementos ajudam a reforçar a problematização desse padrão de princesa que povoa o imaginário de meninas e meninos, aculturadas/os por décadas pelas princesas estilo Disney, e cria outros caminhos para a fantasia infantil, quando mostra que as personagens são princesas, mas que não possuem todas as características que esse modelo costuma ter.

No universo de príncipes e princesas, a obra “Príncipe Cinderelo (COLLE, 2002) também inova ao trazer uma releitura do clássico conto da Cinderela. Nessa história, Cinderelo que *“nem parecia príncipe. Era baixinho, sardento, magricela e andava molambento”* já propõe desconstruir o modelo estético de um príncipe que está no imaginário do/a leitor/a, e, mesmo pertencendo ao mundo da fantasia, mostra um personagem que tem mais elementos reais, que do mundo encantado. Cinderelo sonha em ir ao Baile Real, como seus irmãos e, então, tem a ajuda de uma fada-madrinha que, ao não acertar nas mágicas, o transforma em um macaco gigante. Devido a essa transformação e por estar enorme, não conseguiu passar pela porta do baile, e resolve retornar para casa. É quando se encontra com a princesa Belarrica, que estava no ponto de ônibus sozinha, perto da meia noite, sendo possível pensar que a cultura em que se passa a história é igualitária em relação ao exercício da cidadania, da liberdade de ir e vir e da garantia de segurança, para mulheres e homens.



Figura 13 – Príncipe Cinderelo



Nesse momento, com a chegada da meia-noite, a magia terminou e Cinderelo voltou ao normal. Belarrica imaginou que ele tivesse espantando o macaco enorme e peludo e, agradecida, foi atrás dele. O tímido Cinderelo saiu correndo e perdeu a calça na fuga, que foi usada como uma pista para a princesa o encontrar. Belarrica declarou a todos os homens do reino que se casaria com aquele em que servisse a calça, em alusão ao sapatinho de cristal da Cinderela. Ao ver que a prova deu certo em Cinderelo, a princesa o pede em casamento e o enredo destaca que ele passou a viver “*luxuosamente e feliz para sempre*”, graças ao pedido de casamento da princesa.



Figura 14 – Príncipe Cinderelo



Figura 15 – Príncipe Cinderelo

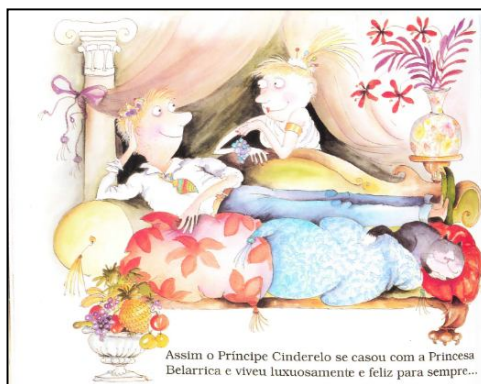


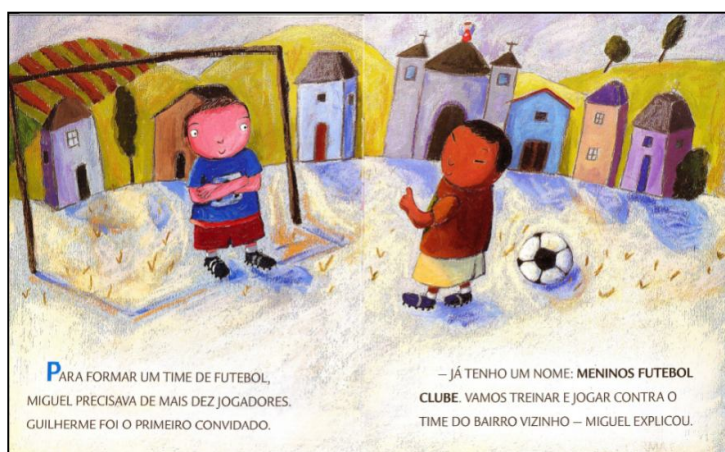
Figura 16 – Príncipe Cinderelo

É importante problematizar que há um cenário de casamento e de um final “feliz para sempre”, mas que isso foi provocado pelo desejo da Princesa Belarrica – e não como o único destino como sempre é mostrado nos contos de fadas tradicionais, em que as princesas aguardam inertes pelo príncipe, sob um feitiço. É um livro que mostra uma protagonista que está certa do que quer e vai atrás de formas de realizar suas vontades, mostrando aos/às

leitores/as infantis que as mulheres podem ter autonomia nas decisões e comportamentos e, assim, serem construtoras de seu destino.

Percebe-se que uma princesa como Belarrica está voltada, ainda que não explicitamente, para a libertação das amarras do patriarcado. Ao longo do tempo, o papel da mulher vem se desassociando da imagem de dona de casa e não é mais singular o fato das mulheres saírem de sua residência para trabalhar, estudar e reivindicar seus direitos. Isso se deu graças à luta das mesmas impulsionadas pelos movimentos feministas que reivindicam que homens e mulheres devem ser tratados como equivalentes (NARVAZ; KOLLER, 2016). Assim, os movimentos batalham e permitem que as mulheres batalhem para serem tratadas sem que haja necessidade de desconsiderar suas especificidades, tornando possível que, sendo mulheres, empoderem-se e busquem a liberdade sob seus corpos e o poder de decisão sobre suas vidas (LEÓN, 2000).

Outro livro que aborda o empoderamento feminino através de uma brincadeira comum nos espaços infantis é “Menina não entra” (ANDRADE, 2006). Nesta obra a personagem Fernanda consegue provar – após apostas de descrédito – para um grupo de meninos que tentava montar um time, que uma menina pode ser uma craque no futebol e jogar como não era esperado dela. Nas duas primeiras páginas (figuras 17 e 18), o texto já deixa claro que a intenção dos jogadores é que o time seja composto por meninos, haja vista o nome pensado para o time, “Meninos Futebol Clube”, que exclui a possibilidade da presença de meninas. Na ilustração, há elementos do futebol (bola, goleira, meninos usando chuteiras) reforçando a indicação de um ambiente masculino.



**Figura 17 – Menina não entra**

Quando há falta de jogadores, a imagem seguinte permite pensar que os irmãos de Fernanda a chamam para o time, justificando que “*nossa irmã é dez!*”, para responder às críticas

e surpresa de que o convite foi feito a uma menina. Uma frase interessante nessa figura ilustra o título do livro e revela uma frase típica das brincadeiras de crianças: “*Menina não entra*”. Essa afirmação mostra a segregação que o sexo biológico causa na infância, sendo utilizado para o contrário também, quando os meninos querem usufruir de espaços considerados “de menina” e também podem vir a escutar que “menino não entra”. Cabe refletir que as crianças começam a falar frases desse tipo quando passam a entender o mundo polarizado que as divide de acordo com o sexo e as construções sociais feitas em cima da biologia.



**Figura 18 – Menina não entra**

Ensinamentos discriminatórios que surgem de princípios binários são enraizados nas crianças desde muito cedo. As diferenciações de gênero estão presentes de diversas formas, tentando padronizar os indivíduos e discriminar aqueles que não seguem a norma (LISBOA; SILVA; REZENDE; 2015). Uma das ferramentas para perpetuar esse mundo binário e polarizado é o discurso sexista de que homens e mulheres são bons em questões diferentes e, de modo análogo, são ruins em outros, privando e limitando ambos de certas atividades, como se fossem designações naturais. Automaticamente, impõe-se mundos separados, tanto às meninas, quanto aos meninos, sendo as submissões mais severas para um, ou para o outro sexo, dependendo do contexto. São os discursos sexistas que, por exemplo, fazem com que as meninas não se interessem ou sejam desencorajadas a jogarem futebol, bem como os meninos se controlem e controlem uns aos outros em atividades de dança, onde qualquer movimento mais sensual pode ser motivo de deboche. Assim, as crianças são ensinadas a pensar e agir de acordo com o seu sexo e a construção de suas masculinidades ou feminilidades (WENETZ; STIGGER, MEYER, 2013).

As tentativas de excluir Fernanda e fazê-la desistir seguem-se nas próximas páginas (figuras 19 e 20), com frases clichês carregadas de exemplos que mostram a desigualdade em

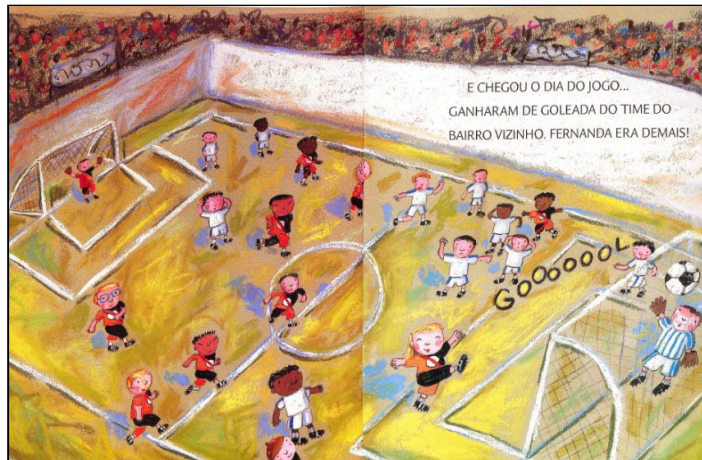
que vivem os meninos e as meninas, ainda na atualidade. Nos discursos desses meninos (que representam a sociedade) há divisão do que é adequado para os meninos – futebol, e para as meninas – balé, pois a prática da dança seria adequada para que ela não saísse machucada, já que “*garotas não sabem de nada*”. Essa frase, no livro, está se referindo ao futebol, mas pode, negativamente, fazer alusão a outros aspectos da vida, se for considerado que os discursos patriarcais colocam meninas e mulheres em posição de submissão à autoridade dos homens e às suas práticas, seus comportamentos e seus saberes.



**Figura 19 – Menina não entra**

Entretanto, ao mostrar ótimo desempenho no esporte, a protagonista é aclamada pelos meninos e consegue propôr mudanças para esse cenário sexista e patriarcal, se tornando a capitã do time, indicando a inclusão de meninas e a mudança do nome do clube (figura 21), mostrando, assim, que as habilidades para o esporte não são definidas pelo sexo. Ao também desconstruir o título da obra e mostrar que as meninas podem entrar nesse ambiente, a narrativa apresenta uma proposta que pode ser inspiradora para àquelas crianças que a leem e permitir práticas e mudanças que podem contribuir para o empoderamento das meninas e para a igualdade de gênero.





**Figura 20 – Menina não entra**



**Figura 21 – Menina não entra**

Essa separação entre meninos e meninas também é problematizada no livro “O menino e a menina que brincavam de ser...” (XAVIER, 2009), ao mostrar como as cores azul e rosa representam, respectivamente, o universo masculino e feminino, e como a sociedade cuida para que não haja nenhum deslize infantil em gostar da cor que não é aprovada para o seu sexo.

A obra infantil mostra os dilemas de Mateus e Ana Carolina ao depararem-se com um mundo que lhes é binariamente apresentado e dividido não só pelas cores, mas por brincadeiras, vestimentas e formas de se comportar consideradas adequadas para meninos e meninas. Na história, ele e ela eram crianças como qualquer outra, até o dia em que foram adquirindo a cor do mundo que as rodeava: obviamente, ela ficou rosa, enquanto ele tornou-se azul.



Figura 22 – A menina e o menino que brincavam de ser...



Figura 23 – A menina e o menino que brincavam de ser...

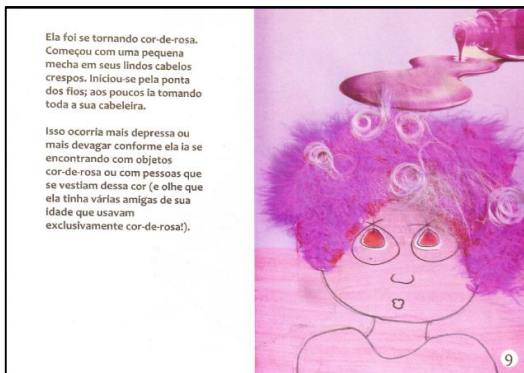


Figura 24 – A menina e o menino que brincavam de ser...



Figura 25 – A menina e o menino que brincavam de ser...

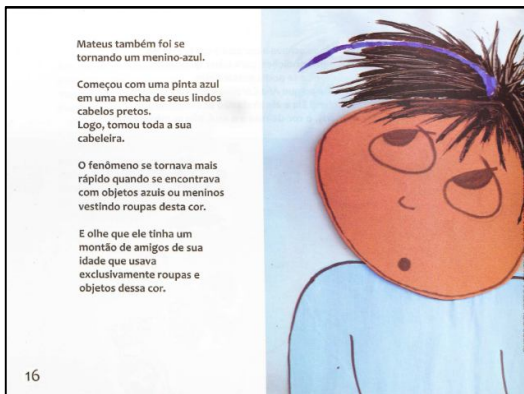


Figura 26 – A menina e o menino que brincavam de ser..



Figura 27 – A menina e o menino que brincavam de ser...

Na escola, cada vez que se aproximavam, havia uma sirene que tocava e acendia uma luz de alerta, para que eles seguissem em mundos bem distintos, conforme a figura 28. Pode-se fazer a alusão que essa sirene ilustra a sociedade atual que, mesmo com vários avanços na desconstrução de estereótipos, ainda polariza o sexo biológico em cores e brinquedos “de menino” e “de menina”, e vai ensinando às crianças a manterem esses padrões.



**Figura 28 – A menina e o menino que brincavam de ser...**



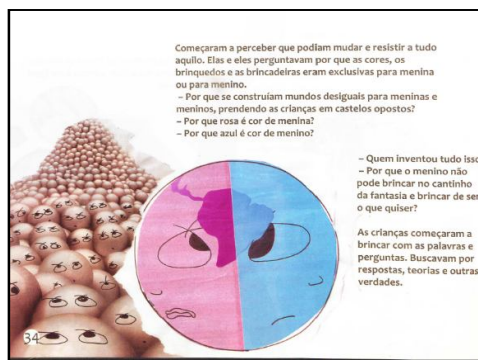
**Figura 29 – A menina e o menino que brincavam de ser...**

Cabe notar na figura 29 a forma empoderada com a qual o livro retrata Ana Carolina, ressaltando a importância do seu posicionamento e de uma postura questionadora. Ao mesmo tempo, sempre iguala o personagem Mateus à Ana Carolina, na postura e nos acontecimentos, mostrando que, nesse livro, não há diferença entre os personagens, mesmo que o mundo que os rodeia tente enquadrá-los em mundos distintos. Nessa realidade, ele e ela descobrem que a convivência os permite voltar à sua cor de antes da transformação e entende-se o porquê do título do livro (figura 30). Ao fim, menina e menino são expostos ao compromisso de mudarem o mundo estereotipado em relação ao gênero, resistindo às construções sociais que provocam o gendramento dos seres humanos, iniciado, de forma intensa, na infância. A obra apresenta uma personagem empoderada e que luta, em pé de igualdade, junto ao menino por um mundo que seja equivalente para os dois, independente do seu sexo no nascimento, como no exemplo da figura 30.





**Figura 30 – A menina e o menino que brincavam de ser...**



**Figura 31 – A menina e o menino que brincavam de ser...**

Como demonstrado nesse livro, esse processo de exigências sociais sobre o que é adequado aos meninos ou às meninas, com o que podem, ou não podem brincar, como e com que cor devem se vestir, é fruto das construções sociais – do gênero – definidas de acordo com seu sexo biológico. Esse processo de subjetivação que as crianças vivenciam constantemente é chamado gendramento, e a criança começa a ter contato ao nascer, embora as expectativas com distinção de sexo podem ocorrer ainda na vida uterina, quando a família descobre se o bebê é menino, ou menina (ARAÚJO, 2011; BUTLER, 2008; XAVIER-FILHA, 2009). Nesse sentido, é preciso romper com essas imposições sociais e acreditar na infância como um momento oportuno para a construção de um sujeito que pode ir além da associação sexo-gênero, não restringindo as possibilidades de ser e estar no mundo em virtude do sexo de nascimento. Nesse sentido, uma história como “A menina e o menino que brincavam de ser...” demonstra que essa forma fixa de definir meninos e meninas, pode e deve ser passível de questionamentos e que uma maneira de mudar essas construções sociais é através de questionamentos desses estereótipos, como fizeram Ana Carolina e Mateus.

O último livro escolhido para a análise, “O grande e maravilhoso livro das famílias” (HOFFMAN; ASQUITH, 2010), traz a presença considerável de elementos discursivos que mostram a igualdade de gênero e a presença da diversidade, incluindo a diversidade sexual, o que pode favorecer a difusão do respeito às diferenças entre aqueles/as que leem a obra. Pode-se ver que o título, através do adjetivo “maravilhoso”, já enaltece a existência de famílias (no plural). Além disso, nas páginas que retratam sobre as famílias da contemporaneidade, as bordas e os desenhos das páginas do livro mostram vários modelos de famílias: heterossexuais, homossexuais, monoparentais, crianças com tutores como avós e avôs, pais e mães adotivos ou



"padrinhos e madrinhas" afetivos, com diversidade étnica pelos diferentes tons de pele, física pelo uso da cadeira de rodas e um cartaz ao alto que explicita que todas as configurações nessas páginas apresentadas são: famílias. Isso demonstra que os discursos escritos e ilustrados promovem a diversidade, não considerando o modelo de família patriarcal (pai, mãe, filhos/as) como a única configuração possível, pois, mesmo sendo cada vez menos comum, ainda habita o imaginário dos adultos e dos dispositivos de informação, que facilmente passam isso para as crianças através das vivências diárias.

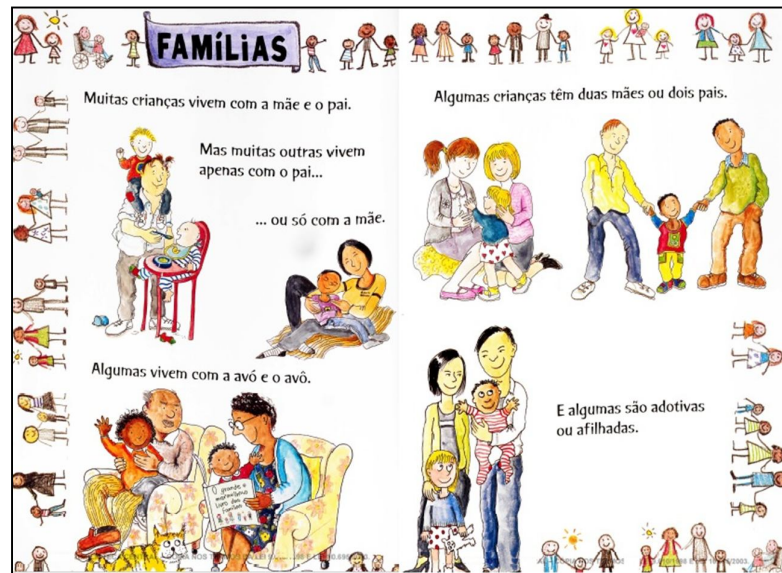


Figura 32 – O grande e maravilhoso livro das famílias

O livro explora a diversidade em suas diferentes formas e, ao final, reforça os discursos de que as famílias podem ser de diferentes maneiras, retomando alguns aspectos apresentados ao longo do livro, com imagens que ilustram os diferentes tipos já apresentados: monoparentais, heterossexuais e homossexuais (de pais gays e de mães lésbicas), bem como um núcleo que pode ser pensado como um recasamento, pelo número elevado de membros e suas diferentes características. Os adjetivos da primeira página da Figura 33 (felizes, tristes, silenciosas, bem-humoradas...) são descritos como aplicáveis para todas as famílias: “a maioria das famílias é tudo isso em algum momento”, o que propõe um reforço na ideia de diversidade apresentada ao longo do livro. Por fim, convida a criança leitora a olhar para sua família e analisar de que forma ela está “hoje”, o que inclui a noção de temporalidade e possibilidade de transição e mudanças nesses núcleos.



**Figura 33 – O grande e maravilhoso livro das famílias**

Reconhece-se que existem, atualmente, diversas configurações de família, conforme as ilustradas na narrativa. E que a representação dessas em livros como o apresentado são de extrema importância para que pequenas e pequenos leitores tenham consciência de que todo e qualquer modelo familiar é digno de respeito, reconhecimento e representatividade. Entende-se, também, que para quem pertence a uma dessas configurações, a divulgação dessa diversidade pode propiciar sentimentos de contemplação e legitimação de sua própria estrutura familiar (FACCO, 2009; FURLANI, 2005).

### **Considerações finais**

Neste artigo, discutiu-se a importância dos livros infantis serem vistos com menos ingenuidade e mais crítica, considerando que podem ser instrumentos de transmissão de valores e ensinamentos aos/às seus/as leitores/as, no caso, às crianças. Isso porque, os livros são produzidos em determinada cultura, com a visão de quem os produz, e têm a intenção de passar determinadas mensagens. Os contos de fadas, por exemplo, trazem ideias de amor romântico e posição de passividade das figuras femininas, que esperam serem salvas, por uma figura masculina, para viverem “felizes para sempre”. Esse exemplo, que vai ao encontro dos discursos patriarcais, representa os conteúdos que povoam o imaginário de muitos adultos que o escutaram na infância, bem como ainda é presença nas leituras de muitas crianças da atualidade. Além disso, é comum que retratem alguma mensagem que pode ser confirmada em

outros meios de informação, como a família, a escola, a mídia, com a intenção de reforçar esses ensinamentos sociais.

Considerando um aspecto bastante preocupante da sociedade contemporânea: a questão das desigualdades de gênero em diversos contextos sociais e da intolerância e violências contra o considerado “diferente”, colocar uma lente de gênero sobre o conteúdo que as crianças acessam é de suma importância. Dessa forma, os livros infantis podem ser uma boa fonte de análise, principalmente, quando se propõe a difundir discursos sobre a igualdade de gênero, o empoderamento feminino e o respeito à diversidade sexual, como foi apresentado nesta pesquisa. Assim, analisou-se seis livros infantis considerados questionadores dos estereótipos de gênero e incentivadores do protagonismo feminino e do respeito entre os sujeitos e suas diferenças, em uma abordagem feminista de gênero.

A Análise de Discurso (GILL, 2004) e a Análise Semiótica de Imagens Paradas (PENN, 2004) permitiram constatar que uma das estratégias utilizadas para aproximação e convencimento das crianças é retratar ambientes, falas e dilemas semelhantes aos que eles vivem em suas vidas reais, como um convite para sua identificação. Além disso, utilizar elementos também conhecidos das suas próprias fantasias e brincadeiras, como as narrativas de príncipes e princesas – comuns em contos, desenhos e acessórios infantis – podem chamar a atenção e despertar o interesse da criança.

Nos três livros analisados em que os personagens são príncipes e princesas, o final mostra-se diferente dos contos de fadas tradicionais: uma delas vai viver aventuras com o dragão, a outra fica solteira (e feliz) com seus animais de estimação e a outra casa-se com o príncipe, mas por desejo e esforço dela. São discursos de empoderamento feminino e, conseqüentemente, de igualdade de gênero, com princesas que vão atrás dos seus desejos, não aceitam imposições de modelos naturalizados e são protagonistas de suas vidas. Logo, esses livros mostram-se interessantes na medida em que utilizam uma temática apreciada pelas crianças (mais, até, pelas meninas) e desconstruem modelos de gênero tradicionais, mostrando que não é necessário proibir o acesso das crianças ao mundo dos príncipes e das princesas, mas pode-se, justamente, utilizá-los para problematizar e desconstruir estereótipos de gênero, aproveitando-se da identificação infantil para mostrar outro universo, com mais igualdade entre os gêneros.

O empoderamento feminino e a busca por igualdade de gênero também aparecem em dois livros que mostram o cotidiano infantil, aproximando-se das crianças através de

representações de suas vivências e brincadeiras do dia a dia. Os livros problematizam o binarismo e o gendramento que naturalmente é imposto às crianças quando elas nascem, fazendo com que se adequem às construções sociais sobre ser menino e ser menina, aprendendo sobre o que são as masculinidades e feminilidades. Isso proporciona dois mundos opostos, divididos em, por exemplo, azul e rosa, futebol e ballet, carrinhos e bonecas, poder e não poder, respectivamente para homens e mulheres. Nesse sentido, através de duas protagonistas questionadoras (Fernanda e Ana Carolina) e um protagonista questionador (Mateus) e de discursos de empoderamento feminino e de igualdade de gênero, os estereótipos vão sendo problematizados e desconstruídos, permitindo que meninos e meninas enxerguem que podem ocupar os mesmos lugares com equivalência nas suas formas de expressão, nos seus desejos e nas suas possibilidades de comportamento.

Por fim, embora a questão do respeito à diversidade humana seja transversal em todos esses livros, pois só pelos/as personagens que questionam os discursos naturalizados e propõem novas formas de vivências, já se ilustra diferentes posicionamentos e personalidades, a temática da diversidade sexual e dos diferentes modelos de família é abordada em apenas um livro, mas com representatividade significativa. São descritos diferentes modelos de famílias e feito um convite para a criança pensar como é e quem é o seu núcleo familiar. Ao ilustrar que as famílias podem ser de diferentes maneiras, questiona-se o modelo de família tradicional como o único e correto exemplo de ser considerado família, problematizando que os laços afetivos são muito mais importantes que o enquadramento dentro dos padrões tradicionais de gênero. Assim, esse livro também permite que a maioria das crianças possa se identificar com a narrativa e se sentirem, junto com sua família, representados e valorizados.

## **Referências**

ANDRADE, T. G. C. *Menina não entra*. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.

ARAÚJO, J. B. A desconstrução dos processos identitários dos gêneros sexuais em Judith Butler. *Revista Saber Acadêmico*, n. 11, p. 33-38, 2011.

ARGÜELLO, Z. E. A. *Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil*. 2005. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

BASTOS, R. A. S. M.; NOGUEIRA, J. R. Estereótipos de gênero em contos de fada: uma abordagem histórico-pedagógica. *Dimensões*, Vitória, n. 36, p. 12-30, 2016.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

COLLE, B. *A princesa sabichona*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Príncipe Cinderele*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Editora, 2002.

FACCO, L. *Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil*. São Paulo: Summus, 2009.

FURLANI, J. *O bicho vai pegar! - um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis*. 2005. 272 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, 2005.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.) *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004. p. 244-270.

HOFFMAN, M.; ASQUITH, R. *O grande e maravilhoso livro das famílias*. Tradução de Isa Mesquita. São Paulo: Edições SM, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

KEMP, A. *A pior princesa do mundo*. Tradução de Marília Garcia. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LEÓN, M. Empoderamiento: Relaciones de las mujeres con el poder. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.8, n. 2, p. 1-15, 2000.

LISBOA, W. T.; SILVA, T. J.; REZENDE, A. S. B. Magia é de menina, aventura é de menino: os binarismos de gênero na infância pela perspectiva da indústria cultural, *Vozes e Diálogo*, Itajaí, v. 14, n. 02, p. 1-13, 2015

MATHISON, S. Why triangulate? *Educational Researcher*, Thousand Oaks, v. 17, n. 2, p. 13-17, 1988.

MINAYO, M. C. S. Mudança: conceito-chave para intervenções sociais e para avaliação de programas. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 2008. p. 38-58

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, 2006

PENN, G. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 319-342.

SOBRAL, J.; BERALDO, B. Princesa congelada? Uma leitura feminista de Frozen – uma aventura congelante. *Vozes & Diálogos*, Itajaí, v.14, n. 2, p. 139-150, 2015.

SORJ, B.; GOMES, C. O gênero da “nova cidadania”: o programa: mulheres da paz. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v, 1, n. 02, p. 147-164, 2011.

VIDAL, F. F. *Príncipes, princesas, sapos, bruxas e fadas: Os “novos contos de fadas”*: ensinando sobre relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade. 2008. 244 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, 2008.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P.; MEYER, D. E. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e do Esporte*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 117-128, 2013.

WILKE, M. E. V. M. A transmissão de modelos femininos emasculinos nos livros infantis. In: STREY, M. N. et al. (Org.). *Encenando gênero: cultura, arte e comunicação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 343-364.

WITZEL, D. G. Contos de fadas (re)citados na publicidade: um estudo sobre interdiscurso, redes de memória e identidade. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Paraná, v. 13, n. 2, p.163-182, 2012.

XAVIER, T. *A menina e o menino que brincavam de ser...* Campo Grande: Ed UFMS, 2009.

XAVIER-FILHA, C. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: Representações de gênero nas narrativas de crianças. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 591-603, 2011.

\_\_\_\_\_, C. Sexualidade(s) e gênero(s) em artefatos culturais para a infância: práticas discursivas e construção de identidades. In: \_\_\_\_\_. *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande: Editora UFMS, 2009. p. 71-98.

ZINANI, C. J. A.; CARVALHO, D. B. A. Estudos de gênero e literatura para crianças e jovens: um diálogo pertinente. Caxias do Sul: EDUCS, 2015. p. 11-15

## “FALANDO SOBRE GÊNERO” NA ESCOLA: POTENCIALIDADES DE UMA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS<sup>11</sup>

Andressa Botton<sup>12</sup>

Marlene Neves Strey<sup>13</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta uma intervenção realizada com crianças do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública para trabalhar sobre igualdade de gênero, empoderamento de meninas e mulheres e respeito à diversidade sexual, a fim de combater as violências contra aqueles/as que não se enquadram nos padrões de gênero exigidos socialmente. Como instrumentos para abordar essas temáticas utilizou-se livros infantis e realizou-se atividades lúdico-reflexivas em dez encontros, analisando-se os dados através da Análise de Discurso. Concluiu-se que, ao oferecer espaço para problematizar e desconstruir os discursos naturalizados, as crianças conseguem produzir outras possibilidades e propor discursos de igualdade entre homens e mulheres, de protagonismo feminino e de respeito às diferenças.

**Palavras-chave:** gênero; infância; intervenção; escola.

## “TALKING ABOUT GENDER” AT SCHOOLS: POTENTIALS OF AN INTERVENTION WITH CHILDREN

### Abstract

This paper presents an intervention performed with public school first-graders which approached gender equality, girls' and women's empowerment, and respect for sexual diversity, in order to fight violence against the ones who do not fit into the socially required gender standards. As a tool to approach such themes, we used children's books, and we performed interactive-reflective activities in a range of ten meetings. We analyzed data with the help of Discourse Analysis. We conclude that, by offering spaces to debate and to criticize naturalized speeches, children are able to bring forth other possibilities, as well as to propose speeches of equality between men and women, of female leadership, and of respect for differences.

**Keywords:** gender stereotypes; childhood; reading programmes; schools.

---

<sup>11</sup> O artigo será submetido à revista Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas. Está formatado segundo as normas da ABNT e orientações próprias do periódico.

<sup>12</sup> Doutoranda em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Psicóloga na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

<sup>13</sup> Pós-doutorado em Psicologia Social pela Universitat de Barcelona (UB), Barcelona, Espanha. Professora e pesquisadora aposentada do curso de Psicologia da Escola de Ciências da Saúde da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), pesquisadora CNPq e Pesquisadora na ONG “Coletivo Feminino Plural”.



## **"PARLER DU GENRE" À L'ÉCOLE: POTENTIALITÉS D'UNE INTERVENTION AVEC DES ENFANTS**

### **Résumé**

Cet article présente une intervention réalisée avec des enfants en première année fondamentale d'une école publique pour travailler sur l'égalité des genres, l'autonomisation des filles et des femmes et le respect de la diversité sexuelle afin de combattre la violence contre ceux / celles qui ne correspondent pas au genre socialement requis. En tant qu'instrument pour aborder ces thèmes, des livres pour enfants ont été utilisés et des activités ludiques-réflexives ont été menées en dix réunions, analysant les données à travers l'analyse du discours. Il a été conclu qu'en fournissant un espace pour problématiser et déconstruire les discours naturalisés, les enfants arrivent à produire d'autres possibilités et proposer des discours sur l'égalité entre hommes et femmes, de protagonisme féminin et du respect aux différences.

**Mots-clés:** genre; enfance; intervention; école.

## **"HABLANDO DE GÉNERO" EN LA ESCUELA: POTENCIALIDADES DE UNA INTERVENCIÓN CON NIÑOS Y NIÑAS.**

### **Resumen**

Este texto presenta una intervención con infantes del primer año de la enseñanza fundamental de una escuela pública para trabajar la igualdad de género, empoderamiento de niñas y mujeres y respecto a la diversidad sexual, con la finalidad de combatir las violencias contra quienes no están de acuerdo con los patrones de género exigidos socialmente. Como instrumentos para abordar esas temáticas se ha utilizado libros infantiles, realizándose actividades lúdico-reflexivas durante diez encuentros, analizándose los datos por medio del Análisis del Discurso. Se ha concluido que si se ofrece espacio para problematizar y deshacer los discursos naturalizados, los niños y las niñas consiguen producir otras posibilidades y proponer discursos de igualdad entre hombres y mujeres, de protagonismo femenino y de respecto a las diferencias.

**Palabras clave:** Género; infancia; intervención; escuela.

### **Introdução**

“Rosa não é cor de menino!”, “Comporte-se como uma mocinha!”, “Limpe essas lágrimas, pois menino/homem não chora!” são frases que, ainda nos dias atuais, fazem parte da educação de grande parte dos meninos e das meninas. Ao refletir sobre essas afirmações, percebe-se que fazem parte de um rol de expressões e definições sociais sobre o que é adequado para o feminino ou para o masculino. Elas são definidas de acordo com o sexo da criança que, quando nasce, começa a receber informações do que é indicado para o seu sexo biológico. Entretanto, não é a biologia que faz essas definições, mas as construções sócio-históricas que determinam o que é adequado e exigido quando se é um menino, ou uma menina, em relação aos seus comportamentos, expressões, pensamentos etc. Essas interpretações sobre o sexo

biológico definem o conceito de gênero (CRUZ, et al., 2016; LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

Entretanto, quando se define que uma cor, um comportamento, ou uma forma de expressão é específica para um grupo de pessoas em função do seu sexo biológico, está se (re)produzindo estereótipos de gênero. Com isso, é como se, bastasse nascer do sexo feminino para ser delicada, emotiva, gostar de rosa ou desejar ser mãe, outros exemplos de estereótipos de gênero. Nesse sentido, basta olhar para as exceções em cada grupo – mulheres que não querem ser mãe, homens que são emotivos, por exemplo – que se conclui que essas diferenças não são fruto de definições biológicas, mas da educação baseada nessas diferenças estereotipadas que define mundos divergentes para meninos e meninas, tornando homens e mulheres bastante diferentes em seus modos de ser, pensar e se comportar (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

Essas normas de gênero são impostas durante toda a vida de um sujeito, mas, na infância, têm grande importância, pois é a forma como os adultos apresentam o mundo às crianças e, conseqüentemente, como as crianças vão aprender que o mundo é: polarizado, dividido em dois mundos opostos, binário. Assim, além de tentarem justificar as diferenças baseando-se na biologia, têm o agravante de ensinarem às crianças o que é esperado delas, se forem meninos, ou meninas, colocando limites em suas formas de expressão e de comportamento. Essas definições são aprendidas em diferentes espaços da sociedade: na família, nas mídias, nas lojas, na igreja e, também, na escola, espaço que as crianças frequentam cada vez mais cedo. Assim, quando ingressam nessa instituição, muitos outros espaços sociais já as ensinaram consideráveis aspectos sobre diferenças biológicas e desigualdades de gênero. E, então, a escola os reforça através de suas estratégias de motivação, controle e cobranças, das ofertas de recreação, da organização das atividades etc. (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016; LOURO, 2008; SOUZA, 2006).

“Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso” (LOURO, 2008, p. 57). Mas esse processo de distinção em relação ao gênero parece estar naturalizado para quase todos/as: aceita-se e discursa-se que as meninas são mais caprichosas com seus cadernos, que são muito frágeis para jogar futebol ou brincar de pegar, que os meninos são mais agitados e que têm maior facilidade em matemática do que em literatura. Além disso, segundo Andrade (2009) e Costa, Quartiero e Nardi (2016), as vulnerabilidades vividas por aqueles/as que não se enquadram nos padrões sociais que definem

aspectos hegemônicos no exercício das masculinidades e feminilidades são, muitas vezes, também naturalizadas, ou justificadas, justamente, em função da sua distância dos padrões de gênero socialmente definidos.

Assim, é indispensável olhar para essas questões e refletir sobre o preconceito, as exclusões e sofrimentos que as desigualdades de gênero podem causar. É necessário discutir sobre gênero na escola, trabalhando estratégias que diminuam e previnam os agravantes da situação atual (COSTA; QUARTIERO; NARDI, 2016; CRUZ, et al., 2016). As formas de intervenção podem ser diversas, considerando-se a comunidade escolar composta de alunos/as, profissionais (professores/as e funcionários/as) e familiares dos/as alunos/as, bem como a diversidade de faixa etária das crianças e jovens. Nesse cenário, Santos, Mora e Debiq (2016) atentam que os marcadores de gênero são constituídos e incorporados à identidade meninos e meninas já na infância e que, se forem definições que propiciam características desfavoráveis e de desigualdades, os prejuízos podem se estender por toda a vida.

Além disso, ainda há uma baixa produção de estudos e pesquisas que unam as temáticas de gênero e da infância no contexto nacional (PRETTO; LAGO, 2013; SANTOS, MORA, DEBIQUE, 2016), o que pode contribuir para o surgimento e perpetuação de ambientes de vulnerabilidade para meninos e meninas que não correspondem aos modelos dominantes de gênero que a sociedade lhes exige. Nesse sentido, este artigo traz uma proposta de intervenção realizada com crianças na escola para trabalhar temáticas ligadas às questões de gênero, objetivando proporcionar espaços de discussão sobre igualdade de gênero, empoderamento de meninas e mulheres e respeito à diversidade sexual e analisar as reflexões sobre essas temáticas provocadas nas/pelas crianças.

## **Método**

Este artigo discute sobre a realização da intervenção psicoeducativa intitulada “Falando sobre gênero”, nome dado pelas autoras e que propôs abordar sobre relações de gênero e temáticas como a igualdade de gênero, o empoderamento de meninas e mulheres e o respeito à diversidade sexual com crianças e professoras do ensino fundamental de uma escola pública de uma cidade de médio porte do interior do Rio Grande do Sul. A intervenção com as crianças foi realizada com onze meninos e onze meninas do primeiro ano e, dessas vinte e duas crianças, três eram consideradas incluídas, com diagnósticos de paralisia cerebral, mielomeningocele (fazendo uso de cadeira de rodas) e autismo. Além disso, também se entrevistou quatro

professoras do ensino fundamental, para conhecer suas percepções sobre essas temáticas e como se dão suas intervenções no cotidiano escolar. Neste artigo, apresenta-se um recorte dessa intervenção, abordando apenas a prática do trabalho com as crianças.

Para isso, realizou-se dez encontros com as crianças, com periodicidade semanal, em que foram feitas atividades que abordavam as temáticas de gênero citadas e, em alguns desses encontros, utilizou-se livros infantis como instrumentos para esses debates. Os dois primeiros encontros foram de sensibilização para o trabalho e, nos seis encontros seguintes, foi realizada a “Hora do Conto”, com leitura de livros infantis que propõem desconstruir os aspectos naturalizados de gênero. Os dois encontros finais foram de avaliação da proposta e encerramento.

Os livros foram escolhidos após análise documental, através dos métodos de Análise Semiótica de Imagens Paradas (PENN, 2004) e Análise de Discurso (GILL, 2004), que permitiram a análise das ilustrações e dos textos contidos nessas obras. Assim, chegou-se aos seguintes títulos: O grande e maravilhoso livros das famílias, de Mary Hoffman e Ros Asquith (2010); Menina não entra, de Telma Guimarães Castro Andrade (2006); A menina e o menino que brincavam de ser..., de Tina Xavier (2009)<sup>14</sup>; A pior princesa do mundo, de Anna Kemp (2015); Príncipe Cinderelo, de Babette Cole (2002) e A princesa sabichona, de Babette Cole (2004). Os livros estão citados na mesma ordem em que foram lidos para as crianças.

Esclarece-se que foram respeitadas as orientações éticas definidas na Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, sendo o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o número CAAE 57344916.9.0000.5336. Todos/as os/as participantes e seus/as responsáveis tiveram esclarecimentos sobre a preservação da sua identidade e da escola sempre que houver a publicidade dos resultados e foram convidados a expressar sua concordância através do Termo de Assentimento (para as crianças) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os responsáveis pelas crianças).

Após a coleta e transcrição dos dados, realizou-se a análise através da técnica de Análise de Discurso (GILL, 2004), utilizando-se trechos dos diálogos com as crianças na discussão dos resultados. Informa-se que os nomes das crianças que aparecem neste artigo são fictícios, e que

---

<sup>14</sup> Esse livro integra o Kit de Materiais Educativos para trabalhar Sexualidade, Equidade de Gênero e Diversidade Sexual, produzido pela professora Dra. Constantina Xavier Filha no projeto de extensão “Educação para a Sexualidade, Equidade de Gênero e Diversidade Sexual: práticas e materiais educativos”. O Kit possui mais um livro infantil, dois DVDs e dois livros com capítulos de autores brasileiros sobre tais temáticas.

a pesquisadora era chamada pelos meninos e pelas meninas de “professora”, ou “profe”, uma escolha deles/as. Cabe salientar que todo o corpus de pesquisa deve ser estudado segundo o contexto sócio histórico em que foi produzido e que a abordagem que o/a pesquisador/a escolhe para analisar é relevante para suas conclusões. Assim, indo ao encontro da proposta dessa intervenção, utilizou-se uma abordagem feminista de gênero para a produção deste artigo e discussão dos resultados.

### **Resultados e discussão**

Considerando-se a escola como um espaço que, assim como a sociedade em geral, (re)produz o ambiente hostil em relação às desigualdades de gênero e confirma-se como mais um dispositivo pedagógico que ensina essas distinções, exigindo a normalização dos corpos e impondo a heterossexualidade (LOURO, 2008; NARDI, 2008; UNESCO, 2014), cabe discutir estratégias para combater essas violências, que já começam na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental, dependendo do momento em que a criança ingressa na escola. Nessa perspectiva, como será que meninos e meninas comportam-se em espaços que propõem discutir e realizar atividades sobre igualdade de gênero, empoderamento de meninas e mulheres e respeito à diversidade sexual? Que reflexões fazem sobre os livros infantis que abordam essas temáticas? É possível conferir um pouco sobre seus posicionamentos e suas (re)produções através dos diálogos retratados neste artigo.

Escolheu-se alguns trechos de acontecimentos e diálogos para ilustrar a referida intervenção realizada na escola. No segundo encontro realizado com as crianças, por exemplo, buscou-se identificar seus conhecimentos prévios sobre as questões de gênero e, para isso, utilizou-se a estratégia do trabalho sobre as profissões, com as onze crianças presentes (sete meninos e quatro meninas). Começou-se a atividade abrindo espaço para que as crianças falassem sobre quais profissões conheciam. Elas, rapidamente, citaram algumas:

**Pesquisadora:** *que profissões vocês conhecem?*

**Camila:** *eu conheço veterinário e policial.*

**Frederico:** *eu também. E motorista de ônibus.*

**Camila:** *eu conheço modelo.*

**Frederico:** *vendedor de loja de roupa.*

**Antônio:** *vendedor de mercadoria.*

**Frederico:** *restaurante...*

**Pesquisadora:** *quem trabalha no restaurante é o...?*

**Algumas crianças, em coro:** *garçom.*

Depois desse momento, partiu-se para a próxima etapa, em que já havia se escolhido previamente seis profissões (algumas, inclusive, foram citadas acima pelas crianças) em que há uma maioria de homens, ou de mulheres trabalhando, profissões socialmente estereotipadas como essencialmente masculinas ou femininas (BOTTON, CÚNICO, STREY, 2016), como, respectivamente: construtor, motorista de ônibus e policial, e empregada doméstica, costureira e manicure. Inicialmente, propôs-se um jogo de adivinhação com as crianças, com dicas e características sobre cada profissão, até que elas descobrissem cada uma. Quando isso acontecia, a profissão era escrita no quadro, sempre respeitando-se a flexão de gênero dada pelas crianças, que podia variar nas profissões de construtor(a), empregada(o) doméstica(o) e costureira(o), e que, nesse caso, seguiram os conhecidos estereótipos de gênero, no primeiro caso para o masculino e no segundo e terceiro para o feminino. Além disso, as crianças comentaram sobre histórias pessoais de contato com essas profissões, como o pai de um dos meninos que era construtor e o tio de uma das meninas que era motorista de ônibus. Todos os exemplos correspondem aos sexos majoritários que dizem respeito a essas profissões, com exceção de duas verbalizações das crianças, sobre uma policial e um costureiro.

***Pesquisadora:** e tem mais uma profissão que eu quero saber se vocês sabem qual é, que é aquela pessoa que cuida da nossa segurança.*

***Giovane, Marcelo, Antônio e Frederico:** policial.*

***Camila:** minha tia vai ser policial, aí ela vai se mudar, que nem o meu tio.*

***Vinicius:** eu também quero ser policial.*

***Pesquisadora:** e agora, o que que a gente faz quando quer mandar fazer uma roupa, ou costurar, a gente pede pra qual profissional?*

***Camila e Raquel:** costureira.*

***Frederico:** a minha vó costura.*

***Antônio:** a minha mãe e a minha vó também costuram.*

***Giovane:** e o meu pai costura.*

As duas intervenções das crianças que possibilitaram uma ruptura nos discursos predominantemente estereotipados que vinham ocorrendo, foram recebidas sem nenhum

estranhamento pelos colegas, mostrando que, nos seus saberes prévios, já havia espaço para desconstruções e produções capazes de fugir da norma. Entretanto elas ainda são em menor número se comparadas a todas as colocações das crianças. Dinis (2008) aponta que as estratégias de resistência e de crítica podem ser em nível macro, proporcionadas, por exemplo, por uma política da escola de respeito à diversidade, mas também podem estar em nível micro, ocorrendo dentro das salas de aula e/ou em pequenos grupos. Entretanto, ambas precisam ser valorizadas e incentivadas, reconhecendo a importância de sua representatividade e significado para os/as envolvidos/as.

Posteriormente, nesse mesmo encontro, pediu-se que cada criança escolhesse e desenhasse uma profissão, dando um nome para o/a seu/sua personagem e características sobre ele/a, segundo as instruções a seguir:

***Pesquisadora:*** *então, agora vamos combinar sobre a próxima etapa, dos desenhos: tem essas seis profissões aqui (apontando para o quadro) e vocês podem escolher qualquer uma delas pra desenhar. E depois que vocês desenharem a profissão, podem colocar um nome nessa pessoa.*

Assim, as crianças começaram suas produções, que culminaram em onze desenhos e, em alguns, havia até duas profissões representadas. As profissões predominantes foram: motorista de ônibus e policial (todos os personagens do sexo masculino e desenhados por meninos) e manicure (personagens mulheres e desenhadas pelas quatro meninas). Houve, ainda, um menino que desenhou um construtor, representando o seu pai, que tem essa profissão. Esse mesmo menino, ao final desse momento de exposição e descrição de cada desenho, exclamou à pesquisadora: “*profe, tu não desenhou nenhuma profissão!*”. Então, as crianças foram convidadas a olhar alguns cartazes que a pesquisadora havia levado com imagens das seis profissões referidas, com propostas de desconstrução do sexo/gênero que costumeiramente ocupam essas profissões.

Eram fotos de uma policial, uma motorista de ônibus, uma construtora, um costureiro, um empregado doméstico e um manicure. Todas as fotos foram retiradas da internet, de reportagens que falavam, justamente, dessa quebra de estereótipos. Cada imagem foi apresentada às crianças contando-se a história de cada uma dessas pessoas, falando seus nomes e cidades onde trabalhavam, por exemplo. As reações foram diversas, com diálogos bastante interessantes sobre os estereótipos de gênero nas profissões e possibilidades de desconstrução.

A seguir, ilustra-se com alguns trechos, referentes às profissões de manicure e policial e deve-se atentar para os discursos questionadores de algumas crianças.

**Pesquisadora:** *Olhem essa profissão aqui.*

**Camila:** *manicure.*

**Pesquisadora:** *e quem é manicure nessa foto?*

**Mariana:** *o homem.*

**Pesquisadora:** *as meninas desenharam manicure como profissão. Vocês pensaram em desenhar manicure homem?*

**Raquel:** *não.*

**Camila:** *eu ia pensar.*

**Pesquisadora:** *e porque tu desenhou a Luna (nome dado ao personagem do desenho) e não um homem?*

**Camila:** *Porque ela é a única que tem a chave do salão, então ela tem que chegar primeiro.*

**Pesquisadora:** *ah, e no salão da Luna tem algum homem manicure?*

**Camila:** *sim. E ele vai de noite e as meninas vão de dia.*

**Pesquisadora:** *e tu faria a tua unha com um manicure homem?*

**Camila:** *sim.*

**Pesquisadora:** *Quem aqui faria?*

**Raquel e Catarina** *levantam a mão. Já Mariana diz que não.*

**Giovane:** *o meu dindo pintava a unha. Porque é aquele esmalte que não aparece nada. Eu só pinto o meu dedo com aquele. Eu pintaria de vermelho a minha unha.*

É interessante notar a forma como Camila consegue, através da nova informação e de questionamentos, construir um novo desfecho para a sua história. Esse é um comportamento dela que se repete em vários encontros, como será possível ver em outros exemplos neste artigo. Usando o lúdico, ela é capaz de problematizar seu desenho e seus pensamentos estereotipados sobre gênero e produzir discursos não-sexistas que, ainda, compartilha com a turma, dando espaço para que outras duas meninas também expressem sua concordância com o fim dessa profissão estereotipada. Além disso, Giovane também contribui com os exemplos, mostrando a possibilidade dos homens fazerem a unha, como o seu padrinho. E consegue se experimentar nos exemplos dizendo que pinta os dedos com o esmalte que “não aparece”, mas que seria capaz de pintar a unha de vermelho.



Esses posicionamentos que as crianças assumem no ambiente da intervenção mostram a potencialidade do trabalho sobre essas temáticas já na infância. Nesse sentido, segundo Buss-Simão (2013, p. 181), esses diálogos e negociações conseguem demonstrar que:

os modos possíveis de as crianças construírem e assumirem o gênero não são decorrentes de uma inerência biológica concreta e nem de uma inerência social abstrata, mas do confronto e do jogo em ações, que são múltiplas, complexas, contraditórias e dinâmicas. Por serem dicotômicas e contraditórias, às vezes, se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos e, outras vezes, atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos.

Durante todo o encontro, as crianças verbalizaram suas opiniões, ao mesmo tempo em que escutavam umas às outras e à pesquisadora. No trecho seguinte, algumas crianças como Giovane e Raquel, demonstram que têm conhecimento de exemplos que poderiam desconstruir os estereótipos de gênero nas profissões, ao mesmo tempo em que, nas suas produções, não colocaram essas possibilidades em prática, mostrando como os aspectos tradicionais de gênero são enraizados nas práticas do cotidiano e exigem esforço para serem combatidas.

**Pesquisadora:** e agora tem mais uma profissão, olhem aqui a imagem.

**Frederico:** policial.

**Giovane:** uma menina!!!! Eu já vi bastante.

**Raquel:** eu também.

**Frederico:** eu também, mas desenhei um menino polícia.

**Pesquisadora:** e alguém que desenhou policial, desenhou menina?

**Giovane:** eu queria desenhar.

**Pesquisadora:** e porque não desenhou?

**Giovane:** esqueci.

**Mariana:** eu desenhei policial homem porque eu só vi policial homem até hoje.

**Pesquisadora:** então olha essa daqui, é uma policial mulher. E vocês viram que

essas profissões que eu trouxe hoje, tanto podem ser exercidas por meninos, quanto por meninas?!

**Giovane:** a polícia é muito importante.

**Marcelo:** todas as profissões são importantes e todos os trabalhos podem ter meninos ou meninas. Professor também, tem professor e professora.

**Pesquisadora:** Isso mesmo. Então, quando vocês forem fazer outros desenhos de outras profissões, vocês podem lembrar disso que eu falei aqui com vocês. Que nas profissões podem ter meninos e meninas trabalhando, e desenhar isso nas outras vezes também.

Além disso, Marcelo conseguiu, quase no fim do segundo encontro, contribuir de forma importante trazendo o exemplo de mais uma profissão para desconstruir os estereótipos de gênero. Com sua colocação, ele resume a ideia do exercício profissional não ser restritivo para nenhum dos sexos e compartilha sua posição com a turma, refletindo sobre a profissão de professor/a que, normalmente, é associada ao feminino, principalmente por ser uma atividade que remete ao cuidado, característica atribuída socialmente como natural das mulheres. Desse modo, reitera-se a importância de se proporcionar às crianças espaços e ferramentas para dialogarem e se expressarem sobre essas temáticas, considerando que, de acordo com Xavier Filha (2012a), meninos e meninas não são seres “vazios” que a sociedade preenche com seus conceitos, mas sujeitos ativos que constroem seu processo de subjetivação, interagindo, aceitando, silenciando, questionando e rejeitando as possibilidades produzidas nas relações sociais. Assim, são nesses espaços e com esse modo de olhar para as crianças que podem surgir ideias e discursos como os desses meninos e meninas.

Outro ponto que considera-se interessante destacar, pois avalia-se que foi capaz de reverberar em mudanças de percepção para encontros posteriores, aconteceu no sexto e no sétimo dia de intervenção, com a leitura de, respectivamente, “A pior princesa do mundo” e do “Príncipe Cinderelo”. Cabe contextualizar que, antes desses, trabalhou-se com dois livros que abordavam questões de empoderamento feminino e protagonismo das personagens sobre suas vidas: “Menina não entra” e “A menina e o menino que brincavam de ser...”. Na mesma lógica, em “A pior princesa do mundo”, a princesa Soninha termina a história feliz quando prefere ser amiga do dragão do que estar casada com o príncipe. Nesse dia, foi feita uma atividade em que se parou a leitura no meio do livro e as crianças precisavam adivinhar o que aconteceria no final. É interessante perceber que, das doze crianças presentes, apenas uma desenhou o clássico “felizes para sempre”, sendo que seis imaginaram que a princesa ficaria ao lado do dragão, duas desenharam o príncipe, a princesa e o dragão juntos e três crianças destinaram a solidão para os três personagens. Nota-se um número quase total de produções que fogem aos discursos clássicos normalmente propagados em finais tradicionais de contos de fadas, que estão presentes não só em livros infantis, mas em desenhos animados, filmes e novelas. Ao fim, as crianças vibraram quando descobriram que tinham proposto finais iguais ou parecidos ao do livro infantil.

Dessa forma, reitera-se a importância das intervenções com crianças para se produzir ressignificações, ponderações e questionamentos em relação àquilo que é trabalhado, nesse

caso, às questões de gênero. Isso porque, nesses espaços produzem-se discursos que, posteriormente, podem ser colocados em prática, difundindo essas e outras realidades fora dali. Propicia-se, assim, condições para que as crianças produzam discursos sobre suas vidas e sobre os efeitos e consequências disso na sua identidade, nos seus modos de ser e estar no mundo, sempre com espaço para o debate e a reflexão sobre as imposições e exigências sociais (COSTA, 2002; XAVIER-FILHA, 2012b).

No encontro seguinte, o livro “Príncipe Cinderelo” foi lido até a página 29 e foi pedido que as crianças imaginassem um final para a história, criando um texto coletivo. Na produção em grupo, houve menção ao casamento do Príncipe Cinderelo e da Princesa Belarrica, mas o diferencial se deu no pedido, que foi feito pela Princesa, sugestão da aluna Juliana: “*A princesa levou (o príncipe) para sua casa, depois de pedir ele em casamento*”. Ao ler o final da história para as crianças, elas percebem que também acertaram essa cena, pois é a Princesa Belarrica que pede o Príncipe Cinderelo em casamento, e, novamente, vibraram por terem acertado. Acredita-se que essas possibilidades das princesas não serem passivas ao pedido de casamento do príncipe e/ou não precisarem terminar as histórias casadas com eles foram importantes de serem trabalhadas com as crianças, pois apareceram, com frequência, nos discursos dos meninos e das meninas no sexto e no sétimo encontro. Além disso, identifica-se um resgate dessa possibilidade de transgressão, no encontro seguinte.

Nesse contexto, olhando para os contos de fadas através das abordagens feministas de gênero, é consenso a passividade das personagens femininas em relação aos personagens masculinos. Além disso, esses também são instrumentos capazes de divulgar e reforçar esses e outros estereótipos de gênero masculinos e femininos. Assim, quando há produções que fogem a essas normas, ou quando se é dado espaço para se produzir seguindo essa lógica de transgressão, favorece-se o empoderamento das meninas e mulheres e a sensibilização dos meninos e homens para essa proposta, que pode, a longo prazo, contribuir para o protagonismo feminino e para a igualdade de gênero (BASTOS, NOGUEIRA, 2016; SOBRAL, BERALDO, 2015).

No oitavo dia de intervenção, o livro lido foi “A Princesa Sabichona”. Nessa história, a princesa queria ser solteira, mas seus pais não concordavam. Ela, então, desafiou os príncipes a conquistarem-na exercendo atividades bastante difíceis. Todos fracassaram, exceto o Príncipe Fanfarrão, que cumpriu todas as tarefas. Convencida, ela beijou o príncipe e, como era uma princesa poderosa, o beijo mágico o transformou em um sapo, fazendo com que ele fugisse e

todos os outros candidatos desistissem de casar-se com Sabichona. Ela terminou a história “*feliz para sempre*” na companhia dos seus animais de estimação, o que queria desde o início. Nesse dia, também usou-se a técnica das crianças imaginarem um final para o livro após o momento do beijo mágico. Mas, diferentemente dos dois encontros anteriores, as quatorze crianças (oito meninos e seis meninas) imaginaram finais clássicos, em que o príncipe e a princesa casam e/ou terminam juntos e felizes. Porém, um desses finais não propôs a passividade da princesa em relação ao pedido do príncipe, mas com igualdade em relação a essa decisão. Foi o desenho de Camila, que explicou:

*Eu desenhei o príncipe pedindo a mão da princesa e a princesa pedindo a mão do príncipe. Eles pediram no mesmo dia, sem um saber que o outro ia pedir. E aqui eles estavam no restaurante e ele deu rosas e uma planta rara pra ela. Também deu presentes. E pra agradar ela, ele pediu pra mudar o nome do restaurante.*

Inicialmente, é possível imaginar que quando eles pedem a mão um do outro, há a intenção do casamento. Entretanto, a menina surpreendeu nos momentos finais do encontro, como se vê no próximo diálogo. Após a leitura do restante do livro, as crianças ficaram muito chateadas com o fato de não terem acertado o enredo e verbalizaram:

**Pedro:** *a nossa história não teve nada a ver.*

**Antônio:** *porquê? Porquêêêêê?*

**Marcelo:** *o final do livro não teve nada a ver com a nossa história.*

**Camila:** *eu achei que ia ser daquele jeito.*

*Eu não gostei.*

**Pesquisadora:** *mas o importante das historinhas é que cada um desenhou aquilo que achou que seria legal para a princesa e para o príncipe. Vocês não precisam achar que o mais legal é a princesa ficar solteira, só porque foi assim o final do livro, certo? Alguém quer falar mais alguma coisa?*

**Camila:** *eu só não gostei da parte que ele virou sapo.*

**Pesquisadora:** *mas e se ele não virasse sapo, como ele poderia ficar?*

**Camila:** *poderia continuar príncipe.*

**Pesquisadora:** *e ele iria embora ou casaria com a princesa?*

**Camila:** *ai eles seriam amigos e ela poderia ficar solteira. No meu final ela estava fazendo um pedido de amizade, eles não iam se casar.*

**Pesquisadora:** *muito bem, também é um final ótimo.*

Pode-se fazer a leitura desse diálogo de duas maneiras diferentes. Ou que Camila conseguiu, mais uma vez, recriar o seu final, mostrando a todos/as a sua criatividade e capacidade de transformar os discursos dados, produzindo novos e combatendo os estereótipos de gênero tradicionais, ou que ela, desde o início, não havia imaginado o casamento para os personagens, já que em nenhum momento mencionou isso. Porém, em meio a outros treze finais que retrataram elementos tradicionais de gênero, seu final tinha sido entendido pela pesquisadora dessa forma, mostrando a facilidade que é incorrer no que está naturalizado socialmente, a necessidade de vigilância constante para que se alcance mudanças em relação às questões de gênero estereotipadas, bem como a potência das crianças para serem proponentes e promotoras de mudanças.

Nessa perspectiva, como define Seffner (2013), ao contrário do que se pode pensar, a experiência e a sensibilidade para se trabalhar sobre gênero na escola não precisa, necessariamente, estar ligada a anos de prática, pois a experiência precisa vir “da reflexão sobre os acontecimentos dessa trajetória” (p. 150). Assim, é preciso observar, questionar e refletir sobre os acontecimentos, sobre as intervenções propostas e sobre o retorno dado pelos/as envolvidos, haja vista que, como é possível perceber neste artigo, as crianças são sujeitos em potencial para problematizar gênero e produzir outros discursos diferentes do que está naturalizado.

Nesse sentido, há outras passagens desse mesmo encontro que mostram a resistência de algumas crianças em aceitarem um final diferente do que, talvez, estivessem acostumadas. Assim como elas verbalizaram sua insatisfação em não acertar o destino dos personagens, também relataram não gostar do final do livro, deixando claro os seus posicionamentos.

**Pesquisadora:** *e o que vocês acharam do final?*

**Frederico:** *mais ou menos.*

**Camila:** *eu não gostei.*

**Pesquisadora:** *quem gostou mais do seu final?*

**Camila, Guilherme, Tiago, Catarina, Pedro, Mariana e Daniela** *levantam a mão.*

**Mariana:** *eu não gostei da parte que ele vira sapo. Eu queria que eles fossem felizes para sempre, casassem e tivessem filhos.*

**Pesquisadora:** *mas no teu final tu fez assim, né? Isso que é legal.*

**Bruna:** *eu não gostei da parte que ele foi embora. Eu queria que ele ficasse, só que príncipe.*

**Giovane:** *eu odiei que o príncipe foi lá, buscou lenha, passou trabalho e no final virou sapo.*

**Pesquisadora:** *mas no final que tu desenhou eles foram felizes, né?!*

**Giovane:** *sim.*

Frente a essas colocações, pode-se pensar que mostram como as crianças já têm os discursos tradicionais de gênero naturalizados em seu cotidiano. Isso porque, mesmo já tendo se trabalhado em encontros anteriores sobre as possibilidades de desconstrução dos modelos normatizados, quando a história apontou para a possibilidade de o príncipe e a princesa ficarem juntos – quando ela o beijou –, as crianças (ou quase todas, se desconsiderarmos Camila) reproduziram um discurso que já lhes era conhecido e muito difundido em outros dispositivos de informação, ilustrando o “felizes para sempre”. Além disso, as crianças verbalizaram seu desgosto com a narrativa, desejando finais estereotipados em relação às questões de gênero para o príncipe e a princesa.

Logicamente, se precisa considerar que as crianças ainda estão em uma fase de aprendizado sobre a tolerância à frustração e que sua insatisfação com o livro poderia ter se dado, apenas, por não acertarem o final. Entretanto, como elas verbalizaram em seus discursos as especificidades que não lhes agradaram ou que desejavam para o final através de estereótipos de gênero (casar, ter filhos, ser homem e não ser reconhecido...), há que sempre atentar-se sobre as resistências ao novo e às desconstruções do naturalizado, para que não se deixe de intervir com todas as pessoas (e não só com as crianças) a fim de combater as (re)produções de elementos tradicionais de gênero. Cabe salientar, todavia, que assim como as falas da pesquisadora descritas anteriormente apontam para o respeito às escolhas das crianças, isso deve sempre ser priorizado nos trabalhos de intervenção. Nesse sentido, a possibilidade de desconstrução dos padrões de gênero socialmente exigidos deve ser apresentada como uma possibilidade para que as crianças pensem sobre, para que se identifiquem, ou para que refutem, mas jamais imposta ou apresentada como a única forma, ou como mais correta que outras.

Assim, ao abordar as questões de gênero, seja na escola, ou em outros espaços, deve-se buscar proporcionar o debate, ampliar o diálogo e o conhecimento sobre essas temáticas. Não se deve ter a intenção de doutrinar ninguém, nem se assumir uma posição de detenção de verdades absolutas sobre os assuntos, mas sim, oferecer aos/às envolvidos/as informações sobre a importância de uma sociedade mais justa, igualitária e com respeito à diversidade, e como o engajamento de todos/as pode contribuir com isso (LINS; MACHADO; ESCOURA; 2016).

Assim, em virtude de cada encontro com as crianças ter produzido inúmeros diálogos interessantes de serem analisados, é importante que se olhe para como as crianças avaliam essa intervenção e o que lhes chamou mais a sua atenção. Essa foi a atividade realizada no penúltimo encontro, em que se pediu para cada criança desenhar em uma cartolina o que lembrava sobre os grupos, sobre os livros, o que tinham aprendido sobre meninos e meninas, sobre príncipes e princesas, sobre as profissões, entre outros, e no último encontro, em que as crianças usaram tinta guache para pintar o que os grupos tinham representado para cada uma delas. Nesse sentido, percebe-se que as produções e lembranças infantis foram semelhantes em muitos aspectos, sendo os livros de príncipes e princesas bastante admirados. Além disso, a história que abordava mistério e aproximações entre fantasia e realidade, como “A menina e o menino que brincavam se ser...”, também figurou entre as mais lembradas.

**Marcelo:** eu desenhei o dragão que ajudava a princesa. Também desenhei o príncipe. A princesa está fugindo, sozinha, e o príncipe vai destruir o castelo que ele mora.

**Pesquisadora:** e como termina essa história?

**Camila:** eu e o Antônio inventamos uma história sobre três livrinhos (“A Menina e o Menino que brincavam de ser...”, “A pior princesa do mundo” e “Príncipe Cinderelo”). Mas na nossa história estão só o Príncipe Cinderelo, o dragão e a menina rosa.

**Pesquisadora:** e como é essa história?

**Fernanda:** eu desenhei o menino azul e a menina rosa, na hora em que eles estão no pátio e se encontram, e mudam de cor e ficam com a cor de gente normal.

**Marcelo:** O príncipe ia matar o dragão, mas o dragão matou o príncipe primeiro. E daí a princesa ficou com o dragão.

**Joana:** podiam inventar um livro com o nome: a Princesa e o dragão.

**Antônio:** eles viraram amigos em uma mesma história.

**Pesquisadora:** e o que acontece quando a menina rosa encontra o príncipe?

**Antônio:** Eles ficam amigos e ela segue rosa.

**Camila:** mas ela fica mais cor da pele que rosa.

**Pesquisadora:** então, as meninas têm que ser só rosa e os meninos só azul?

**Crianças:** nãããã.

**Pesquisadora:** de que cores têm que ser?

*Algumas crianças, em coro: têm que ser de todas as cores.*

**Bruna:** *eu desenhei a nossa sala, e aqui tu está lendo um livro.*

**Pesquisadora:** *que livro eu estou lendo?*

**Bruna:** *aquele que ele fica um gigante e os irmãos maltratam ele.*

**Pesquisadora:** *que livro é esse?*

**Crianças, em coro:** *Príncipe Cinderele.*

**Pesquisadora:** *e tu gostou das historinhas que eu li?*

**Bruna:** *sim, eu vou sentir saudades.*

São trechos que seguem revelando a criatividade e a capacidade das crianças produzirem através do lúdico, bem como do reconhecimento do espaço de trabalho que lhes foi proporcionado. Joana pensa em um novo título para a história de Marcelo (A princesa e o Dragão), tirando o adjetivo de “pior” princesa do título original e colocando-a, lado a lado, com seu parceiro de aventuras. Camila e Antônio representam suas memórias em uma união de três histórias, e seguem quebrando estereótipos quando não falam em casamento entre os personagens, mas em amizade. Além disso, quando questionados, posicionam-se, entre eles, de formas diferentes sobre o fim de sua história, e essa diversidade não lhes causa estranhamento. Fernanda e seus colegas reconhecem que rosa e azul não são cores apenas de meninas e de meninos, mas que seus mundos precisam ter todas as cores. E, por fim, Bruna retrata um livro lido e uma cena comum nos encontros de intervenção, quando a pesquisadora facilitava o contato de todos/as eles/as com as questões de gênero, expressando a saudade que o término das atividades lhe trará. A pesquisadora também sentirá saudades de toda essa potência infantil.

Frente a isso, é fundamental refletir sobre o tipo de escola que se quer oferecer às crianças. Considerando todas as desigualdades de gênero que podem estar presentes nesse contexto e as violências, hostilidades, preconceitos e não-reconhecimento que elas podem causar, cabe intervir para produzir um espaço de reconhecimento e respeito às diferenças e à diversidade. É preciso engajamento no trabalho que promova o empoderamento feminino, a igualdade de gênero, o respeito à diversidade sexual e o diálogo aberto sobre essas e outras questões de gênero, pois, assim, pode-se garantir mudanças sociais que tragam mais igualdade e mais inclusão para àqueles/as que não respondem aos padrões de gênero que a sociedade lhes impõe (LINS; MACHADO; ESCOURA; 2016).



### **Considerações finais**

A sociedade impõe construções sociais de acordo com o sexo biológico de cada criança que nasce, tentando e (na maioria das vezes conseguindo) atribuir uma fixa associação entre sexo e gênero. Assim, as diferenças sexuais, que são inegáveis entre meninos e meninas, acabam se tornando em desigualdades sociais, podendo trazer muitos prejuízos àqueles/as que não se reconhecem nessas determinações. Assim, em qualquer espaço da sociedade, é comum que todos os sujeitos estejam expostos a mundos opostos e binários e que acabam sendo excludentes um do outro. Da mesma forma, a escola também é um espaço que produz e reproduz essas diferenciações entre os sexos, ensinando e exigindo que as crianças sejam meninos ou meninas conforme ditam os estereótipos dessas representações e que se comportem e correspondam às expectativas como tal. Essas polarizações, que já começam a ser ensinadas às crianças no momento em que elas nascem, também são cobradas quando elas ingressam na escola, independentemente de sua idade.

Buscando-se problematizar a forma como essas diferenças podem ser vistas como desigualdades e as possíveis atitudes e discursos de violência, hostilidade e exclusão que causam no ambiente escolar, se propôs a intervenção “Falando sobre gênero” para crianças do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública. Nos dez encontros realizados, em que se trabalhou com livros infantis que questionavam às normas sociais de gênero e/ou com atividades lúdico-reflexivas, abordou-se temas como a igualdade de gênero, o empoderamento de meninas e mulheres e o respeito à diversidade sexual com vinte e dois meninos e meninas.

Com isso, percebeu-se que os espaços de discussão foram muito bem aproveitados pelas crianças para produzir novas formas de conceber gênero além das naturalizadas, e que as desconstruções de estereótipos não são uma novidade em suas experiências de vida, embora, em alguns momentos, ainda sejam tímidas em relação à (re)produção dos elementos tradicionais. Entretanto, percebeu-se a representatividade que esses questionamentos podem ter frente às outras crianças, e o quanto um discurso potente pode reverberar em outras desconstruções de gênero, demonstrando o valor de ambientes como os que a intervenção produziu.

Tanto no questionamento de profissões e ações consideradas masculinas ou femininas, como no papel (passivo/ativo) das princesas, ou na existência de um binarismo até nas cores, as crianças demonstraram capacidade de reflexão e problematização dos discursos tradicionais de gênero, ao mesmo tempo em que respeitavam a diferença quando

o/a colega não acompanhava ou não concordava com essas desconstruções, num claro exemplo de respeito à diversidade, seja ela de opinião, de comportamento ou do modo de ser do/a outro/a. Nesse sentido, é importante que se trabalhe com as crianças (e com todos/as que circulam na escola de maneira geral, bem como nos seus extramuros) que essa forma de perceber o outro e a alteridade pode trazer benefícios para a sociedade e para todos/as aquelas que podem vir à sofrer e se desgastar por não se encaixarem nas exigências sociais de gênero.

Entretanto, cabe sempre salientar a importância de que a pessoa que está proporcionando esses espaços e conduzindo essas discussões, também tenha uma postura de respeito e tolerância a certas resistências das crianças que possam surgir frente a determinadas situações, esclarecendo que a imposição de uma opinião ou de uma exigência não é a melhor forma de se tratar com o outro e com cada particularidade das pessoas, haja vista todo o sofrimento que a exigência para que se sigam estereótipos de gênero ainda traz à sociedade contemporânea. Como a intervenção demonstrou, é preciso trabalhar para que se desconstruam os discursos que trazem desigualdades e exclusões, mas, ao mesmo tempo, é preciso respeitar o tempo do outro e trabalhar de forma responsável, com práticas cuidadosas para cada faixa etária e para cada contexto.

## Referências

ANDRADE, Telma Guimarães Castro. *Menina não entra*. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.

ANDRADE, Fernando César Bezerra. Ou ele ou eu: violência e relações de gênero na escola. In: TEIXEIRA, A. B. M.; DUMONT, A. (Orgs.). *Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2009. p. 79-94

BASTOS, Rodolpho Alexandre Santos Melo; NOGUEIRA, Joanna Ribeiro. Estereótipos de gênero em contos de fada: uma abordagem histórico-pedagógica. *Dimensões*, Vitória, n. 36, p. 12-30, jan/jun. 2016.

BOTTON, Andressa; CÚNICO, Sabrina Daiana; STREY, Marlene Neves. Os estereótipos de gênero nas escolhas profissionais de mulheres: a herança do patriarcado. In: STREY, M. N.; CÚNICO, S. D. (Orgs.). *Teorias de gênero: feminismos e transgressão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 153-164.

COLLE, Babette. *A princesa sabichona*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COLLE, Babette. *Príncipe Cinderelo*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Editora, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. (2016). Resolução do Conselho Nacional de Saúde 510/16. *Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CHS)*. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>>. Acesso em 10 de outubro de 2015.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. (2012). *Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12*. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 10 de outubro de 2015.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participante e política cultural da identidade. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Caminhos Investigativos II – Outros modos de fazer e pensar pesquisa em educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002. p. 93-117.

COSTA, Ângelo Brandelli; QUARTIERO, Eliana Terezinha; NARDI, Henrique Caetano. Preconceito e Diversidade Sexual na escola. In: POLETTO, Michele; LAZZARETTI, Ana Paula, KOLLER, Sílvia Helena (Orgs.). *Escola e educação: Práticas e reflexões*. Curitiba: Juruá, 2016. P. 1-20.

CRUZ et al. *Por que discutir gênero na escola?* São Paulo: Ação Educativa, 2016. Disponível em: [http://bit.ly/jadigs\\_generonaescola](http://bit.ly/jadigs_generonaescola). Acesso em: out. 2017.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 103, p. 477-492, mai/ago. 2008.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.) *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3ªed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004. p. 244-270.

HOFFMAN, Mary; ASQUITH, Ros. *O grande e maravilhoso livro das famílias*. Tradução de Isa Mesquita. São Paulo: Edições SM, 2010.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

KEMP, Anna. *A pior princesa do mundo*. Tradução de Marília Garcia. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

NARDI, Henrique Caetano. O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa. *Psicologia & Sociedade*, v. 20, n. spe, p. 12-23. 2008.

PENN, Gema. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.) *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3ªed. Petrópolis: Ed.Vozes, 2004. p. 319-342.

PRETTO, Zuleica. LAGO, Mara. Reflexões sobre infância e gênero a partir de publicações em revistas feministas brasileiras. *Revista Àrtemis*, João Pessoa, v. XV, n. 1, p. 56-71, jan/jul. 2013.

SANTOS, Benedito Rodrigues; MORA, Gabriela Goulart; DEBIQUE, Flávio. (Coords) *Caderno de Boas Práticas / Empoderamento de meninas - Como iniciativas brasileiras estão ajudando a garantir a igualdade de gênero*. Brasília: INDICA, 2016.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1. P. 154-159, jan/mar. 2013.

SOBRAL, Jacqueline; BERALDO, Beatriz. Princesa congelada? Uma leitura feminista de Frozen – uma aventura congelante. *Vozes & Diálogos*, Itajaí, v.14, n. 2, p. 139-150, jul/dez. 2015.

SOUZA, Érica Renata. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. *Cadernos Pagu*, Campinas, n 26, p. 169-199, jan/jul. 2006.

XAVIER-FILHA, Tina. *A menina e o menino que brincavam de ser...* Campo Grande: Ed UFMS, 2009.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para as sexualidades, para a igualdade de gênero e para as diferenças/diversidade: possibilidades pedagógicas. In: \_\_\_\_\_. *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande: EdUFMT, 2012a. p. 277-294.

XAVIER-FILHA, Constantina. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisas com crianças. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 51, set/dez. 2012b.

**BRINCADEIRA DE MENINO, DE MENINA, OU DE CRIANÇA?  
(DES)CONSTRUÇÕES DE GÊNERO EM UMA SALA DE AULA ATRAVÉS DA  
LITERATURA INFANTIL<sup>15</sup>**

Andressa Botton<sup>16</sup>

Marlene Neves Strey<sup>17</sup>

**Resumo**

Este artigo problematiza como a temática de gênero pode estar presente em discussões e ações com as crianças, bem como busca atentar para a importância de que seja um tema trabalhado no ambiente escolar, utilizando-se de ferramentas lúdicas para esse fim. A coleta de dados se deu em dois momentos distintos e contou com a participação de crianças e professoras do ensino fundamental de uma escola pública. No primeiro momento, foi utilizado um livro infantil que aborda temáticas como a igualdade de gênero, o empoderamento de meninas e mulheres e o respeito à diversidade sexual, de modo a proporcionar um espaço para produção e reflexão dos meninos e das meninas, os/as quais discutiram as relações de gênero através do enfoque dos brinquedos e das brincadeiras infantis. No segundo momento, analisou-se se as profissionais que trabalham com as crianças proporcionam espaços para vivências e discussões desses temas, através de entrevistas semiestruturadas. Percebeu-se que as crianças trazem ideias sobre gênero ainda estereotipadas e polarizadas em “de/para menino” e “de/para menina”, mas que, quando é dado o espaço para reflexão e produção, elas próprias conseguem achar maneiras de subverter esses exemplos, baseadas em seu cotidiano. Nesse sentido, a função do/a professor/a é extremamente importante como atores/atrizes nessa construção que rompe com as questões de gênero tradicionais e intervém produzindo uma escola mais igualitária, tolerante e que respeita as diferenças de gênero e a diversidade humana.

**Palavras-chave:** gênero; infância; escola; literatura infantil; professores/as.

**BOY’S, GIRL’S, OR CHILD’S PLAY? GENDER (DE)CONSTRUCTION IN A  
CLASSROOM USING CHILDREN’S LITERATURE**

**Abstract**

This paper questions how the gender theme may be present in discussions and actions with children, as well as it seeks to pay special importance for it to be developed in school

---

<sup>15</sup> Artigo enviado para apreciação ao dossiê temático “Gênero, Direitos e Sociedade”, da Revista Aquila, um periódico da Universidade Veiga de Almeida (RJ). Está redigido conforme as normas da ABNT e orientações próprias da revista.

<sup>16</sup> Psicóloga. Mestre em Psicologia. Desenvolve atividades como psicóloga na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e como doutoranda no programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), no Grupo de Pesquisa “Preconceito, Vulnerabilidades e Processos Psicossociais”. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Email: andressa\_botton@hotmail.com

<sup>17</sup> Psicóloga. Mestre, Doutora e Pós-Doutora em Psicologia. Professora aposentada do curso de Psicologia da Escola de Ciências da Saúde da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pesquisadora CNPq. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Relações de Gênero. Coordenadora da série Gênero e Contemporaneidade, editada pela EDIPUCRS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Email: nevesstrey@gmail.com

environment, with playful tools for this purpose. We collected data in two different stages, and students and teachers from a public elementary school participated in the research. In the first stage, we used a children's book which approaches themes such as gender equality, girls and women empowerment, and respect to sexual diversity, in order to promote a space of production and reflection of both boys and girls, who discussed gender relationships focusing in toys and child's plays. In the second stage, we analyzed if the professionals who worked with the children promoted spaces for experiencing and discussing such themes, using semi-structured interviews. We noted that children still bring stereotyped and polarized ideas about gender, when saying "for boys" and "for girls", but, when given space for reflection and production, the children themselves are able to find ways of upending these examples, based in their everyday lives. Therefore, the teachers' role as actors in this construction which breaks traditional gender issues is extremely important, as they may step in, producing a more equalitarian, tolerant school, which respects gender differences and human diversity.

**Keywords:** gender; childhood; school; children's literature; teachers.

### **Gênero, infância e escola – como esses conceitos se entrelaçam?**

A escola é facilmente identificada como o ambiente em que crianças e adolescentes frequentam para (in)formar-se sobre diversos conteúdos formais do conhecimento humano. Há, entretanto, um conhecimento proveniente das vivências, trocas e convívios que não é cobrado em concursos de vestibular ou provas de seleção. Ele se dá através das relações estabelecidas nesse local, em que as crianças também constituem sua subjetividade e moldam seus jeitos de ser e existir através da convivência com o outro – com o diferente. Para Finco (2012), pode vir a ser o primeiro local em que elas presenciam experiências diferentes das suas casas e famílias e, conseqüentemente, os aprendizados podem vir a ser diferentes dos que tinham até então.

A aprendizagem que se dá nas relações sociais pode não ser o objetivo formal da escola, mas ela ocorre diariamente, podendo ser agradável, acolhedora e agregar aspectos positivos às crianças e adolescentes. Entretanto, pode ser cruel, causar rejeição e muito sofrimento naqueles/as que não se adequam aos padrões estipulados socialmente (WENETZ, STIGGER & MEYER, 2013). Esses padrões podem se expressar nos aspectos físicos, intelectuais, econômicos, culturais e, sendo transversal a todos esses, nas questões de gênero. Esse tema, ainda considerado extremamente polêmico nos dias atuais, difunde-se através dos dispositivos de informação, sendo a escola um deles, e atinge qualquer faixa etária, inclusive as crianças.

“Desde cedo, meninos e meninas são tratados de forma diferente, refletindo o que se espera de um, ou de outro sexo” (TAQUETTE, 2012, p. 69). Como as desigualdades de gênero estão presentes nos diferentes espaços sociais, sendo mantidas e incrementadas pelos

discursos dos dispositivos de informação social, é necessário pensar estratégias para frear essa disparidade entre masculino e feminino, entre homens e mulheres e entre meninos e meninas. Entende-se que a escola é um desses espaços de (in)formação social que produz e reproduz desigualdades de gênero, pois, concomitante à heterogeneidade presente em seu interior, há a intolerância com o diferente e a exigência de seguimento de certos padrões sociais. De acordo com Finco (2012), as dicotomias definidas para homens e mulheres influenciam intensamente a maneira como se ensina meninos e meninas e contribuem para a desigualdade de gênero quando nenhuma intervenção é realizada.

Nessa perspectiva, esse é um assunto que precisa ser discutido na/pela escola, uma das instituições responsáveis pela formação das crianças tanto em relação à aprendizagem formal, como relacional. Uma das estratégias é promover ações que visem refletir e combater os prejuízos causados desde a infância pelas desigualdades de gênero em nossa sociedade, direcionadas a meninos e meninas. É necessário questionar e diminuir a naturalizada desigualdade de gênero e promover o empoderamento de meninas e mulheres, bem como o respeito à diversidade sexual. Com esse intuito, descreve-se a abordagem que foi utilizada em uma escola, com meninos, meninas do ensino fundamental e suas professoras para trabalhar essas questões.

## **Método**

Este artigo traz um recorte do método aplicado em uma pesquisa de doutorado na qual se propôs uma intervenção psicoeducativa intitulada pelas autoras “Falando sobre Gênero”. Essa pesquisa foi realizada em uma escola pública, com vinte e duas crianças do primeiro ano do ensino fundamental e com quatro profissionais da escola, cada etapa envolvendo um procedimento de coleta de dados. Com as crianças, realizaram-se dez encontros para leituras de livros infantis e realização de atividades lúdico-reflexivas sobre as temáticas que norteiam a pesquisa: igualdade de gênero, empoderamento de meninas e mulheres e respeito à diversidade sexual.

Os livros lidos<sup>18</sup> foram escolhidos após análise documental que avaliou essas obras destinadas ao público infantil, bem como investigou a potencialidade desses instrumentos

---

18 Os livros escolhidos, após análise documental, através dos métodos de Análise Semiótica de Imagens Paradas (PENN, 2004) e Análise de Discurso (GILL, 2004), foram: O grande e maravilhoso livros das famílias, de Mary Hoffman e Ros Asquith (2010); Menina não entra, de Telma Guimarães Castro Andrade (2006); A menina e o menino que brincavam de ser..., de Tina Xavier (2009); A pior princesa do mundo, de Anna Kemp (2015); Príncipe Cinderelo, de Babette Cole (2002) e A princesa sabichona, de Babette Cole (2004). Os livros estão citados na mesma ordem em que foram lidos para as crianças.



para subversão de estereótipos de gênero e para o trabalho com as três temáticas citadas. Os encontros de contação de histórias foram a primeira etapa da coleta de dados, sendo a segunda composta pelas entrevistas semiestruturadas realizadas com as profissionais da escola, nas quais se investigou sobre gênero no contexto educacional, contemplando os mesmos temas, pilares dessa pesquisa. Neste artigo, abordam-se os dados coletados em um dos encontros de leitura com as crianças, no qual foi lido o livro “Menina não entra” de Telma Guimarães Castro Andrade (2006), bem como alguns discursos das professoras entrevistadas.

Essa obra conta a história da protagonista Fernanda e do dia em que a menina, mesmo após resistências de vários meninos, foi aceita para jogar em um time de futebol desfalcado, em sua vizinhança. Com suas exímias habilidades para o jogo, a personagem mostra que preconceitos e estereótipos de gênero não têm espaço nesse time e que as meninas podem ser uma presença muito requisitada nesse esporte. Após a leitura para as dezoito crianças presentes, foi proposta uma atividade lúdico-reflexiva para trabalhar sobre as preferências por brinquedos e brincadeiras. Assim, cada criança deveria representar a brincadeira que mais gosta/mais se identifica através de mímica, para que os outros colegas pudessem adivinhar. Cada brincadeira era anotada em um cartaz visível a todos/as e, ao fim da atividade, foram discutidas as particularidades e semelhanças com as crianças, bem como os desdobramentos dessas predileções.

Para a realização desta pesquisa, respeitou-se as orientações éticas firmadas na Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, sendo o projeto previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o número CAAE 57344916.9.0000.5336. As crianças participantes e seus pais, mães ou responsáveis, bem como as profissionais entrevistadas, tiveram explicações sobre a preservação da sua identidade e da escola sempre que houver a publicação dos resultados, sendo convidados(as) a manifestarem sua concordância com a assinatura do Termo de Assentimento e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respectivamente. Os encontros foram filmados, transcritos na íntegra e analisados através da Análise de Discurso (Gill, 2004). Após o término do doutorado, todos os dados serão apagados. Esclarece-se que são utilizados nomes fictícios para identificar as falas retratadas a seguir, e que as crianças dirigiam-se à primeira autora como “professora”, ou “profe”.

### **As questões de gênero no cotidiano dos brinquedos e das brincadeiras infantis**

Um questionamento pertinente sobre essas crianças pesquisadas é: de que maneiras elas percebem o marcador gênero em suas brincadeiras e no seu cotidiano? Que espaço a escola e as professoras proporcionam para essas discussões e vivências? O trabalho em sala de aula permitiu reflexões sobre isso. A seguir, relatam-se algumas delas através dos diálogos das crianças e de fragmentos das entrevistas das profissionais.

O encontro em questão aconteceu um dia após a celebração do “Dia das Bruxas”. A maioria das crianças usava fantasias: bruxas (nenhum bruxo), vampiros (nenhuma vampira) e super-heróis (super-heroína, tampouco) tornavam o ambiente descontraído e agitado, intensificando a interação provocada pela intervenção. Já durante a leitura do livro infantil houve exaltação e questionamentos das crianças para a pesquisadora e entre elas próprias, seguidas de discussões durante a atividade lúdico-reflexiva proposta. Assim, através dessas produções verbais e comportamentais das crianças, pode-se confirmar a viabilidade de se trabalhar de forma lúdica sobre as questões gênero já na infância.

Como descrito no método, o livro conta a história de um time de futebol chamado “Meninos Futebol Clube”, que, ao longo das primeiras páginas, vai se formando com a presença apenas de meninos. Quando o time está quase completo com crianças do sexo masculino, Giovane rompe o silêncio e a atenção da turma:

*Giovane: profe, mas as meninas também podem jogar futebol!*

*Pesquisadora: ah, mas agora tu vai ver uma surpresa, então. Eu concordo contigo.*

*Camila: eu também.*

*Juliana: eu também.*

*Antônio: eu também concordo.*

*Camila: eu já joguei futebol de sandálias.*

Em um dos primeiros momentos, as crianças já subvertem um ensinamento tradicional: que futebol é coisa de menino. Meninos e meninas concordam, e Camila, inclusive, desafia essa “norma” com um vestuário feminino inapropriado para o esporte. Ao mencionar que já jogou usando sandálias, mostra que tem conhecimento – e que sabe que os/as outros/outras também têm – da dicotomia imposta pelo gênero na sociedade, apresentando uma forma de romper com isso: se é preciso usar as sandálias, também pode jogar futebol assim.

Com isso, percebe-se a constituição que a sociedade impõe a homens e mulheres através do gênero, delimitando e legitimando posições. São marcadores com base nas diferenças sexuais que funcionam como normas sociais e são, desde a infância, internalizados como instruções de formas de ser e se comportar no mundo (LISBOA, SILVA & REZENDE, 2015). Os brinquedos e brincadeiras, para além da importância lúdica, têm

essa característica generificada que ensina as regras e os valores sociais às crianças. É clara a compreensão social de que bonecas e brinquedos de práticas domésticas são entendidos como de/para meninas, enquanto carrinhos, armas, super-heróis e futebol são de/para meninos (MORIN-MESSABEL, FERRIÈRE, LAINÉ, MIEYAA & ROUYER, 2016). Essas crianças já sabem isso, tanto que seus diálogos presumem a subversão desses estereótipos. Observa-se que o ambiente acolhedor aos questionamentos e afirmações feitas é indispensável para produções infantis que promovam igualdade entre os gêneros.

Nesse sentido, outra passagem se faz interessante. Quando veem no livro a imagem do estádio de futebol lotado, apenas os meninos da sala de aula vibram com intensidade, até que Frederico pergunta:

*Frederico: o jogo era de menino ou de menina?*

*Pesquisadora: o jogo era de meninos e meninas. O que tu acha disso, Frederico? Tu jogaria com meninas?*

*Frederico: se fosse bom de jogar, sim. Senão, não.*

*Giovane: Eu jogaria com meninas.*

*Camila: eu jogaria com meninos, eu jogo.*

*Juliana: eu jogo sozinha.*

*Giovane: no meu time jogam vários meninos e várias meninas.*

Na sociedade atual, o marcador gênero ainda é excludente. Sabe-se, segundo Scott (1995), que ele produz relações de poder que, historicamente, geram desvantagens ao sexo feminino e privilegiam o masculino. A cena anterior ilustra essa ideia no momento em que Frederico se arrisca a perguntar se o jogo da obra infantil também exclui (usando o advérbio “ou” e colocando meninos e meninas em oposição) quando pergunta se o jogo era de meninos ou meninas. Gênero ainda está nos discursos sociais de forma polarizada, e essas crianças representam a sociedade em que vivem. Algumas, por exemplo, não conseguem identificar o futebol como uma brincadeira que deve ser aproveitada por crianças, mas precisam polarizar essa prática e generificar o esporte. O aspecto positivo é que, no espaço dado, eles conseguem questionar, se experimentar e, até mesmo se afirmar perante os/as outros/as, através de posicionamentos de subversão das questões tradicionais de gênero.

Através do diálogo infantil, temos diferentes experiências entre as crianças: Giovane e Camila que jogam com o sexo oposto, Frederico que talvez nunca tenha jogado com as meninas, pois não sabe se é bom e Juliana que prefere jogar sozinha pois, talvez, não se empoderou o suficiente para propor e praticar um futebol de igualdades. Nesses exemplos, pode-se identificar o potencial das crianças e dos espaços que promovem reflexões e discussões sobre esse tema, bem como a importância de que sejam criados e/ou cultivados nas escolas.

Buss-Simão (2013) explica que as relações infantis permitem incontáveis formas de ser para as crianças, tanto no individual, quanto no nível relacional. Assim, não são reflexo unicamente das questões biológicas, ou das influências socioculturais, mas da conciliação entre elas e entre a personalidade de cada criança. “As crianças, às vezes, se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos e, outras vezes, atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos (p. 181). E é essa diversidade que, ao mesmo tempo em que demonstra que há possibilidade e espaço para trabalhar a igualdade de gênero e o empoderamento com as crianças, exige que esse trabalho seja feito, a fim de que o tradicional que já está naturalizado, não seja visto como o correto, ou a única opção de ser, viver e se comportar com relação às questões de gênero.

Após a leitura do livro infantil, continuou-se no tema das brincadeiras, com as crianças expressando suas preferências através da mímica para que a turma adivinhasse. A primeira criança a propor uma quebra de estereótipos de gênero em suas brincadeiras foi Juliana. Disse que sua brincadeira predileta era “jogar futebol com os guris”, embora na passagem anterior tenha dito que joga sozinha. Pode-se pensar que, talvez, sua brincadeira predileta revele a vontade de que o jogo de futebol com os meninos aconteça (ou pela primeira vez, ou com mais frequência), já que acaba tendo que jogar sozinha. Também houve uma única menina que encenou uma brincadeira socialmente definida como do sexo feminino. Catarina encena sua predileção por bonecas, tendo os/as colegas tentado adivinhar através de estereótipos também entendidos como do feminino: “Ballet! Nenê! Fazendo o nenê dormir!”, arriscaram os colegas, até acertarem: “brincar de boneca”. Já entre os meninos, a brincadeira preferida de quatro deles está ligada a estereótipos definidos socialmente como masculinos, como “brincar de arma” e de “polícia e ladrão”. Nenhuma menina demonstrou interesse por essas práticas.

Nota-se, assim, que a questão dos estereótipos está presente, mas ainda há espaço para liberdade no brincar, quando vemos a escolha de brincadeiras definidas socialmente como “neutras”, por não serem automaticamente entendidas como brincadeiras “de menino ou de menina”. Nesse contexto, três meninas escolheram como sua preferência o brincar de pega-pega, duas escolheram o brincar de esconde-esconde e um menino encenou o brincar de escorregador, demonstrando que os estereótipos de gênero, embora presentes, não são soberanos e, por isso, há como desconstruir o que já está naturalizado para as crianças.

Vê-se que escola é um espaço de negociação das diferenças e da diversidade existente. Também é um espaço de reafirmação dos discursos tradicionais, de cobrança de modelos de ser menino/homem ou menina/mulher, com vigilância para que não haja desvios.

Mas, é nas relações entre os/as diferentes, nas resistências e nos contrapontos que se abrem possibilidades para as negociações e afirmações de cada um/a, inclusive sobre as questões de gênero. Lidar com essa diversidade é visto como um desafio pelos professores e professoras. Todavia, é nela que habita a possibilidade de falar sobre as diferenças, de pensar e propor mudanças para aplacar os preconceitos baseados em dicotomias de gênero (LOURO, 2014; SEFFNER, 2013).

Nessa sala de aula, observou-se que a compreensão de gênero pelas crianças tinha elementos baseados nas questões de gênero tradicionais, bem como estratégias para subverter esses discursos e aprendizados naturalizados. Frente a isso, pode-se pensar que, talvez, esteja refletindo não apenas a sociedade atual, em que essas duas (e outras) formas de entendimento desses aspectos coexistem, mas o cenário problematizador de gênero que as professoras dessa escola cultivavam. Nas entrevistas, pode-se ver como os brinquedos e brincadeiras são utilizados por elas como potenciais questionadores dos estereótipos de gênero, bem como possíveis ferramentas de transgressão. Uma professora conta sobre como conduz suas reações quando as crianças experienciam comportamentos que ampliam as vivências de gênero para além das construções sociais tradicionalmente definidas.

*Esses dias uma aluna da tarde trouxe uma bola e eu disse: “Ah que bom, tu trouxe bola”. Aí o colega disse “É porque ela vai jogar futebol com a gente”. E eu respondi: “Ah, que bom, eu gosto quando vocês brincam juntos”. Daí, sabe, então, valorizando esses momentos diferentes. O menino pega na boneca e eu digo: “ah, que legal, o que que tu é da criança? É o pai? O padrinho?” Sabe, eu já instigo eles assim.(...) Até porque eles aceitam muito bem as coisas (Paula, professora).*

A Professora Joice também traz o exemplo de um menino que brinca com bonecas para exemplificar uma intervenção importante, mostrando sua sensibilidade ao trabalhar com o conceito de gênero.

*Esses dias eu estava conversando com uma criança e ele me disse assim: “professora, esses dias eu estava passando na rua com a minha mãe e encontrei uma boneca que jogaram fora”. Acho que em um container, pelo que ele me explicou. “E eu peguei a boneca, porque eu gosto de brincar de boneca. Só que eu não conto pra ninguém, porque se eu falo pros meus colegas eles dão risada de mim”. E eu disse pra ele: “não tem nada errado em brincar com bonecas, mas também eu acho que tu está certo em não te expor no sentido de não vir a ser zombado, né. Mas não tem nada de errado nisso”. (...) E ele ficou tão aliviado quando eu disse pra ele que não tinha nada de errado em brincar de boneca (Joice, professora).*

A intervenção da profissional parece tranquilizar o menino sobre sua preferência por um brinquedo dito feminino. Entretanto, embora entenda-se a intenção dela em mencionar o resguardo da criança para não sofrer com a exposição perante os/as outros/as, essa recomendação pode vir a ser entendida pelo aluno como um sinal de que ele está fazendo algo errado, não adequado e, por isso, precisa ser escondido. Dessa forma, avalia-se que caberia uma intervenção na turma dessa criança, para desconstruir estereótipos e diminuir as resistências – se elas existirem de fato, e não apenas no imaginário desse menino – até que ele (e talvez outros/as) se sentissem à vontade para vivenciar suas experiências sem as restrições do marcador gênero.

É de suma importância que as escolas e os/as professores/as estejam seguros para trabalhar todos os assuntos sobre gênero que surgirem. É comum que tais temas, vistos socialmente como tabus, sejam evitados e silenciados quando surgem. Entretanto, por fazerem parte da constituição identitária humana, frequentemente expressam-se no dia a dia de meninos e meninas de diferentes formas: nas brincadeiras, no vestuário, nas cobranças por desempenho e por comportamento, com intensidades diferentes ligadas ao sexo. Assim, os/as professoras/as precisam de formação, treinamento e atualização para abordarem tais questões em sala de aulas em reforçarem estereótipos e preconceitos (LEITE & MAIO, 2013). E, se já têm sensibilidade e abertura para tais assuntos como as professoras citadas, devem ter sempre o apoio escolar para que esse espaço seja entendido como de produção, reflexão e aprendizados sobre as questões de gênero, para permitir melhorias significativas e tão necessárias no cenário atual.

E as crianças, o que pensam sobre meninos brincando de boneca? Essa discussão surgiu quando se trabalhou a possibilidade de meninos e meninas brincarem do que sentiam vontade, e não de acordo com definições sociais. A resistência – dos meninos – foi bastante grande, mesmo as meninas insistindo para a quebra desses preconceitos. A seguir, a descrição da cena vivenciada, que ocorreu após todos/todas terem expressado suas preferências no brincar através das mímicas e dialogou-se sobre as brincadeiras escolhidas.

***Pesquisadora:** Todo mundo aqui pode brincar de tudo o que vocês quiserem. As meninas podem brincar de futebol, de pega-pega, de esconder. Os meninos também. Os meninos podem brincar, se eles quiserem, de boneca.*

*A reação é quase unânime: eles gritam, reagem indo para trás e fazendo movimentos negativos*

*com a cabeça, fazem caretas, jogam os materiais escolares para cima ou contra suas classes.*

*Antônio faz caretas. Fernanda olha pra ele e ri, como desmerecendo sua atitude. Ele para.*

***Giovane:** blééé. Joga o estojo e diz: só vou brincar com meu boneco Max Steel.*

**Frederico:** *eu não vou brincar de boneca. Nem que a vaca tussa.*

**Marcelo:** *blééé, eu não gosto. Boneca, não. Eca!!!*

**Juliana:** *Marcelo, como que tu não gosta de boneca? Claro que tu gosta.*

**Marcelo:** *eu odeio boneca.*

**Joana:** *eu tenho um priminho que gosta de brincar de boneca.*

**Pesquisadora:** *e com os bonecos de super-heróis vocês não gostam de brincar?*

**Antônio levanta da cadeira:** *siim.*

**Giovane:** *eu gosto.*

**Mariana:** *eu também gosto.*

**Camila:** *eu gosto. Eu tenho uma coleção de super-heróis.*

**Joana:** *eu sempre pego os carrinhos do meu irmão pra brincar e eu tenho dois amigos que brincam comigo de boneca.*

**Daniela:** *o meu primo tem quatro anos e ele brinca de boneca e de comidinha comigo.*

Essas são algumas falas que demonstram a grande interação das crianças ao discutirem as questões de gênero. Percebe-se que elas mesmas se cobram e interpelam as resistências das outras, mostrando com exemplos do seu dia a dia como a transgressão de gênero está presente e é comum. Buss-Simão (2013) alerta que a forma como as crianças entendem gênero está vinculada aos contextos em que circulam e aos discursos que lhes constituem. E que parece haver uma pressão maior sobre os meninos para que sejam “não-femininos”, do que para as meninas serem “não-masculinas”. Assim, a necessidade de se adequar ao gênero correspondente ao sexo biológico é mais cobrada dos meninos/homens que precisam ser como heróis e guerreiros para garantir sua masculinidade, rejeitando tudo o que é associado ao feminino. Além das cobranças sociais, há a vigilância que as próprias crianças fazem com elas mesmas, lembrando umas às outras sobre os perfis que devem se adequar.

Desse modo, é notável que todas as intervenções que tentam ou ilustram a transgressão das normas de gênero vieram das meninas. São seis alunas dessa sala de aula que se propuseram a desconstruir os discursos naturalizados que os meninos insistiram em impor. Inclusive, duas delas também demonstraram se identificarem brincar com bonecos de super-heróis, e não apenas com bonecas. Não há dúvidas do seu empoderamento quando afirmam suas preferências sem receios, rejeitando a histórica posição de submissão em relação ao sexo masculino e fortalecendo sua autonomia perante os meninos, além de buscarem promover sua igualdade com os colegas, tentando diminuir o abismo que há entre suas preferências, trabalhadas aqui através dos brinquedos.

Essas mesmas meninas – empoderadas e que lutam por igualdade – fazem outras negociações sobre as diferenças entre elas e seus colegas meninos. Há uma passagem em

que se discute sobre como eles se dividem para brincar, se por sexo ou por outras preferências pessoais. Após algumas cobranças e explicações das crianças entre si, fica claro o quanto elas, na prática, conseguem subverter as normas de gênero, mas o quanto os meninos ainda têm dificuldade em expressar suas preferências quando elas não são típicas do masculino.

**Pesquisadora:** e agora, com todas essas brincadeiras, quero que vocês me digam: brincam as meninas e os meninos juntos? Ou as meninas separadas dos meninos?

**Daniela:** os meninos e as meninas.

**Frederico:** menino com menino.

**Pesquisadora:** tem algum menino aqui que brinca com as meninas. Marcelo e Giovane levantam a mão.

**Vinicius:** eu gosto de brincar com as gurias.

**Pesquisadora:** Tem algum menino que não goste de brincar com as meninas? Antônio e Tiago levantam a mão.

**Joana:** e o Marcelo também não gosta.

**Marcelo:** eu gosto, eu brinco com vocês todos os dias.

Joana faz um movimento de “mais ou menos” com a mão e diz: e como é que o Tiago brinca com as meninas todos os dias e diz que não gosta de brincar?

**Marcelo:** profe, o Tiago também brinca com as meninas e comigo.

**Giovane:** é verdade!

**Pesquisadora:** Tiago, o Marcelo tá dizendo que tu brinca com as meninas.

**Tiago:** algumas vezes.

**Marcelo:** é, não é todos os dias. Não vem dizer que é, porque não é todos os dias.

É interessante perceber que Marcelo é apontado como um colega que não gosta de brincar com as meninas, mas ele não admite esse papel. Ainda aponta, junto com Joana, o colega Tiago como um companheiro de resistência à polarização, pois, segundo ele, os dois brincariam com as meninas e não se segregariam pelo sexo. Tiago, entretanto, diz que essa afirmação é parcial e Marcelo aponta seu comportamento de segregação como negativo ao afirmar que ele não estaria sendo verdadeiro se dissesse que brinca todos os dias com as meninas. No discurso de Marcelo, parece haver orgulho em estar junto com as meninas, em se aproximar do feminino. Mas ele não é visto de forma tão transgressora pela colega Joana, embora queira mostrar que sim. Assim, pode-se pensar que, talvez para Marcelo, aquele ambiente estava sendo entendido pelas crianças como propício para a manifestação da igualdade entre meninos e meninas e que essa característica teria valor naquele espaço, permitindo que ele a manifeste.

Nessa perspectiva, é possível que a história infantil lida na Hora do Conto tenha ajudado nessa percepção, ao trazer um tema que faz parte do cotidiano dessas crianças. Isso porque, o fechamento da obra é bastante inspirador: meninos e menina (protagonista)



jogando juntos – e a personagem sendo valorizada pelo sexo oposto – quando ela faz sugestões: que se abram vagas para meninas no time e que o nome seja mudado. A turma é interpelada pela contadora da história:

**Pesquisadora:** *Como era o nome do time antes? (As crianças não lembravam na integridade. Foram ajudadas a lembrar: “Meninos Futebol Clube”). Qual será o nome que a personagem sugeriu?*

**Camila e Daniela:** *Meninos e Meninas Futebol Clube.*

**Pesquisadora:** *não. Ela sugeriu: “Todo Mundo Futebol Clube”. Pode ser também?*

**Giovane:** *pooooode.*

**Pesquisadora:** *mas eu gostei da ideia de vocês: Meninos e Meninas Futebol Clube. Quem ia querer jogar nesse time? Joana, Bruna, Camila, Giovane, Marcelo, Daniela e Tiago levantam a mão.*

São em trocas como essas, que as crianças demonstram que o objetivo da intervenção foi alcançado. Diálogos em prol da igualdade de gênero e/ou do empoderamento feminino, bem como a exposição (e o respeito) às suas diversidades faz o trabalho ter sentido e valer à pena. Nesse sentido, as professoras também se orgulham de suas intervenções diárias e de trabalhar essas temáticas no cotidiano, pois conseguem ver os desdobramentos de suas ações, como descrito a seguir:

*Mas aqui com eles sempre foi muito através do discurso, do comportamento, de deixar eles mais livres. Por exemplo, a turma da manhã, antes de juntarmos com a outra turma, eles brincavam parquinho de boneca, os guris se botavam nos papéis de pai, de padrinho e eu ficava observando. Era bem bonito de ver assim, sabe. Daí eu fui vendo que era aquela sementinha, aquela fala de todos os dias que estava rendendo ali (Paula, professora).*

*Eu acho que oportunizando para as crianças desde uma culinária, uma atividade desportiva que eles possam trabalhar em parceria, de igual pra igual, mostrando que a capacidade é igual, não interessa se é menino ou menina. E eu acho que a gente acaba, inconscientemente, construindo muito isso, em sala de aula porque a gente faz muitas mediações. Às vezes quando a criança faz uma colocação. Porque tem uns que tu já vê que vem machistinha de casa. (...) Mas daí quando a gente fala: não, mas não é assim né, e explica pra criança: pronto! Já desfaz aquela coisa ferrenha, um ponto de vista mais machista ou coisa parecida (Joice, professora).*

Moreno (1999) descreve a importância das intervenções no ambiente escolar, pois, quando não se intervém e se deixa perpetuar comportamentos estereotipados em relação ao gênero é como dar apoio ao modelo que reproduz a desigualdade de gênero e a submissão feminina. “Se acreditamos que deixando que meninas e meninos façam ‘o que querem’ estamos deixando-os em liberdade, equivocamo-nos, porque tenderão a reproduzir os esquemas e

modelos do seu meio, ou seja, estarão à mercê do ambiente” (p. 74). Sabendo que os contextos contemporâneos ainda reproduzem aspectos tradicionais de gênero (haja vista a fala de muitas crianças demonstrando isso) entende-se que é preciso intervir, problematizando e questionando a rigidez das questões de gênero, bem como, com respeito à cada criança e seu grau de conhecimento dos fatos, buscar ampliar sua visão sobre essas temáticas.

A escola pode ser um elemento de extrema relevância na mudança das representações e dos comportamentos sobre as relações de gênero, pois pode difundir conceitos, práticas sociais e mecanismos de socialização que divulguem a equidade entre homens e mulheres (LOURO, 2014; TILIO, 2014). Para isso, é preciso que todos/as os/as engajados/as na causa, estejam convencidos da importância deste trabalho e da necessidade de envolver crianças, pais, mães, familiares, professores/as e escola como um todo para que todos/as possam ter discursos mais próximos. E que os ensinamentos sobre as questões de gênero, além de questionar as normas instituídas, possam construir práticas pedagógicas com possibilidades de mudanças para espaços onde não haja mais sofrimento e preconceitos, mas impere a igualdade de gênero, o empoderamento feminino e o respeito a diversidade humana.

### **Algumas considerações para que o trabalho não se encerre...**

A escola precisa ser entendida como um espaço em que o conhecimento vai além dos conteúdos formais como matemática, português e geografia, mas que pressupõe, de forma importante, o aprendizado relacional, que se dá na interação com os/as outros/as. Sendo a escola uma instituição construída pela, e construtora da sociedade, reproduz inúmeros dos seus discursos sociais, dos acontecimentos e comportamentos comuns do cotidiano. Nesse sentido, um dos aspectos que precisa ser considerado são as questões de gênero e todos os seus desdobramentos nos modos de ser e viver dos sujeitos.

Percebeu-se que a escola mantém as desigualdades de gênero que estão presentes em diferentes espaços contemporâneos. E que essas desigualdades são naturalizadas e, assim, podem ser entendidas como normais e/ou corretas pelas crianças, professores/as e até mesmo seus familiares. Na tentativa de problematizá-las e diminuí-las trabalhando pela igualdade de gênero, pelo empoderamento de meninas e mulheres e pelo respeito à diversidade sexual, observou-se a viabilidade de trabalhar tais temáticas desde a infância, em consonância com o trabalho junto às professoras desses meninos e meninas, a exemplo da intervenção realizada.

As crianças demonstraram, através do lúdico, que há uma oposição já aprendida que segrega meninos e meninas em lados opostos e que, muitas vezes, não permitiria nem uma

mesma brincadeira para ambos. Entretanto, utilizando o espaço de questionamentos e diálogos proporcionado, meninos e meninas conseguiram mostrar – também de forma lúdica – como conseguem transgredir os estereótipos de gênero e as diferenças que a sociedade os ensina e os impõe. Assim, percebe-se que a intervenção proposta atinge seu objetivo, aproximando meninos e meninas na hora de discutirem sobre gênero e proporem formas de construir a igualdade entre eles/elas.

É notável que muitas dessas crianças percebem que se pode caminhar para a igualdade e conseguiram aproveitar o espaço proporcionado para fortalecer suas habilidades em prol do empoderamento de meninas e da diminuição das desigualdades de gênero. Entretanto, torna-se claro que um espaço acolhedor a essas propostas é determinante para que elas consigam seguir problematizando. Percebeu-se, inclusive, que elas já possuíam espaços facilitadores para essas práticas através dos discursos das professoras, podendo aproveitar, ainda mais, o contexto propício da intervenção para seguirem refletindo e criando. Nesse sentido, crianças que têm espaço para desconstruir o naturalizado, demonstram a necessidade de que sempre seja dado seguimento às intervenções com esse fim, pois, é com resultados como os alcançados nesta pesquisa, que essas práticas fazem sentido e cumprem seu papel.

Cabe ressaltar que, por coincidência, a professora dessa turma pesquisada é formada em Ciências Sociais e, em função disso, tem um aprendizado sobre as questões de gênero, bem como comentou que costumava introduzir questionamentos e/ou práticas pedagógicas que pudessem problematizar e desconstruir aspectos patriarcais, sexistas e/ou de desigualdade de gênero que surgiam na sala de aula. Assim, observa-se que esses meninos e meninas já tinham o contato com fatos semelhantes aos propostos pela intervenção, o que esclarece, ainda mais, a relevância de que o trabalho sobre gênero nas escolas precisa ser além do pontual e/ou emergencial, mas que possibilite o aprendizado dos aspectos da igualdade de gênero, do empoderamento de meninas e mulheres e do respeito à diversidade sexual de forma cotidiana, tornando a escola um lugar mais acolhedor para as incontáveis formas de existência humana, bem como formador de sujeitos mais respeitosos, tolerantes e empáticos uns com os outros.

## **Referências**

ANDRADE, T. G. C. **Menina não entra**. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.

BUSS-SIMÃO, M. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de pesquisa**, v 43, n 148, Maranhão, 2013. p. 176-197.

COLLE, B. **A princesa sabichona**. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COLLE, B. **Príncipe Cinderelo**. São Paulo: Martins Editora, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução do Conselho Nacional de Saúde 510/16. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CHS)**. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>>. Acesso em 09 de agosto de 2017.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12**. 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 09 de agosto de 2017.

FINCO, D. Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: transgredindo as fronteiras de gênero. In: STREY, M. N.; BOTTON, A.; CADONÁ, E.; PALMA, Y. A. (Orgs). **Gênero e ciclos vitais: desafios, problematizações e perspectivas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 43-65.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3ªed. Petrópolis: Ed.Vozes, 2004. p. 244-270.

HOFFMAN, M; ASQUITH, R. **O grande e maravilhoso livro das famílias**. Trad. Isa Mesquita. São Paulo: Edições SM, 2010.

KEMP, A. **A pior princesa do mundo**. Trad. Marília Garcia. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LEITE, L. L.; MAIO, E. R. **Gênero e sexualidade na educação infantil e a importância da intervenção pedagógica**. Anais do VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica

(2013). Disponível em: [http://www.fecilcam.br/nupem/anais\\_viii\\_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CH/PEDAGOGIA/06-completo.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CH/PEDAGOGIA/06-completo.pdf). Acesso em 02 de setembro de 2017.

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

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

PENN, G. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3<sup>a</sup>ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004. p. 319-342.

MORIN-MESSABEL, C.; FERRIÈRE, S.; LAINÉ, A.; MIEYAA, Y.; ROUYER, V. Représentations liées aux catégories de sexe chez les enfants en contexte scolaire. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n. 160. São Paulo, 2016. p. 527-546.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. v. 20, n. 2, Porto Alegre, 1995. p.71-99.

SEFFNER, F. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**. v. 39, n. 01, São Paulo, 2013. p. 145-159.

TAQUETTE, S. A importância da visão do gênero nas práticas de saúde com adolescentes. In: STREY, M.N.; BOTTON, A.; CADONÁ, E.; PALMA, Y.A. (Orgs). **Gênero e ciclos vitais: desafios, problematizações e perspectivas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 67-93.

TILIO, R. Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas. **Gênero**. v. 14, n. 02, Niterói, 2014. p. 125-147.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P.; MEYER, D. E. As (des)construções de gênero e sexualidade no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 1, São Paulo, 2013. p. 117-128.

XAVIER-FILHA, T. **A menina e o menino que brincavam de ser...** Campo Grande: Ed UFMS, 2009.

## INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE SUBVERSÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO ATRAVÉS DE PRODUÇÕES MIDIÁTICAS<sup>19</sup>

Andressa Botton<sup>20</sup>  
Marlene Neves Strey<sup>21</sup>

### Resumo

A presente pesquisa de doutorado foi impulsionada por discussões provocadas no evento anterior, no simpósio sobre gênero, infância e produções midiáticas. Propôs-se uma intervenção psicoeducativa com meninas e meninos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública, trabalhando com livros infantis e produções das crianças que abordam as temáticas: igualdade de gênero, empoderamento feminino e respeito à diversidade sexual. Após dez encontros com as crianças para a “Hora do Conto” seguidas de produções lúdico-reflexivas sobre a história e entrevistas semiestruturadas com os profissionais, percebeu-se a relevância de trabalhar sobre as questões de gênero na escola e suprir as lacunas sobre a temática que existem. Notou-se que, quando há espaço, as crianças são receptivas à intervenção e produzem discursos e comportamentos que subvertem as normas tradicionais de gênero. Porém, a iniciativa é maior quando os personagens da história não parecem merecedores de um final tradicional, como o clássico “felizes para sempre”, podendo ser cogitado do casal heterossexual não ficar junto no final. Além disso, há inúmeros discursos no ambiente escolar que reforçam e incentivam os ensinamentos estereotipados sobre as questões de gênero. Assim, percebeu-se a necessidade de intervenções como essa serem realizadas de forma constante dentro da escola sem priorizar um público específico, abrangendo todo o ambiente e seus atores (crianças, profissionais e familiares) de forma integral.

**Palavras-chave:** Gênero, Infância, Escola, Produções midiáticas para crianças, Livros infantis.

### INTERVENTION WITH CHILDREN AT SCHOOL: A PROPOSITION ON GENDER STEREOTYPE SUBVERSION THROUGH MEDIA PRODUCTIONS

#### Abstract

This doctorate research was driven by discussions from the previous event, at the gender, childhood and media productions symposium. We proposed a psycho educational intervention with boys and girls from an elementary, public school with children’s books, and children’s outputs which approached the themes: gender equality, feminine empowerment, and respect to sexual diversity. After ten meetings with the children for the “Story telling Time” followed by ludic-reflexive productions about the stories told, and semi-structured interview with professionals, we perceived the relevance of working with gender issues at school and fulfill

---

<sup>19</sup> Trabalho completo apresentado no “11º Seminário Internacional Fazendo Gênero” e “13º Mundo de Mulheres” e aceito para publicação nos Anais Eletrônicos. Está redigido nas normas da ABNT.

<sup>20</sup> Psicóloga. Mestre em Psicologia. Desenvolve atividades como psicóloga na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e como doutoranda no programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), no Grupo de Pesquisa Relações de Gênero. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Email: andressa\_botton@hotmail.com

<sup>21</sup> Psicóloga. Mestre, Doutora e Pós-Doutora em Psicologia. Professora titular no curso de Psicologia da Escola de Ciências da Saúde da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, desenvolvendo atividades na graduação e na pós-graduação. Pesquisadora CNPq. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Relações de Gênero, da PUCRS. Coordenadora da série Gênero e Contemporaneidade, editada pela EDIPUCRS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Email: streymn@puers.br

the ongoing gaps on the theme. We noted that, when provided with space, children were receptive to the intervention and produced discourses and behaviors that upend the traditional gender ground rules. Never the less, the initiative was greater when the stories characters did not seem deserving of a traditional ending, as the classic “and lived happily ever after”, being possible to consider the heterosexual couple not to end together. Besides this, there were countless discourses in the school environment which reinforced and encouraged the stereotyped teaching about gender issues. Therefore, we perceived the need of interventions as this one to be performed continuously at schools without prioritizing a specific public, comprehending all environment and its actors (children, professionals, and family) completely.

**Keywords:** Childhood, School, Media Productions for Children, Children’s Books.

## **Introdução**

Para acompanharmos essa leitura, é relevante entendermos o conceito de gênero para além do binário (masculino e feminino, atrelado às diferenças biológicas) e das construções sociais baseadas no que sempre se esperou de homens e mulheres, indicando o que era adequado para cada sexo. Essa compreensão, perpetuada por séculos, culminou em desigualdade sexual e relações de poder que delegaram a inferioridade ao sexo feminino (SCOTT, 1995; STREY, 2009). Sendo meninas e mulheres consideradas inferiores, temos problemas sociais permanentes, como: violência contra as mulheres e salários e acesso à educação desiguais para esse público, em comparação com os homens, por exemplo (IBGE, 2014).

Com esses exemplos já percebemos, enquanto pesquisadoras, a necessidade de criarmos estratégias de intervenção para pensarmos e propormos mudanças. Assim, escolhemos a escola como esse espaço de produção, por entendermos a importância de trabalharmos com essas temáticas desde a tenra infância, pretendendo que as crianças já possam crescer com as compreensões sobre gênero – e toda a sua diversidade de expressão – que se tenta (enquanto sociedade contemporânea que subverte muitos estereótipos) difundir entre os adultos.

Além disso, sabemos que as escolas podem ser reprodutoras de violências, opressões e desigualdades tal qual fora dos seus muros e, assim, causar imenso sofrimento às minorias envolvidas em episódios de agressão e desrespeito (SPM, 2013). Nesse sentido, pensando em formas de trabalhar e prevenir essas questões, propusemos uma intervenção psicoeducativa para ser realizada no contexto escolar, intitulada “Falando sobre gênero”, explicada a seguir.

## **Método**

Organizamos a intervenção em dez encontros, com o objetivo de trabalhar sobre relações de gênero e temáticas como: a igualdade de gênero, o empoderamento de meninas e mulheres e o respeito à diversidade sexual. A coleta foi feita com crianças do primeiro ano do



ensino fundamental, com idades entre 6 e 7 anos, de uma escola pública de uma cidade de médio porte do interior do Rio Grande do Sul. A turma era composta de 22 alunos, sendo 11 meninos e 11 meninas e, do total, 3 eram considerados incluídos, com diagnósticos de autismo, paralisia cerebral e mielomeningocele (fazendo uso de cadeira de rodas). Nesses encontros, foi realizada a “Hora do Conto”, com a leitura de seis livros infantis<sup>22</sup> que abordavam as temáticas citadas e aberto o espaço para produções lúdico-reflexivas das crianças, sobre as histórias.

Nos dois encontros iniciais e nos dois finais não houve leitura de livros, mas a realização de outras atividades para aquecimento e encerramento dos grupos. Além disso, em momentos diferentes, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro profissionais dessa escola: a professora da turma, uma educadora especial e outras duas professoras que ministravam aulas para o Ensino Fundamental. Como complementação, foram realizadas as anotações no Diário de Campo.

Para realização desta pesquisa, respeitamos as orientações éticas firmadas na Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Os profissionais da escola tiveram explicações sobre a preservação da sua identidade e a da escola sempre que houver a publicação dos resultados, sendo convidados a manifestarem sua concordância com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Já a participação das crianças foi autorizada por seus pais, mães, ou responsáveis através da assinatura do TCLE, sendo complementado pela assinatura das crianças no Termo de Assentimento, em que concordaram em participar da pesquisa.

Os encontros com as crianças foram gravados com duas câmeras de vídeo e transcritos na íntegra, assim como as entrevistas com os profissionais, que foram gravadas com gravador de áudio e, após o fim do doutorado, todos esses dados serão apagados. Para realizar a análise de todos esses dados, foi utilizada a Análise de Discurso (GILL, 2004). Cabe lembrar que um *corpus* de pesquisa sempre estará contextualizado, pois foi construído em um contexto definido social e historicamente e poderá ser analisado de acordo com a perspectiva teórica que o/a pesquisador/a desejar, como, no caso desta pesquisa, dos estudos de gênero feministas.

---

<sup>22</sup> Os livros escolhidos, após análise documental, através dos métodos de análise semiótica de imagens paradas (PENN, 2004) e análise de discurso (GILL, 2004), foram: O grande e maravilhoso livros das famílias, de Mary Hoffman e Ros Asquith; Menina não entra, de Telma Guimarães Castro Andrade; A menina e o menino que brincavam de ser..., de Tina Xavier; A pior princesa do mundo, de Anna Kemp; Príncipe Cinderelo, de Babette Cole e A princesa sabichona, de Babette Cole. Os livros estão citados na mesma ordem em que foram lidos para as crianças.

### **O que nos diz essa escola sobre gênero?**

O trabalho em sala de aula trouxe descobertas interessantes. A seguir, relatamos alguns fragmentos e reflexões das atividades feitas em sala de aula, complementando com alguns trechos das entrevistas com as profissionais e excertos das anotações no Diário de Campo. Esclarecemos que os nomes utilizados são fictícios, para preservar a identidade dos participantes. Salientamos que as crianças se dirigiam a mim como “professora”, ou “profe”, sendo que, quando há a necessidade de diferenciar-me da professora da turma, essa também aparece com um nome fictício.

Logo no primeiro dia de encontro, tivemos a impressão que o trabalho com as crianças seria proveitoso, o que se confirmou ao longo das dez semanas de trabalho. As crianças vibraram com a proposta apresentada, mostrando que o trabalho através dos livros infantis era uma ferramenta viável por ser algo que já fazia parte do seu cotidiano e era tratado com prioridade e adoração, pois a turma já tinha instituído uma “Hora do Conto” em sua rotina semanal. Julgamos importante destacar que a professora que dava as aulas para essa turma tem formação em Ciências Sociais e, em função disso, tem conhecimento das questões de gênero, bem como nos comentou que tinha a prática de introduzir questionamentos e/ou práticas pedagógicas para desconstruir os conhecimentos tradicionais, por exemplo, problematizando quando uma questão patriarcal, sexista ou de desigualdade de gênero em geral, vinha à tona.

A atividade do primeiro dia consistiu em começar com a apresentação de cada um/uma e da proposta de trabalho e a solicitação de que eles fizessem um desenho que representasse o Dia das Crianças, pois o encontro foi realizado um dia antes desse dia comemorativo. Antes do início da atividade de desenhar, as crianças já problematizaram, por conta própria, alguns estereótipos de gênero, como a preferência da cor rosa pelos meninos e o uso de adereços ditos femininos. Quando fui distribuir as folhas, em que eles podiam escolher entre cinco cores (amarela, azul, branca, rosa e verde), surgiu esse diálogo:

**Adriano diz:** *ô profe, pode me dar qualquer cor, menos rosa.* **Eu:** *Menos rosa? Porque?* **Adriano:** *porque eu não gosto de rosa.* **Antônio:** *Eu também não.* **Giovane:** *eu gosto de rosa.* **Vitória:** *só menina gosta de vermelho e rosa.* **Professora Paula:** *nããããã.* **Giovane:** *ah, eu gosto.* **Eu:** *tu gosta?* **Giovane:** *eu tenho camisa rosa.* **Fernanda:** *o meu irmão é menino e usa rosa.* **Eu:** *legal né, porque todas as cores são bonitas.* **Giovane:** *ô profe, sabia que o meu irmão usa brinco?* **Eu:** *ah, que legal. E tu gosta?* **Giovane:** *sim, eu quero usar.* **Eu:** *tu pode né, porque os meninos podem usar brinco.* **Giovane:** *as meninas também.* **Eu:** *as meninas também,*

*todo mundo que quer, pode usar brinco. Giovane: só que algumas não gostam. Eu: é, tem gente que não gosta né. Porque será? Giovane: não sei.*

Nessa passagem notamos que a diversidade das cores suscitou a clássica ideia de rosa para as meninas e azul para os meninos e que dois meninos pareceram se posicionar a favor, tendo esse estereótipo claramente verbalizado por Vitória. Entretanto, com a intervenção da professora Paula, abriu-se espaço para manifestações importantes de dois alunos: Giovane e Fernanda. Assim, notamos a relevância de intervir em todas as manifestações tradicionais em relação aos estereótipos de gênero que surjam, desconstruindo o binarismo que é ligado ao gênero masculino e feminino.

Buss-Simão (2013) e Reis e Santos (2011) informam que, nos dias atuais, ainda é comum escutarmos de familiares e professores/as afirmações baseadas em construções sociais que estão ligadas ao sexo e que impõem determinados limites às crianças, como estranhar que um menino escolha objetos da cor rosa, ou pratique outras transgressões, como chorar – e demonstrar suas naturais inseguranças e medos –, brincar com bonecas, ser caprichoso, ou demonstrar emoção e meiguice. Afirmam que as masculinidades são mais vigiadas (para que não se aproximem do que é visto como feminino) do que o contrário, em que há maior tolerância com as meninas permitindo que elas transitem no polo visto como oposto. E revela que é preciso bastante força e coragem para que os meninos façam tais movimentos contra o naturalizado, como no caso de Giovane e das afirmações que ele faz, felizmente apoiado pela colega Fernanda e pela professora Paula.

Na entrevista da professora Carolina, notamos uma forma que ela achou de trabalhar essa preferência pelas cores com uma turma do quinto ano, mostrando que se o/a professor/a está atento às questões de gênero e busca uma forma de desconstruí-las, é possível fazer isso no cotidiano. Com atitudes relativamente simples, mas extremamente importantes, percebemos a relevância do educador ter conhecimento de tudo que incide sobre as questões de gênero e formas de problematizá-las e de romper com o instituído.

*“Até eu fiz várias propostas de trabalhar com dobradura. Então pegava a folha de ofício rosa, dobrava os quadrados e dava pra todo mundo rosa. Até que um dia um me perguntou: ‘Mas é rosa?’. E eu disse: ‘Mas vai deixar de ser um saci porque é rosa?’. Ele: ‘Não!’. Eu: ‘Ah, então tá!’. Então, tudo isso eu fui desconstruindo: ‘Ah, a árvore tem que ser verde’. ‘Não, a árvore é tua. A da natureza é verde, mas a tua pode ser amarela, pode ser verde, pode ser preta. É tu que tá fazendo, é a tua árvore. Mas se tu olhar ali fora tu vai ver que ela é verde’. Então, ao longo do tempo eu acho que essa questão da cor passou. No início*

*quando eu comecei a trabalhar com dobradura, eu fiz isso: peguei as folhas e fui perguntando, que cor tu quer? Amarelo, verde e azul pros guris e amarela e rosa pras gurias (referindo-se às escolhas feitas pelas crianças). Amarela estava no intermediário. Aí começou a acabar as folhas rosas e ficar algumas meninas sem rosa. Daí eu pensei assim: ‘então eu vou trabalhar só com uma cor’. Aí um dia ficou todo mundo com a azul, no outro todo mundo com a verde. Então, quer dizer, eu fui trabalhando isso... Agora não tem mais isso. Se tu chegar e perguntar, talvez, por preferência particular, talvez algumas escolham rosa. Mas eu tenho meninas que escolhem azul. Tem meninas que escolhem verde. Não sei se tem meninos que escolhem rosa. Isso eu não reparei, nunca reparei (Professora Carolina).*

Nesse sentido, podemos considerar que o fato de a menina usar o rosa, e o menino usar a cor azul está além da preferência pessoal, pois pode ser considerada uma questão eminentemente social. Nós aprendemos, desde muito cedo e ao longo de toda a vida, que são essas duas cores principais que identificam – e diferenciam – meninos e meninas. São como marcas identitárias que legitimam o que é ser homem, ou ser mulher, quando se fala nas cores em relação ao sexo biológico (XAVIER-FILHA, 2011).

Outro dado que chamou a atenção foi em um dos encontros em que foi feita a leitura do livro “A pior princesa do mundo”. Nesse livro de Anna Kemp, a personagem principal Soninha foge dos padrões dos contos de fadas tradicionais. É uma princesa que não se submete às regras impostas pelo príncipe após o seu casamento. Cansada do marasmo da vida no castelo, ela faz amizade com um dragão e os dois traçam um plano para escapar dali e, juntos, vão viver muitas aventuras pelo mundo. Foi o quarto livro lido, no sexto encontro e estavam presentes 11 crianças, 5 meninas e 6 meninos.

Durante a leitura, as crianças não simpatizaram com o príncipe, tecendo comentários como: **Giovane:** “*ele está lutando contra um coelhinho?*” **Juliana:** “*Coitadinho do coelhinho!*” **Antônio:** “*Não acredito que ele está lutando com um coelhinho*”. Também apostaram que uma ideia genial para a princesa era: **Giovane:** “*quer ficar com o dragão*”. **Antônio:** “*Ficar com o dragão, ir embora e fugir (...) podia fugir pelas tranças*”. Foram mais diretos ao tecerem adjetivos depreciativos sobre o príncipe: **Giovane:** “*a princesa vai dizer que ele é um chato*”. **Marcelo:** “*esse príncipe é muito chato*”. **Giovane:** “*esse príncipe é muito feio*”.

Quando o dragão cospe fogo e queima o príncipe, as crianças que se manifestam, demonstram empatia. Questionamo-nos empatia com quem: com a princesa? Com o dragão? Talvez com os dois, mas um discurso infantil vem em forma de lição – **Marcelo:** “*isso é pro*

*príncipe aprender, porque ele é muito teimoso. Ele não devia casar com ninguém, do jeito chato que é*". **Antônio:** "*ele é um babaca*". Dizem isso ao mesmo tempo em que vibravam, riam e se divertiam com a história, bastante desinibidos.

A história foi lida até a página 25 e, então, pediu-se que eles desenhassem um final que imaginavam para o livro. Fomos surpreendidas com o número de alunos que não representaram um final clássico de "felizes para sempre", sendo apenas uma aluna que imaginou esse final, enquanto um menino e uma menina desenharam que os três personagens ficaram felizes juntos. Uma menina e dois meninos desenharam finais de solidão para os três personagens, um deles culminando na extinção total da vida (em função da queda de um meteoro). Já seis alunos, três meninos e três meninas, desenharam finais em que o dragão e a princesa terminam juntos, restando o isolamento, a solidão, ou diferentes tipos de violência para com o príncipe.

Não temos certeza qual o motivo dessas produções que subvertem as questões tradicionais dos contos de fadas e, também, de gênero. Se estão vinculadas à postura não aprovada do príncipe de ser "chato", "feio", teimoso"; se à capa do livro que já mostrava a princesa voando nas costas do dragão; se à compreensão de que aquele espaço que era proporcionado nas aulas podia ser entendido como passível de transgressão; se tudo isso junto; ou se outros motivos que não captamos. Mas foi muito recompensador ver as crianças produzindo um final diferente do que nos é ensinado costumeiramente como certo e única possibilidade. Foi a concretização em desenho e palavras da não-aceitação do sexismo e do machismo desse príncipe, criando, no lúdico, ferramentas de empoderamento para que essa princesa saísse do seu cativeiro "encantado".

É possível percebermos que, independente da razão que leva à subversão infantil, ela ocorre quando é dado um espaço livre para isso, e quando o assunto é trazido da forma menos estereotipada que se consegue, no momento. Moreno (1999) nos alerta que, quando trabalhamos com crianças e não intervimos de forma inovadora, é como se apoiássemos o sistema vigente – existência de machismo, sexismo, patriarcado e outros conceitos que tratam sobre as relações de poder ligadas ao gênero, que expõe as mulheres como inferiores, passivas, não capazes.

Outro ponto dos encontros que chamou a atenção foi quando ocorreu a leitura do livro "O grande e maravilhoso livro das famílias", de Mary Hoffman e Ros Asquith. O livro traz um relato de diferentes arranjos familiares, mostrando sua moradia, formas de trabalho e organização, seus costumes, lazer, etc. Os relacionamentos são diversos, incluindo famílias grandes e pequenas, heterossexuais, homossexuais, monoparentais, formadas através de laços consanguíneos ou adotivos, etc. Além disso, são mostradas outras formas de diversidade

incluindo as diferenças físicas de cada um/uma, suas necessidades e características culturais, étnico-raciais etc, através de uma linguagem que busca desconstruir os estereótipos de gênero tradicionais.

Diferentemente dos outros encontros, as crianças reclamaram desse livro, expressando opiniões como: **Frederico**: “vai demorar?”, **Pedro**: “esse livro tem bastante páginas!”. Ao terminar, **Frederico** diz: “Ufaaaa”. E quando no fim do livro, eu fiz a seguinte pergunta: “esse livro, mostra muitas famílias que vivem de jeitos bem diferentes. Será que alguma dessas famílias é parecida com a sua?” As crianças responderam em coro: “Nãããão”. Ao mesmo tempo em que muitas se identificaram ao longo da história, sempre colocando suas impressões e exemplos familiares ao longo da leitura, essas verbalizações de desagrado chamaram a atenção. Nos fizemos pensar, após fazermos as entrevistas com as professoras, se o assunto das famílias não foi trazido de forma precipitada (no terceiro encontro e primeiro dia de Hora do Conto). Pois, embora tenha se falado da diversidade nas famílias, há uma opinião unânime das professoras sobre o descaso e o distanciamento das famílias com os seus/suas alunos/as.

“Tu não vê mais a família na escola diariamente, né. Antigamente eram os pais que vinham trazer, buscar, ou os avós, sempre alguém, então tinha uma proximidade maior (...). Hoje não. Se torna muito impessoal. E de um modo geral as famílias não tem disponibilidade para os filhos” (Profa Joice).

“É bem, bem complicado. A família não tem mais aquela... ela não busca mais a escola. De uns anos pra cá, de 2 anos pra cá tá ficando pior ainda. (...) eles não se ligam: não assinam bilhete, muitas vezes não ajudam na formação. É bem complicado. De uns anos pra cá, né. Se modificou muito isso. As famílias também se modificaram muito” (Profa Cristina).

“Não tem família na escola. Eu fiz duas reuniões de pais aqui, vieram 5 pais. Eu tenho 20 alunos. Vieram pegar os pareceres dos filhos: cinco! Os outros não sabem como é que estão e, provavelmente, no final do ano, se surpreendam, né. Nas outras escolas que eu passei, não era diferente. Os pais não são presentes” (Profa Carolina).

“Eu percebo que a gente tem que estar sempre implorando pra família dar a resposta e o acompanhamento necessário. (...) Eu tenho pais que, estamos em dezembro, que até hoje nunca vieram, que eu não conheço. (...) A própria questão do tema de casa. Muitas crianças não fazem tema de casa. (...) Então é papel da família isso aí, porque tem o tema, mas primeiro ano eles precisam de alguém junto e aí eu percebo que os pais não estão nem aí” (Profa Paula).

Assim, talvez o desagrado com o livro infantil seja reflexo do desagrado real que vivem em suas famílias de origem, ou do desagrado com que suas famílias são percebidas pela escola.

Em conversas informais com a professora Paula, ela trouxe exemplos de forma crítica e negativa de como percebe a relação da família com as crianças de hoje: a mãe de um aluno que vive reclusa em casa em função de câncer no rosto e deformidades, não participando da vida do filho fora do domicílio; um aluno que foi enviado para a casa da avó pela segunda vez, pois sua mãe foi embora para outra cidade morar com o padrasto, que é violento; não aceitação do diagnóstico do filho e negligência do tratamento e acompanhamento necessário fora da escola; intenção do pai e da mãe de promover uma carreira de modelo à filha deixando as responsabilidades escolares em segundo plano; falta de cuidado com a alimentação da filha diabética, entre outras situações (exemplos extraídos do Diário de Campo, de diferentes dias da pesquisa).

Dessa forma, percebemos que a realidade das famílias atuais são extremamente diversas, como já sabemos e como buscou apresentar o livro trabalhado com as crianças. Entretanto, a diversidade na configuração, nos papéis de cada membro, nos fatores econômicos e sociais talvez não represente tanta, ou toda a similitude com as famílias de muitas dessas crianças. E, embora tenha sido dado o espaço para que cada criança contasse sobre sua família, talvez essa reação defensiva tenha surgido de antemão por, no dia a dia, elas não sentirem seus grupos familiares contemplados no “discurso da normalidade” tão presente na escola e nas professoras, como vimos acima.

Podemos pensar, com base nas produções lúdico-reflexivas das crianças nesse dia (e de nenhuma criança ter mostrado algum ponto delicado, de negligência ou descuido em suas falas) que há um hiato entre a forma com que as crianças veem a sua família, e a forma como a escola as percebe e as recebe. Xavier-Filha (2012) alerta para esse discurso social de que a família nuclear é a correta e a desejável, impedindo, a cada família, as particularidades ao exercer o convívio, o cuidado e a educação dos filhos e filhas.

É preciso entendermos que, se está tão claro que os tempos mudaram, o discurso da família normativa como a ideal também precisa mudar. Sem desconsiderar a necessidade de cuidado, afeto e educação que é importante que as famílias tenham em suas relações, não se pode julgar que a falta de presença dos responsáveis na escola seja “simplesmente” descuido e negligência. Podemos pensar – e pensar, também, estratégias para intervenção e ampliação dessas ideias taxativas – que a escola, nesse aspecto, não está sabendo lidar com as diversas existências familiares, com o diferente.

Um último exemplo dos encontros que gostaríamos de relatar refere-se às atividades lúdico-reflexivas sobre o livro “Príncipe Cinderelo. Em uma releitura da história de Cinderela,

esse livro conta sobre um príncipe que não obedecia aos padrões esperados da realeza, tendo que ter a ajuda de sua fada-madrinha para poder realizar o desejo de ir à discoteca, como seus irmãos. As mágicas da fadinha não deram muito certo e Cinderelo acabou passando por momentos inesperados e desastrosos, até encontrar a princesa Belarrica e ela entender que ele a salvou de perigos iminentes e tentar uma aproximação. Cinderelo saiu correndo, muito tímido, perdendo a calça na corrida. A princesa apaixonou-se por ele e ordena que reúnam-se todos os homens para provar a calça, até que ele veste e a roupa lhe serve perfeitamente, e ela o pede em casamento, culminando em um final feliz que propõe a quebra de alguns estereótipos de gênero tradicionais.

Como atividade, as crianças precisaram imaginar um final para a história – que foi lida até a página 29 – e construir um texto coletivo, sendo o final real lido depois para eles/elas. A narrativa criada pelas crianças termina da seguinte forma: “A *lagartixa* (personagem do livro que figurava no momento em que os homens do reino provavam a calça) *não conseguiu colocar a calça porque ela era muito pequena, e a calça era maior. Tanta gente para colocar, muito difícil de achar. Mas ela conseguiu achar o príncipe e colocar a calça nele. E então eles se casaram, com aliança, flores e festa de casamento e bolo. A princesa levou para sua casa, depois de pedir ele em casamento. Depois eles se mudaram e foram para outra casa, uma mansão na Rússia. E ela estava grávida e teve filhos e filhas e daí eles saíram e foram comer cachorro-quente, batata frita e refrigerante. E os filhos nasceram e foram para o hospital e cresceram e viraram adultos. E eles viveram felizes para sempre*” (texto coletivo criado pelas crianças).

Esse final criado também propõe algumas quebras de estereótipos, como a princesa Belarrica ativa na busca pelo seu príncipe e pedindo Cinderelo em casamento, bem como contempla uma linguagem não sexista ao referirem-se aos filhos e filhas. Ao mesmo tempo, citam o casamento e outros elementos tradicionais dessa festividade e não dispensam o conhecido “viveram felizes para sempre”. As crianças, mais uma vez, se aproximam do final real da história, que traz elementos clássicos dos contos de fadas, bem como elementos de subversão importantes. Percebemos que estamos todos imersos na contemporaneidade, em que diferentes possibilidades em relação às questões de gênero são possíveis e coexistem. E essas crianças são frutos do seu tempo, mostrando que não ficam engessadas em estereótipos, sempre que lhes é dada a oportunidade de criação.

É preciso – com urgência – criarmos espaços para intervenção e produção livre nos contextos infantis, pois já compreendemos que:



os modos possíveis de as crianças construir e assumir gênero não decorrem na inerência biológica concreta, ou de uma inerência social abstrata, mas do confronto e jogo em ações situadas, as quais são múltiplas, complexas, contraditórias e dinâmicas. Por serem dicotômicas e contraditórias, por vezes, as crianças se tornam resistentes e desafiam com ações inovadoras e contestadoras a imposição de estereótipos e elementos sociais e culturais, outras vezes, atualizam, reforçam ou reproduzem os preceitos e estereótipos de separação de gênero da sociedade mais ampla (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 194-195).

### **Algumas considerações preliminares da pesquisa**

Nessa pesquisa, percebemos que falar sobre gênero com as crianças não é uma novidade, pois elas próprias trazem essas questões. O que pode ser inovador – e precisamos trabalhar para isso – é que a linguagem e as produções sejam viabilizadas através do lúdico e de espaços livres para produção, com interferências apenas quando há a necessidade de problematizar o que é tradicional ou estereotipado. Observamos, ainda, que as crianças são receptivas a essas temáticas, conseguindo, habilmente subverter o que está socialmente construído, enquanto grupo, ou pequenos grupos dentro do todo.

Um dado que chamou a atenção e serve para criação de pedagogias e estratégias de intervenção foi a adoração e identificação das crianças com histórias de princesas e príncipes, e bem menos com livros que traziam crianças (humanos) como seus personagens. Assim, preceitos e ensinamentos feministas podem estar – e os livros e as produções infantis mostraram como – nos discursos de diferentes contos de fadas, que possamos (re)criar para os/as pequenos/as.

Notamos elementos coexistentes nas expressões infantis, como um elemento tradicional em relação ao gênero, junto ou bem próximo cronologicamente de uma ideia de subversão ao que está instituído. As crianças, como já refletimos ao longo do texto, são reflexo da nossa sociedade, em que a diversidade e as diferenças coexistem. E é a existência do que queremos combater que faz com que nosso trabalho faça sentido, por isso o tradicional ainda nos é imprescindível.

Como pesquisa e experiência de vida, os encontros com essas crianças foram fundamentais para o meu aprendizado nessa temática que, há alguns anos, venho me debruçando. Essa turma, que desde o primeiro dia percebi como unida e acolhedora do diferente, me ensinou, por exemplo, que para eles não havia barreiras com os colegas considerados incluídos e, assim, me deram indícios que o trabalho sobre a diversidade (não só a de gênero) seria extremamente prazeroso.

Reconheço que, por obra do acaso, acabei trabalhando com uma turma que tinha uma professora que já abordava de maneira pedagógica e bastante válida a igualdade de gênero e o

respeito entre eles/elas de toda a ordem. E isso só reforça minha convicção de que é preciso que as propostas feitas em uma escola, com o objetivo de conseguir mudanças efetivas sobre algum fenômeno, sejam constantes e envolvam todo a comunidade escolar: alunos/as, professores/as, funcionários/as, familiares e a comunidade que tenha alguma relação com a instituição.

Julgo que, um avanço fruto desse pequeno trabalho, foi a adoção, pela professora Paula, dos livros infantis lidos por mim na Hora do Conto para os seus alunos do primeiro ano, deste ano. Pensamos que a intervenção foi considerada por ela, e por nós, válida e promotora de alguma mudança e, entendemos que pode ser utilizada em outros espaços ou adaptada a outras realidades e idades, através de modificações e aprimoramentos no método.

## **Referências**

ANDRADE, Telma Guimarães Castro. *Menina não entra*. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Saúde 510/16. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CHS). Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2014.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12. 12 de dezembro 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia. *Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche*. Cadernos de pesquisa, n 148, v 43, jan/abr, 2013. p. 176-197. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/09.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2017.

COLLE, Babette. *A princesa sabichona*. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COLLE, Babette. *Príncipe Cinderelo*. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Editora, 2002.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3ªEd. Petrópolis: Ed.Vozes, 2004. p. 244-270.

HOFFMAN, Mary; ASQUITH, Ros. *O grande e maravilhoso livro das famílias*. Trad. Isa Mesquita. São Paulo: Edições SM, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv88941.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2017. p. 10-13.

KEMP, Anna. *A pior princesa do mundo*. Trad. Marília Garcia. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Ed. Moderna, 1999.

PENN, Gema. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3ªEd. Petrópolis: Ed.Vozes, 2004. p. 319-342.

REIS, Cássia Barbosa; SANTOS, Nayana Rosa. *Relações desiguais de gênero no discurso de adolescentes*. Ciência e Saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 16, n. 10, 2011. p. 3979-3984. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v16n10/a02v16n10.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995. p.71-99. Disponível em: <file:///C:/Users/Win8/AppData/Local/Temp/71721-297572-1-PB.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2014.

SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Plano Nacional de Políticas para as mulheres – 2013-2015*. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2014.

STREY, Marlene Neves. Gênero. In: JACQUES, Maria da Graça Correia; STREY, Marlene Neves; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Et al. (Orgs.) *Psicologia social contemporânea*: livro texto. 12<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

XAVIER, Tina. *A menina e o menino que brincavam de ser...* Campo Grande: Ed UFMS, 2009.

XAVIER-FILHA, Constantina. *Era uma vez uma princesa e um príncipe...*: representações de gênero na narrativa de crianças. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, mai/ago, 2011. p. 591-603. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a19.pdf>>. Acesso em: 03/04/2017.

XAVIER-FILHA, Constantina. *Família, Famílias... representações e práticas discursivas*. In: \_\_\_\_\_. *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das crianças*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012. p: 313-334.

## COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS: FALANDO SOBRE GÊNERO COM CRIANÇAS<sup>23</sup>

**Andressa Botton**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – RS – Brasil*

**Marlene Neves Strey**

*Coletivo Feminino Plural – Porto Alegre – RS – Brasil*

**Ângelo Brandelli Costa**

*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – RS – Brasil*

### **Resumo**

Este artigo aborda as responsabilidades da escola no ensino de crianças e como está a realidade brasileira frente às demandas extracurriculares, tais como discussões e práticas que trabalhem as questões de gênero. Discute alguns motivos que mostram a dificuldade ou inexistência dessas abordagens com crianças, como a resistência social e familiar, a falta de formação de professoras/as e o receio que isso gera para a práxis docente. Realizou-se entrevistas semiestruturadas com quatro professoras do ensino fundamental de uma escola pública para conhecer os atravessamentos de gênero em suas práticas cotidianas e utilizou-se Análise de Discurso para análise dos dados. Percebeu-se que a falta de embasamento teórico e pedagógico pode dificultar os questionamentos com crianças sobre as questões naturalizadas de gênero, mas que as professoras entendem a importância de abordar tais aspectos e esforçam-se para tal, obtendo sucesso em muitas situações, embora relatem a necessidade de mais (in)formação.

**Palavras-chave:** gênero; ensino fundamental; interação professor-aluno.

## NOW SPEAKING, THE TEACHERS: TALKING ABOUT GENDER WITH CHILDREN

### **Abstract**

This paper debates schools' responsibilities regarding children's education, as well as the Brazilian scenario against extracurricular demands, such as debates and practices which approach gender issues. We discuss some reasons that show the difficulties or the nonexistence of such approaches towards children, like social and familial opposition, lack of teachers' education and the fear it brings forth when teaching. We performed semi-structured interviews with four elementary school teachers from a public school in order to get to know how the gender theme crosses their daily praxis. We also used Discourse Analysis for data analysis. We noticed that the lack of theoretical and pedagogical basis may hamper the discussion with children about naturalized gender issues, but also that teachers understand the importance of approaching such aspects, and they make an effort to do so, becoming successful in several situations, even though they report the need for more information and education.

**Keywords:** gender equality; elementary education; teacher-student interaction.

---

<sup>23</sup> Artigo submetido para apreciação à Revista Psicologia Escolar e Educacional, da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE). Segue as normas da APA e orientações do próprio periódico.

## CON LA PALABRA, LAS PROFESORAS: HABLANDO DE GÉNERO CON NIÑOS Y NIÑAS

### Resumen

Este artículo trata de las responsabilidades de la escuela en la enseñanza de niños y niñas en la realidad brasileña ante las demandas extracurriculares, tales como las discusiones y prácticas que trabajen las cuestiones de género. Discute algunos motivos que demuestran la dificultad o inexistencia de esos abordajes con infantes, como la resistencia social y familiar, la falta de formación de profesores y profesoras además del recelo que eso genera para la praxis docente. Se han realizado entrevistas con cuatro profesoras de la enseñanza básica de una escuela pública para conocer los atravesamientos de género en sus prácticas cotidianas. Para el análisis de los datos se ha utilizado el Análisis de Discurso. Se ha percibido que la falta de base teórica y pedagógica puede dificultar los cuestionamientos de los infantes sobre las cuestiones naturalizadas de género, pero las profesoras saben de la importancia de abordar tales aspectos, haciendo esfuerzos para eso, obteniendo éxito en muchas situaciones, aunque relaten la necesidad de más (in)formación.

**Palabras clave:** género; enseñanza de primer grado; interacción profesor-estudiante.

### Introdução

A escola é uma instituição que, desde a lei nº 12.796/13, é presença obrigatória na vida de crianças a partir dos quatro anos de idade (Brasil, 2013). Entretanto, inúmeras crianças são inseridas em um ambiente educacional e/ou de recreação muito antes dessa idade, podendo ir para a creche antes dos quatro meses de vida, dependendo da configuração profissional de seu núcleo familiar. O papel do cuidado que, há algumas décadas era responsabilidade exclusiva da família e mais centrado no papel da mãe, nesse novo contexto torna-se, também, responsabilidade das instituições educacionais, que são demandadas socialmente para que ofereçam um ambiente de afeto, estímulos e aprendizagem, prezando para que o desenvolvimento infantil ocorra de forma saudável e plena (Gomes, 2006).

Nessa perspectiva, a escola é cobrada, assim como a família, pelo papel de cuidadora, e sofre muitas pressões da sociedade sobre o que e como ensinar aos/às seus/as alunos/as, desde os conteúdos das disciplinas, até os códigos de conduta relacional, moral e ético. Os/as professores/as sabem da importância das crianças e jovens desfrutarem de um espaço acolhedor,

em que possam dialogar sobre suas dúvidas e dilemas de cada idade. Entretanto, muitas vezes, devido às demandas sociais, à falta de infraestrutura e de apoio das famílias, ou de (in)formação do corpo docente sobre alguns assuntos, há lacunas que tornam a escola um espaço menos saudável do que é esperado. E um desses temas – gerador de muitos tabus, preconceitos, silêncios e resistências – que é pouco, ou nada trabalhado nos cursos de formação docente, são as questões de gênero e seus desdobramentos no desenvolvimento desses/as alunos/as como cidadãos/ãs (Carvalho, 2014; Felipe, 2009.).

Nota-se que a ausência ou o impedimento de espaços para discussão de temas ligados às questões de gênero podem gerar consequências negativas como: a discriminação em virtude da futura orientação sexual, a exclusão das meninas de tarefas e esportes entendidos como masculinos, o preconceito contra meninos que não correspondem aos padrões sociais tradicionais de masculinidades, a imposição de atividades que reforçam o binarismo e os modelos de “ser menino” e “ser menina” através das cores e dos brinquedos, entre muitos outros que proliferam relações violentas na escola. Além disso, quando ocorre alguma situação que causa repercussão por não corresponder ao que é esperado socialmente, as medidas podem ser a proibição do assunto, a negação da sua existência, ou punições mais drásticas para os/as envolvidos/as, como suspensões, expulsões ou demissões (Almeida & Luz, 2014).

No entanto, percebe-se que o uso de tais estratégias para tentar solucionar situações relacionadas às questões de gênero podem ser resultado da falta de formação docente específica para abordar essas temáticas na escola, e pelo fato de não haver consenso sobre o que, como e com quem abordar (Campos, 2015; Felipe, 2009; 2012; Nardi, 2008; Nardi & Quartiero, 2012). Logo, o resultado de um contexto que negligencia a discussão desses assuntos é a (re)produção de práticas de discriminação, preconceito, marginalização e violências em geral, em todas as faixas etárias presentes na escola (Campos, 2015). Dessa forma, ao mesmo tempo em que a escola é demandada socialmente para a formação plena dos/as alunos/as, subestima-se que,

assim como o conhecimento das disciplinas começa a ser aprendido na infância, informações que poderiam gerar o respeito à diversidade e a promoção de igualdades e do empoderamento feminino também precisam começar a ser sensibilizadas desde a tenra idade, para que o aprendizado seja gradual e desencoraje a ocorrência de qualquer forma de desrespeito e violência nas diferentes fases do desenvolvimento das crianças.

Para ilustrar, essa resistência em falar sobre gênero e outros assuntos-tabu na infância, pode ser percebida em um fenômeno que é comum ocorrer quando as redes de ensino promovem cursos de formação sobre tais temáticas. Nesses casos, quando há vagas limitadas, é corriqueiro que as professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental não sejam selecionadas. Pode-se pensar que o discurso que está sustentando essas práticas é a crença de que as crianças não vivenciam situações cotidianas em que podem (e devem) ser abordadas essas discussões (Felipe, 2009), ou, talvez, a ideia de que o silêncio é melhor para não despertar a curiosidade, ou não ir contra o suposto modelo de educação que é ensinado na família.

Além disso, atualmente há um movimento nacional bastante preocupante que, de forma reacionária e violenta busca proibir as discussões sobre gênero nas escolas. Esses grupos, pertencentes, ou não, a representações religiosas, defendem que há a intenção de implantar uma “Ideologia de gênero” (nome dado por eles) que acabaria com a moral, a ética e as famílias brasileiras. As resistências junto aos representantes políticos têm sido tão grandes que, em 2013, foi aprovada uma substituição para o Plano Nacional de Educação que estava vigente, retirando-se as referências ao conceito de gênero, que primavam pela igualdade de gênero e pelo combate às discriminações dessa ordem, alterando, conseqüentemente, muitos Planos dos estados e municípios brasileiros (Brasil, 2012; 2014; Reis & Eggert, 2017). Infelizmente, o cenário nacional atual aparenta que “a filiação a um projeto político pedagógico que obedeça a



princípios não discriminatórios parece ser entendida como uma escolha das escolas, e não como uma obrigação constitucional” (Nardi & Quartiero, 2012, p. 74).

Nessa perspectiva, entendendo-se a importância da escola ser um veículo transmissor de informações adequadas e responsáveis às crianças, aos jovens e também às suas famílias, e o papel central que os/ professores/as têm na difusão desse conhecimento, foi realizada uma pesquisa em uma escola pública, entrevistando-se professoras do ensino fundamental sobre os atravessamentos de gênero em suas práticas cotidianas. Discussões como essa mostram-se importantes e necessárias à medida em que inova-se ao propor um trabalho sobre esses temas já no ensino fundamental, pois grande parte da literatura mostra as abordagens sobre diversidade sexual e de gênero no ensino médio, com adolescentes. Com isso, buscou-se identificar os espaços que meninos e meninas têm para discutir e vivenciar questões sobre a igualdade de gênero, sobre o empoderamento de meninas e mulheres e sobre o respeito à diversidade sexual junto às professoras, e como essas profissionais percebem essas temáticas no contexto escolar em que atuam.

## **Método**

Neste artigo é descrito um recorte da intervenção “Falando sobre Gênero”, nome dado pelos autores para uma intervenção psicoeducativa realizada em uma escola pública de uma cidade de médio porte do interior do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi realizada em duas etapas de coleta de dados: a primeira ocorreu em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, com vinte e duas crianças, onze meninos e onze meninas, através da leitura de livros infantis e da realização de atividades lúdico-reflexivas que abordaram as temáticas da igualdade de gênero, do empoderamento de meninas e mulheres e do respeito à diversidade sexual.

Os livros foram escolhidos após análise documental que investigou a potencialidade desses instrumentos para problematizar os estereótipos de gênero, promover o protagonismo

feminino e trabalhar as três temáticas citadas. Foi realizada a Análise Semiótica de Imagens Paradas (Penn, 2004) nas ilustrações e a Análise de Discurso (Gill, 2004) nos textos dos seguintes livros: O grande e maravilhoso livro das famílias (Hoffman & Asquith, 2010); Menina não entra (Andrade, 2010); A menina e o menino que brincavam de ser... (Xavier, 2009); A pior princesa do mundo (Kemp, 2015); Príncipe Cinderelo (Cole, 2002) e A princesa Sabichona (Cole, 2004). Os livros estão citados na mesma ordem em que foram lidos para as crianças.

A segunda, descrita neste artigo, foi realizada com quatro professoras da escola através da realização de entrevistas semiestruturadas sobre gênero no ambiente escolar, buscando identificar, na visão dessas profissionais, como as crianças discutem e vivenciam essas mesmas temáticas na escola e como esse tema perpassa suas práticas diárias.

A pesquisa respeitou os preceitos éticos da Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, tendo aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e sendo registrada sob o número CAAE 57344916.9.0000.5336. As profissionais entrevistadas tiveram explicações sobre a preservação da sua identidade e a da escola sempre que houver a publicação dos resultados, sendo convidadas a manifestarem sua concordância com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas na íntegra e analisadas através da Análise de Discurso (Gill, 2004). A discussão dos resultados baseou-se nos discursos das profissionais da escola, problematizando as questões de gênero abordadas e foram utilizados nomes fictícios para representar as falas e resguardar a identificação das professoras.

## **Resultados e discussão**

Problematizar as questões de gênero na escola e, principalmente, com crianças é um desafio ainda nos dias atuais. Mesmo assim, na última década, houve um crescimento de materiais acadêmicos que abordam as temáticas de gênero na infância, mas a forma de colocar

esses ensinamentos em prática ainda não é bem clara, nem discutida. Da mesma forma, os currículos de formação docente também deixam a desejar na abordagem dessas temáticas e de como trabalhá-las de forma dinâmica e responsável em sala de aula (Meyer, 2009; Nardi & Quartiero, 2012). Nesse contexto, como as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental agem frente a situações relacionadas às questões de gênero? Quais as suas percepções sobre essas temáticas?

Ao escutar as professoras, nota-se que gênero ainda é um assunto que se evita discutir de forma explícita e que está muito atrelado ao binarismo e às questões de orientação sexual. As falas a seguir, por exemplo, demonstram isso:

*Ah, eu acho que gênero ainda é um tabu, né. A gente ainda tem a questão: cor de rosa para as meninas, azul para os meninos. Mas eu acho que a nossa sociedade vem mudando, né?! Mas, ainda, o preconceito é grande (Professora Joice, 43 anos).*

*É o tema mais atual. Acho que não tem tema mais atual que esse. Tá se falando muito nisso e eu vejo que as pessoas estão aceitando melhor. Mas, no ano retrasado, eu tive um caso que o menininho do primeiro ano não aceitava. Ele dizia “a amiga da minha mãe” e a irmãzinha, que era da pré-escola, falava abertamente: “a minha mãe está namorando, tem uma namorada”. Eu não puxava o assunto, mas ele tratava como “a amiga da minha mãe”. Mas tu vê que a criança tem mais facilidade para assimilar. A gente já tem aquela formação de antigamente (Professora Cristina, 54 anos).*

*Assim, com os grandes eu acho fácil (falar sobre gênero). Difícil é com os pequenos. Aqui na sala eu tenho um menino que ele é extremamente machista: “Menina não joga futebol. Menina é pra cozinhar, pra lavar, pra passar. As meninas são sustentadas pelos homens”. Esse*

*é o discurso dele. Diz ele que é a mãe que fala. Então, eu fico meio assim de falar qualquer coisa, porque eu não sei qual é o contexto em que ele está sendo criado e porque que estão dizendo isso pra ele. O que eu sei é que ele é criado pela mãe, e que essa mãe tem uma companheira* (Professora Carolina, 33 anos).

Nesses discursos, ao mesmo tempo em que as professoras percebem que alguns exemplos que emergiram em suas práticas estão associados às questões de gênero e/ou de orientação sexual, percebe-se que elas não se autorizam a desenvolver esses assuntos quando eles surgem. Nesse sentido, cabe alertar que quando a escola se cala em relação às questões de gênero e homossexualidade pode estar, justamente, contribuindo para a construção das desigualdades entre seus alunos, pois invisibiliza a existência desses assuntos e daqueles/as que não se adequam às normas sociais dominantes (Louro, 2001). Além disso, com esse (não)posicionamento, o currículo e a cultura escolar aparentam valorizar apenas a maioria heterossexual que frequenta a instituição, fomentando a intolerância com a alteridade, com o/a considerado/a diferente (Dinis, 2008; Nardi, 2008, Nardi & Quartiero, 2012).

Nesse contexto, essas mesmas professoras, quando questionadas sobre o seu conhecimento em relação às temáticas de gênero, têm clareza em dizer que não tiveram informação em sua formação docente e nem posteriormente. Ou, quando tiveram, não foram informações suficientes para dar conhecimento e sustentar práticas pedagógicas que possibilitem o diálogo sobre tais temáticas, sendo o caso de buscarem conhecimento em outras fontes de informação, como a internet e as redes sociais, como pode-se ver a seguir:

*A gente vê talvez uma, ou outra palestra dentro do Plano Nacional de Alfabetização que a gente fez, a gente falou sobre disso. É um plano do governo federal. A gente fez um*

*trabalho sobre isso. Mas foi só um, um, um... dentro de uma disciplina, a gente falou uma pincelada* (Professora Cristina, 54 anos).

*Não. Sobre gênero, eu não me lembro. E olha que faz anos que eu estou no magistério e especificamente a questão de gênero, não. Não me recordo.* (Professora Joice, 43 anos)

*Não, só na internet. Só cursos em sites da internet. Que tem on line, né. Mas nada assim que fosse só direcionado às questões de gênero. Eu participo de alguns grupos do Facebook que falam sobre questões de gênero em todas as faixas etárias. Até porque muda o linguajar conforme eles estão crescendo (...) E a partir disso a gente lê muita coisa né, então eu tento adaptar na sala de aula* (Professora Carolina, 33 anos).

As falas das professoras denunciam a realidade brasileira sobre a escassez dos temas relacionados a gênero na sua formação e nos parâmetros que regem seus trabalhos. Atualmente, vive-se em um momento paradoxal no Brasil em relação ao diálogo sobre gênero nas escolas, com pressão política e intolerância de grupos conservadores, e alguns programas do governo que ainda resistem em meio a tanta contrariedade. Isso porque, segundo Reis e Eggert (2017), há algumas décadas vem ocorrendo um processo, em âmbito nacional e internacional, que busca promover a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual, entendendo que a educação é um instrumento indispensável para isso. Nesse sentido, houve diversas mudanças e propostas educacionais de sensibilização e conscientização da importância do marcador social gênero estar incluído nos modelos e documentos que regem a gestão educacional das escolas brasileiras.

Historicamente, com a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, foi definido que os Planos Nacionais de Educação (PNE) deveriam ser decenais, sendo a vigência do primeiro PNE de

2001 a 2010. Planejando a década seguinte, uma proposta de um novo PNE foi apresentada à Câmara dos Deputados em 20 de dezembro de 2010. Ele buscava sensibilizar para a importância da educação com igualdade para todos/as, continha referências sobre a promoção da igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual, bem como trazia a escrita com flexão de gênero (p. ex: os/as profissionais da educação) deixando de se referir às mulheres e homens com uma linguagem sexista, apenas no masculino. Na sequência, alguns grupos conservadores e reacionários, ligados, ou não, a grupos religiosos, iniciaram um processo de difusão de falácias e ideias distorcidas, alegando, entre outros fatos, que a proposta do PNE a ser adotada pelas escolas estaria colocando em risco a família e os aspectos da moralidade brasileira, e propagando o que eles se referem como “ideologia de gênero”. Cabe lembrar que a versão inicial do Plano Nacional de Educação não menciona o termo “ideologia de gênero” em nenhum momento, somente busca garantir o alcance da igualdade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual (Reis & Eggert, 2017).

Como resultado dessas divergências, em 17 de dezembro de 2013, foi aprovado no Plenário do Senado o Substitutivo a esse Projeto de Lei que, além de suprimir a flexão de gênero de todo o documento, modificou o inciso III do artigo 2º do PNE, que, inicialmente, propunha a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Assim, em 25 de junho de 2014, o PNE vigente, com duração de 2014 a 2024 foi sancionado pela Presidência da República, mantendo-se a flexão de gênero na escrita, mas com o referido inciso modificado para: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, sem menção direta do conceito de gênero (Brasil, 2012; 2014; Reis & Eggert, 2017).

Diante desses fatos, após a instituição do PNE com a Lei nº 13.005/14, deveria ter ocorrido a elaboração e adequação dos Planos Estaduais, Municipais e do Distrito Federal

durante o seu primeiro ano de vigência, de acordo com o documento nacional. Entretanto, na atual data, novembro de 2017, há 25 estados brasileiros com seus planos sancionados, mas o estado de Minas Gerais e do Rio de Janeiro ainda estão cumprindo o processo: o primeiro com seu projeto de Lei enviado ao Legislativo e o segundo em fase anterior, com o documento-base elaborado, não tendo, ainda, passado pela consulta pública para posterior elaboração do projeto de lei. Em relação aos municípios, 5569 já tiveram seus Planos sancionados, representando 99,7% do total brasileiro. Diante disso e das resistências mencionadas, cabe salientar que dos 25 estados brasileiros que sancionaram seus Planos, 13 incluíram metas que objetivam o combate à discriminação e desigualdade de gênero (Alagoas, Amazonas, Amapá, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul e Rio Grande do Norte). A atualização desses dados pode ser conferida no site PNE em Movimento, atualizado constantemente pelo Ministério da Educação (MEC) (De olho nos Planos, 2017; PNE em movimento, 2017).

Nesse cenário, nota-se que 12 estados não fazem qualquer menção à igualdade de gênero e já tiveram seus Planos aprovados. Nesses casos, o MEC indica a revisão dos Planos que não abordam tais temáticas por entender os prejuízos desses silenciamentos. E, mesmo reiterando sua importância para o planejamento educacional, ressalta que, nesses casos, é possível se trabalhar sobre questões de gênero com base na Constituição Federal ou em alguns acordos internacionais dos quais o Brasil é país-parte (De olho nos Planos, 2017), que propõem, por exemplo, a promoção da igualdade de gênero, o empoderamento feminino e o respeito à diversidade sexual, entre outros aspectos que visam a erradicação das desigualdades de gênero.

Entende-se, assim, que mesmo havendo brechas para práticas que abordem tais temas, o clima de contestação e de legitimação das resistências está presente no país. Logo, cabe a reflexão sobre os discursos das professoras entrevistadas, que relatam a escassez ou ausência de discussões e informações sobre as questões de gênero em sua formação docente básica e

continuada. Com tal cenário brasileiro, é compreensível que a realidade seja como a que foi retratada por elas, e as dificuldades e receios que têm em trabalhar sobre isso. Logo, demonstresse a relevância de investimentos nessas fragilidades, seja através de ações formais nas três esferas de governo, como de ações pontuais, que consigam, por exemplo, aproximar a academia e suas pesquisas através da inserção social.

Em contrapartida, uma das professoras conta que teve maior contato com as temáticas de gênero na sua formação, e sua familiaridade em trabalhar essas questões fica evidente no relato de suas práticas com as crianças.

*Sobre gênero eu tenho a sorte de, no meu curso de formação, ter estudado bastante. Tive em uma semana acadêmica durante o bacharelado e em uma disciplina de gênero, que eu fiz na faculdade, só de gênero, que era uma disciplina DCG (disciplina complementar de graduação). E no meu PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), um dos projetos é gênero e trabalho e a gente trabalhou com alunos do ensino médio. E aí, aqui com os pequenos sempre foi através da fala e de atividades. Até, depois de ti, outras ideias vieram para trabalhar melhor isso, mas sempre através do discurso, né. “Ah isso é coisa de guri, isso é cor de guria”, sempre trabalhando com esses pequenos detalhes com eles, né, desconstruindo essas ideias com os pequenos (Professora Paula, 40 anos).*

Ao mesmo tempo que identifica que a intervenção feita na escola provocou reflexões e novas ideias para o trabalho, ela explica sobre algumas das suas práticas no dia a dia. Além disso, ela avalia criticamente o contexto em que atua e algumas resistências e dificuldades que enfrenta quando descumpra o padrão escolar.



*Eu tentei várias vezes fazer fila mista e não consigo porque as outras (professoras) não fazem. Aí eles (alunos/as) se sentem... sabe. Então eu meio que desisti de impor algumas coisas. Mas eles sabem que, por exemplo, a fila da entrada é sempre por gênero, um dia entram os meninos primeiro e, no outro, as meninas. Isso eu fiz pra desconstruir o discurso de “as meninas têm que entrar primeiro. Primeiro as damas”. Eu disse: “onde que está escrito isso?”. Aí eles pensaram e agora a gente alterna. Mas às vezes a gente vai fazer uma outra atividade e eu misturo, aí não tem uma fila definida e eles não tem um lugar definido. Mas é bem difícil em função da cultura escolar de padronizar (Professora Paula, 40 anos).*

Nas escolas, é comum que os comportamentos, tanto dos/as professores/as, quanto dos/as alunos/as, sejam rotulados negativamente em virtude de interpretações carregadas de aspectos tradicionais em relação ao gênero. Dessa forma, prejudicam as práticas profissionais e podem influenciar negativamente o desenvolvimento infantil. Costumeiramente, tem-se o silêncio e a repressão das abordagens e das discussões desses temas, o que gera dificuldade de um trabalho consistente, pedagógico e responsável com as crianças. Àqueles/as que tentam inovar e propor que se discuta sobre gênero e seus desdobramentos, podem vir a ser silenciados, pois tais práticas podem ser vistas, ainda hoje, como vergonhosas e desrespeitosas (Leite & Maio, 2013).

Entretanto, cabe salientar que todas essas professoras, mesmo as que identificam uma lacuna no aprendizado sobre gênero em sua formação, também conseguem intervir e trabalhar certas questões que surgem, contribuindo para um contexto menos desigual sobre as questões de gênero. Através dos discursos das docentes, pode-se perceber como analisam as situações e as intervenções que realizam em acontecimentos do seu cotidiano.

*No Início quando eu comecei a trabalhar com dobradura, eu peguei as folhas e fui perguntando: “que cor tu quer?”. Amarelo, verde e azul pros guris e amarela e rosa pras gurias (referindo-se ao que normalmente ocorria). Amarela estava no intermediário. Aí começaram a acabar as folhas rosas e ficar algumas meninas sem rosa. Daí eu pensei assim: “então eu vou trabalhar só com uma cor”. Aí um dia ficou todo mundo com a azul, no outro todo mundo com a verde. Então, quer dizer, eu fui trabalhando isso... (Professora Carolina, 33 anos).*

*Normalmente eu costumo me sair bem nessas situações, eu consigo resolver. Resolver não, mas orientar e conversar. Tem muitas coisas agora que tu tem ao teu alcance, livrinhos de história sobre isso que tu pode pegar, né. É bem mais fácil, porque há anos atrás quando eu ingressei, nem se falava nisso, né (Professora Cristina, 54 anos).*

*Eu acho que oportunizando para as crianças, vivências que façam bem isso né, desmistificando, tanto na parte de jogos, como atividades relacionadas a tudo. Desde uma culinária, uma atividade desportiva que eles possam trabalhar em parceria, de igual pra igual, mostrando que a capacidade é igual, não interessa se é menino ou menina (Professora Joice, 43 anos).*

Nesse sentido, destaca-se que é de extrema importância que os/as professores/as esforcem-se em promover a igualdade de gênero e a convivência com respeito à diversidade sexual através de seus discursos e práticas na escola. Embora sejam abordagens que ainda encontram resistências e impedimentos nesse ambiente devido aos pensamentos reducionistas que naturalizam os estereótipos de gênero na sociedade, estimular e facilitar o conhecimento dos/as docentes sobre tais temáticas permite um olhar de desconstrução sobre a fixa associação

sexo-gênero-orientação sexual e sobre outras compreensões e ações simplistas (Campos, 2015; Leite & Maio, 2013). Consequentemente, há maiores possibilidades de questionamentos pela comunidade escolar sobre os preconceitos derivados das questões de gênero e maior engajamento no respeito à diversidade sexual (Campos, 2015).

Frente a isso, nota-se que o tradicional e o inovador coexistem na sociedade contemporânea. Assim como o conceito de gênero ainda é sinônimo de relações de poder que colocam as mulheres como inferiores em relação aos homens, há os movimentos que buscam combater isso. E, nos discursos dessas professoras, que são produto e produtoras da sociedade, percebe-se que há situações que empoderam as meninas, bem como outras que as objetificam, permitindo que seu corpo seja alvo de opiniões e práticas que as desqualificam por serem do sexo feminino, como se vê a seguir.

*A turma do 5º ano que eu trabalhava aqui ano passado, eles eram extremamente machistas: “Menina não joga bola. Menina não tem que andar de saia curta” E as meninas aceitavam isso. Elas eram submetidas a isso. Aí tinha uma que se revoltava, que era a mais madura deles, não de idade cronológica, mas questão de consciência mesmo. Até pela criação, eu acho, que era um pouco diferente dos outros. E ela se revoltava um pouco com isso. Mas era momentâneo: era a revolta, as outras abafavam e deu, passou, e elas aceitavam a situação* (Professora Carolina, 33 anos).

Neste caso, quando se vê uma menina que ensaia seu empoderamento, ela é abafada pelo patriarcado presente nas outras meninas e no sistema e a professora e a escola não interveem, permitindo a perpetuação das desigualdades de gênero. Da mesma forma, no exemplo a seguir, a instituição (reflexo da sociedade atual) acaba ocultando outras formas de

relacionamento que não sejam os heterossexuais, sob menção da manutenção da moral e referindo a inexistência de preconceito.

*Eu acho que não tem preconceito (com relações homossexuais entre alunos/as). Eu acho que sempre tem uma orientação assim: a supervisão chama, orienta, pra que não tenha uma conduta muito escrachada, não negando a sua natureza, né. Mas nenhuma conduta, entre aspas, escandalosa, que vá chocar as pessoas, né. Respeita e orienta, acho que é mais isso. (...) Respeitando, né, não negando, nem tentando ocultar (Professora Joice, 43 anos).*

Nessa realidade, que espaços os/as alunos/as percebem que existem para essas vivências, quiçá para essas discussões? Almeida e Luz (2014) afirmam que proporcionar espaços na escola para que se problematize as questões de gênero tradicionais e se coloque em prática formas de modificar o que está naturalizado, mobiliza os valores e os discursos cristalizados que os/as professores/as trazem consigo. Logo, isso justifica a importância da (in)formação docente, entendendo que se o assunto que é desconhecido, traz insegurança ou constrangimento sobre como abordá-lo, isso não deve ser um empecilho para sua visibilidade e discussão com todos/as.

Entretanto, mesmo com essa descrição de práticas docentes e de um sistema escolar que tenta impor a heteronormatividade (como ainda ocorre nos extramuros escolares), apareceu o contraponto da valorização feminina e da importância de se questionar os estereótipos de gênero. Nessa perspectiva, acredita-se que essas ações podem permitir a criação e a manutenção de espaços saudáveis de promoção de igualdade entre as crianças, mesmo quando é necessário contestar crenças familiares, como se vê nas próximas falas:

*Ahhh, mas agora as meninas não ficam atrás... não! Elas estão bem à frente. Não é porque é menina que elas se apagam. Elas são mais decididas que os meninos. Eu acho que isso é um ponto positivo, muito positivo. Porque desde pequena ela já é criada naquela liberdade de saber que ela pode ser igual ou melhor. (...) As meninas da turma da tarde são muito empoder... poderosas. (Professora Cristina, 54 anos).*

*Na questão dos lugares, eu coloco sentados: menino, menina, menino, menina, nunca dois meninos e duas meninas. É um sistema que eu adoto já faz algum tempo. Mas tenho percebido, que de uns dois anos pra cá, tem muitas mães que não gostam. Porque foram várias insistências pra eu trocasse as meninas de lugar e colocasse do lado de menina. Até esse ano veio uma cartinha dizendo que uma delas estava com atitudes de menino. Aí eu respondi: “o que seriam atitudes de menino?”. Daí ela: “ah, porque ela está pulando, está agitada”. Respondi: “que bom, é sinal de saúde”. Então, tipo, se fosse uma professora que não tivesse esse olhar, trocaria a menina de lugar. E eu não troquei e continuo com o meu sistema (Professora Paula, 40 anos)*

Esses são dois exemplos dos discursos naturalizados de gênero sendo combatidos pelas compreensões e práticas desconstrutoras do tradicional, presentes nessa escola e, também, na sociedade contemporânea. Dessa forma, é preciso instruir os/as profissionais (assim como a toda a sociedade) a fim de que se articulem e se fortaleçam para responder de forma a dar destaque aos discursos e práticas que questionam e condenam a desigualdade de gênero e a todas as formas de violência e discriminação contra meninas, mulheres e sujeitos de orientação sexual não-heterossexual.

Em sua pesquisa de mestrado, Costa (2009) concluiu que, quando não há instrução nos cursos de formação docente, ou na formação continuada quando já estão trabalhando, essa

ausência de embasamento teórico e pedagógico prejudica a atuação das professoras para promover relações de gênero mais igualitárias e de respeito à diversidade sexual. Como consequência, verificou que as docentes podem negligenciar as demandas dos/as alunos/as relacionadas a tais temáticas, ou trabalha-las baseadas em estereótipos de gênero e com julgamentos morais.

Reflete-se, então, que quando esse silêncio ou reprodução de estereótipos para discutir sobre gênero são legitimados pela escola, acaba-se criando um espaço de produção de vulnerabilidades e os/as alunos/as podem ser prejudicados/as com isso. Assim, é indispensável que se substitua esse cenário com mudanças na formação dos/as professores/as, afinal esses/as profissionais também são responsáveis pela formação das crianças e adolescentes que convivem no cotidiano escolar. Aposta-se, com um trabalho de formação, que se potencializem novas formas de pensar e agir em relação ao tradicional, e se inove sobre o que se tem (Gesser, Oltramari, Cord & Nuernberg, 2012), pois, como se viu pelo posicionamento das professoras entrevistadas, algumas vezes, deixa à desejar.

Diante disso, mesmo as professoras que apresentam algum discurso ou prática que remonta ao tradicional em relação ao gênero, devem ser vistas como profissionais em potencial para promover a mudança. Isso porque, elas estão no dia a dia das crianças e intervêm – inúmeras vezes com sucesso – mesmo sem o conhecimento adequado sobre gênero. Elas reconhecem suas fragilidades e buscam estratégias para enfrenta-las, bem como pedem por mais instrução, como se vê a seguir:

*Ah eu acho que sobre o tema a gente deveria ser mais preparado, né. Ter palestras, pra que a gente pudesse... pra evitar que a gente resolva as coisas de uma maneira que, muitas vezes, pode não ser a certa. Então se a gente tivesse um estudo mais eficiente sobre o assunto,*

*mais palestras, seria interessante. Porque tá se falando muito nisso* (Professora Cristina, 54 anos)

*Eu acho muito fácil trabalhar com as crianças. Trabalhar sobre tudo. Tudo o que tu disser eles vão levar pra casa, vão pensar, vão conversar. (...) Eu acho que dá pra trabalhar tranquilo, mas as professoras precisam ser muito trabalhadas, muito trabalhadas. (...) A gente teria que ter toda uma sequência de trabalho. Senão, chega lá e a professora vai dizer: “Não! Tu tem que usar rosa porque tu é menina”, e assim a escola vai reforçando o que e como acha que tem que ser* (Professora Paula, 40 anos)

Perante as colocações das professoras, reitera-se a importância de que os/as docentes sejam (in)formados sobre como problematizar as desigualdades de gênero, como promover o respeito à diversidade sexual e como diminuir a vulnerabilidade dos/as alunos que sofrem por não se enquadrarem em padrões de gênero construídos socialmente. Gesser e cols (2012, p. 234) afirmam que “é fundamental saber o que os professores pensam sobre a educação, sobre as expressões de sexualidade que ocorrem cotidianamente na escola e sobre o modo como lidam com essas expressões”. Diante disso, sugerem que uma possibilidade é criar espaços de escuta desses/as professores/as para entender quais são os entraves e dificuldades em suas práticas diárias, quais são as situações que surgem para, então, criar um plano de ação, rompendo com propostas pré-estabelecidas que não valorizam os indivíduos em suas particularidades, nem consideram o conhecimento prévio dos docentes, seus contextos e demandas específicas.

Marcon, Prudêncio e Gesser (2016, p. 298), sugerem “a incorporação de discussões, por parte das escolas, sobre a temática de gênero, sexualidades e diversidades, acompanhadas de um processo contínuo de formação e sensibilização com os educadores”. Isso auxiliará esses profissionais a entenderem como suas práticas diárias ajudam a perpetuar ou desconstruir

discursos hegemônicos sobre as questões de gênero, e de que forma isso garante, ou fere, a livre manifestação de diferentes expressões identitárias pelos/as alunos/as. Assim, garantindo a instrumentalização de professores/as e o diálogo aberto entre eles/as e os/as alunos, “é possível transformar a escola num lugar de potência de vida para todos os sujeitos nela implicados” (p.298).

### **Considerações finais**

Neste artigo, abordou-se a escola como palco de conhecimentos variados para as crianças, tanto o formal, ensinado nas disciplinas, como o aprendido através da convivência e dos diálogos, fruto das relações existentes nesse espaço. Entretanto, quando o assunto abordado trata das questões de gênero pode haver resistências em abordá-lo, pois não há consenso sobre como deve ser feito. Somando-se a isso, atualmente, há grande resistência social em mencionar-se sobre gênero na escola, com tentativas de proibição por grupos de pessoas radicais que entendem que tais assuntos são contra a moralidade e querem o fim da família tradicional, difundindo ideias distorcidas que eles definem como “ideologia de gênero”.

Essas reações tiveram apoio de muitas camadas sociais e chegaram a impactar no que foi definido como meta nos PNEs brasileiros, havendo, até o momento, 12 estados que não definem como relevante o trabalho sobre gênero na escola, excluindo essa prioridade de seus documentos. Além do contexto atual de oposições, há outros pontos que impactam na abordagem sobre as questões de gênero com crianças na escola, como a ausência ou escassez de conhecimentos teóricos e pedagógicos nos cursos de formação básica e continuada de professores/as. Esse aspecto foi trazido pelas professoras entrevistadas como um dificultante para as discussões e práticas que abordem gênero com o público infantil, e três, das quatro professoras entrevistadas, revelaram que não tiveram contato com temáticas de gênero em sua



formação básica ou continuada, mesmo tendo anos de magistério. E, quando tiveram, foram instruções ínfimas.

Com isso, é comum que as professoras associem as questões de gênero ao binarismo, ao machismo e a exemplos de orientação sexual, não conseguindo explorar tais fatos como poderiam. Há o receio de intervir na educação que está sendo dada pela família dos/as alunos/as, bem como alguns limites pessoais como a referida “formação de antigamente”. Nessa perspectiva, discutiu-se como essas lacunas podem prejudicar a atuação dos/as docentes e contribuir para aumentar as desigualdades entre os gêneros, não valorizar o protagonismo feminino e não incentivar o respeito à diversidade sexual. Consequentemente, o bem estar dos alunos que não se encaixam nos padrões sociais, pode ficar bastante prejudicado.

Em contrapartida, uma das professoras revela que em sua formação teve maior ênfase no trabalho com temáticas de gênero no contexto escolar e revela que sempre tem cuidado para valorizar a desconstrução e problematização dos estereótipos de gênero nas suas práticas diárias. Indica, entretanto, determinadas dificuldades que enfrenta frente a algumas colegas e às famílias pelas propostas diferentes que faz, mas, por entender a importância de mantê-las, consegue sustentar seu posicionamento. Diante disso, cabe ressaltar uma percepção importante sobre as professoras que expuseram a escassez de abordagens de gênero em sua formação: mesmo com essas lacunas no seu aprendizado teórico e pedagógico, pode-se ver que elas também conseguem intervir de maneira a provocar reflexões no contexto em que atuam e questionar aspectos naturalizados de gênero. Assim, mesmo com os reconhecidos obstáculos, conseguem praticar a desconstrução, além de interessarem-se em buscar formas de instrução para suas ações como, por exemplo, na internet.

Nessa perspectiva, é indispensável voltar os olhares aos os/as professoras/as e entendê-los como sujeitos potenciais para problematizar e diminuir todas as formas de violência, discriminação e preconceito em relação ao gênero nas escolas. É preciso apostar nessas

instituições como possíveis propulsoras de mudanças para a igualdade de gênero e para uma sociedade com mais respeito, e lutar para que tais intervenções ocorram com os docentes da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental que, como foi possível perceber, concordam que esse embasamento e formação lhes faz falta.

## Referências

Almeida, K.D. & Luz, N. S. (2014). *Educação sexual: uma discussão para a escola?* Curitiba: Appris, 2014.

Andrade, T. G. C. (2006). *Menina não entra*. São Paulo: Editora do Brasil.

Brasil. Lei nº 8.083 de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. (2010). Brasil. Recuperado de [http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=7129FE0836A78035A52415DA0D4A031F.proposicoesWeb2?codteor=1033265&filename=Tramitacao%20PL+8035/201](http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7129FE0836A78035A52415DA0D4A031F.proposicoesWeb2?codteor=1033265&filename=Tramitacao%20PL+8035/201)

Brasil. Lei nº 12.796 de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. (2013). Brasil. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>

Brasil. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências (2014). Brasil. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)

Campos, L. M. L. (2015) Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e de práticas. *Ciência & Educação (Bauru)*. 21(4), I-IV.

- Carvalho, M. G. (2014). Prefácio. Em K. D. Almeida & N. S. Luz (Orgs). *Educação sexual: uma discussão para a escola?*. (1ª ed., pp. 9-11). Curitiba: Appris.
- Colle, B. (2004). *A princesa sabichona*. (M. Stahel, Trad). São Paulo: Martins Fontes.
- Colle, B. (2002). *Príncipe Cinderelo*. (M. Stahel, Trad). São Paulo: Martins Editora.
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução do Conselho Nacional de Saúde 510/16. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CHS)*. Brasília: CNS.
- Conselho Nacional de Saúde. (2012). *Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12*. Brasília: CNS.
- Costa, A. P. (2009). *As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de Pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-São Paulo.
- De olho nos Planos (2017). *Planos de Educação* [website]. Recuperado de <http://www.deolhonosplanos.org.br>
- Dinis, N. F. (2008). Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educação & Sociedade*, 29(103), 477-492.
- Felipe, J. (2012). Sexualidade na infância: dilemas da formação docente. Em C. Xavier Filha (Org). *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. (1ª ed., pp. 47-58). Campo Grande: Ed. UFMS.
- Felipe, J. (2009). Gênero, sexualidade e formação docente: uma proposta em discussão. Em C. Xavier Filha (Org). *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. (1ª ed., pp. 45-55). Campo Grande: Ed. UFMS.

- Gesser, M., Oltramari, L. C., Cord, D. & Nuernberg, A. H. (2012). Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 229-236.
- Gill, R. (2004). Análise de discurso. Em M. W. Bauer & G. Gaskell. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (3ªed., pp. 244-270). Petrópolis: Ed.Vozes.
- Gomes, V. L. O. (2006). A construção do masculino e do feminino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. *Texto e Contexto de Enfermagem*, 15(2), 35-42.
- Hoffman, M. Asquith, R. (2010). *O grande e maravilhoso livro das famílias*. (I. Mesquita, Trad). São Paulo: Edições SM.
- Kemp, A. (2015). *A pior princesa do mundo*. (M. Garcia, Trad). 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Leite, L. L. & Maio, E. R. (2013). Gênero e sexualidade na educação infantil e a importância da intervenção pedagógica [Trabalho completo]. Em *VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica* (Org), O Método Científico (pp. 1-11), Campo Mourão: VIII EPTC.
- Louro, G. L. (2001). O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. Em M. V. Costa (Org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. (3ª ed, pp.85-92). Rio de Janeiro: DP&A;
- Marcon, A. N., Prudêncio, L. E. V. & Gesser, M. (2016). Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. *Psicologia Escolar e Educacional* 20(2), 291-301.
- Meyer, D. E. (2009) Aprendizagens de gênero em espaços educativos ou da importância das “pontes” entre pós graduação, graduação e escola básica Em A. B. M. Teixeira & A. Dumont. (Orgs). *Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente*. (1ª ed., pp. 7-11). Araraquara: Junqueira & Marin Editores.
- Nardi, H. C. (2008). O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa. *Psicologia & Sociedade*, 20(spe), 12-23.

- Nardi, H. C. & Quartiero, El. (2012). Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana*, (11), 59-87.
- Penn, G. (2004). Análise semiótica de imagens paradas. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (3ªed., pp. 319-342). Petrópolis: Ed.Vozes.
- PNE em movimento (2017). *O Plano Nacional de educação (2014/2024) em movimento* [website]. Recuperado de <http://pne.mec.gov.br/>
- Reis, T.& Eggert, E. (2017). Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, 38(138), 9-26.
- Xavier, T. (2009). *A menina e o menino que brincavam de ser...* Campo Grande: Ed UFMS.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar uma pesquisa de quatro anos é um passo necessário desse processo. Entretanto, intenta-se que as considerações finais deste estudo demonstrem as reflexões sobre uma prática que pode e que precisa continuar, bem como motivem outros/as interessados/as a seguir trabalhando com as temáticas principais desta escrita: gênero e infância. Ao se pesquisar, escrever sobre e participar da rotina de uma escola percebe-se a diversidade de possibilidades de atuação em relação às questões de gênero, além de algumas características que precisam ser combatidas, enquanto outras devem ser valorizadas e perpetuadas. Nesse sentido, a intervenção realizada demonstrou que é possível criar espaços para que se reflita e se discuta sobre gênero no ambiente escolar, incluindo os anos iniciais do ensino fundamental, algo que não é tão comum, principalmente com o viés da Psicologia.

Através da intervenção “Falando sobre gênero”, abordou-se, principalmente, sobre a igualdade de gênero, o empoderamento feminino e o respeito à diversidade sexual e conheceu-se um pouco sobre as percepções dos meninos e das meninas participantes e das quatro professoras do ensino fundamental sobre essas temáticas. Além disso, crianças e profissionais demonstraram como percebem as compreensões e práticas que a escola tem sobre essas questões e, de certa forma, como isso influencia em seu dia a dia. Nesse sentido, cabe analisar cada um dos objetivos propostos pela tese e de que maneira eles foram contemplados nesta pesquisa.

Entende-se que o objetivo geral da tese foi atendido, no sentido em que se conseguiu desenvolver e avaliar as potencialidades de uma intervenção psicoeducativa sobre relações de gênero com crianças do ensino fundamental e conhecer a percepção de professoras sobre essas questões no ambiente escolar público. A intervenção “Falando sobre gênero” foi colocada em prática com todas as fases previstas, contemplando o trabalho com as crianças e as entrevistas com as professoras, bem como as anotações no diário de campo. Esses dados coletados em diferentes fontes foram utilizados para embasamento e escrita desta tese e as potencialidades da parte prática estão descritas em cada uma das cinco produções que versam sobre os dados empíricos. Os artigos demonstram, de forma unânime, a relevância dos espaços proporcionados na escola para fomentar discussões sobre as questões de gênero e para problematizar os estereótipos, revelando formas de intervir que podem proporcionar mudanças locais, bem como transformações sociais a longo prazo, caso os/as envolvidos/as partilhem as compreensões discutidas em suas vivências fora da sala de aula e/ou da escola.

Sobre os objetivos específicos, o primeiro buscava investigar como as relações de gênero são apresentadas em livros infantis onde a igualdade de gênero, o empoderamento de meninas e mulheres e o respeito à diversidade sexual figuram como temáticas chave. No artigo documental, discutiu-se que os métodos de Análise Semiótica de Imagens Paradas (Penn, 2004) e de Análise de Discurso (Gill, 2004), utilizados para análise dos seis livros infantis, demonstram que essas três questões são abordadas com uma linguagem clara, lúdica e responsável para serem trabalhadas com meninos e meninas. Nesse sentido, considerando-se que os livros são dispositivos de informação, podem servir como instrumentos para questionar estereótipos de gênero com as crianças, promover o protagonismo feminino, combater a discriminação aos padrões de gênero socialmente difundidos como incorretos e/ou inadequados, e permitir a identificação e representatividade, entre as crianças, de modelos minoritários de comportamento e relacionais. Sendo assim, foi entendido que poderiam ser utilizados na intervenção com as crianças e que seus discursos poderiam ser melhor explorados se aliados às atividades lúdico-reflexivas, como realizado nos encontros com as crianças.

O segundo e o terceiro objetivos específicos, proporcionar espaços de discussão e realização de atividades sobre igualdade de gênero, empoderamento de meninas e mulheres e respeito à diversidade sexual com meninos e meninas do ensino fundamental através de grupos de contação de histórias e, analisar as reflexões sobre essas temáticas de gênero provocadas nas/pelas crianças nos grupos de contação de histórias, referem-se ao trabalho realizado na coleta de dados com as crianças e foram abordados em três produções da tese. As crianças demonstraram grande aproveitamento dos encontros para dialogar e repensar suas compreensões sobre gênero e sobre as temáticas citadas, como pode-se ver em diferentes falas retratadas nos artigos. Muitos/as defenderam que “meninos e meninas podem” sobre diferentes aspectos de suas vivências e/ou de terceiros, como na igualdade para as brincadeiras, para o uso de roupas e adereços e para o exercício profissional, por exemplo. Também foram bastante criativos/as e inovadores/as ao construírem novas compreensões sobre gênero, quando percebiam que havia uma possibilidade além da que haviam pensado primeiramente, como nos casos das meninas Camila e Joana, retratados no artigo “‘Falando sobre gênero’ na escola: potencialidades de uma intervenção com crianças”. Além disso, elas também demonstraram seu empoderamento ao problematizar os discursos tradicionais de gênero junto à turma, possibilitando outras concepções aos/às colegas através de suas ideias. Entretanto, esse é apenas um exemplo, entre as diversas (re)construções infantis expostas nos resultados dos artigos.

Sobre o aspecto da diversidade sexual, foi mais amplamente abordado no terceiro encontro, em que o livro lido, “O grande e maravilhoso livro das famílias” (Hoffman & Asquith, 2010), menciona a existência de diversas configurações familiares e traz o exemplo de famílias com casais homossexuais, como um dos exemplos de diversidade sexual. Entretanto, em todos os encontros com as crianças, esse assunto não reverberou diretamente nas colocações que eles trouxeram, nem para o estranhamento, nem para a identificação. Baseando-se nos diálogos com as professoras, pode-se hipotetizar, nesse momento, que esse fenômeno pode ter ocorrido porque, na turma pesquisada, não havia sido visibilizado, até o momento das entrevistas, nenhum casal homossexual nas famílias das crianças. Ou, talvez, porque os discursos escolares ainda se apresentam resistentes a esses relacionamentos a ponto de precisarem ser marginalizados e invisibilizados. Ou, então, porque, para as crianças, isso é natural e não precisa ser dialogado e ressignificado no espaço proporcionado para isso. Enfim, várias hipóteses são possíveis. Porém, é preciso considerar que a diversidade sexual é uma das formas de expressão da diversidade humana, e que, nesse aspecto, os meninos e as meninas demonstraram exemplar comportamento de respeito e empatia à diferença do/a outro/a.

Como mencionado na apresentação e em dois artigos, havia três crianças consideradas incluídas (com diagnósticos de autismo, paralisia cerebral e mielomeningocele, fazendo uso da cadeira de rodas). Em todos os encontros, não se pode citar nenhuma situação em que foi percebido incômodo, desrespeito ou exclusão com essas três crianças. Ao contrário, observou-se cenas em que as outras crianças esperavam, pacientemente, a menina cadeirante subir na cadeira para ir até a frente contar suas produções e, depois, retornar à sua classe, em que incentivavam o menino com autismo a participar das atividades e elogiavam seus desenhos, ou quando ajudavam a pesquisadora, principalmente nos primeiros encontros, a entender o que a menina com paralisia cerebral falava pois, sua dicção nem sempre era clara. Nesse sentido, desde o primeiro encontro ficou evidente a postura empática daquelas crianças com a diversidade existente no grupo, o que faz pensar que, talvez, a diversidade sexual não fosse percebida, como é em tantos contextos e por tantas pessoas, como problemática ou desviante e, talvez por isso, foi um assunto que nunca foi referenciado por elas. Evidentemente, o silêncio pode estar representando resistências e negação à proposta, porém, pelos dados coletados em relação à diversidade em geral, acredita-se na possibilidade de um olhar das crianças que não patologiza as orientações sexuais que não correspondem à norma heterossexista.

Por fim, o quarto objetivo diz respeito à coleta de dados realizada com as professoras, e buscou identificar os espaços que meninos e meninas têm para discutir e vivenciar questões



de igualdade de gênero, de empoderamento de meninas e mulheres e de respeito à diversidade sexual junto às essas profissionais, e como elas percebem essas temáticas no contexto escolar. Esse objetivo foi trabalhado, especificamente, em um dos artigos e, de forma pontual, em mais duas produções. Observou-se que há um déficit primordial na formação básica e continuada dessas professoras sobre as questões de gênero, tanto conceituais, como sobre abordagens possíveis para situações que possam ocorrer cotidianamente. Assim, ao mesmo tempo em que as professoras declararam uma postura de silenciamento em situações em que caberiam intervenções, também percebeu-se seus interesses em buscar instrução para dar conta de ocorrências que as desafiam enquanto profissionais. Além disso, seus discursos também demonstram suas potencialidades ao conseguir intervir em determinadas situações que exigem perspicácia e reflexão para não reproduzir estereótipos de gênero e para desconstruir os conhecimentos naturalizados sobre o tema.

Nesse sentido, cabe refletir que, mesmo com os esforços pessoais de cada uma, se as professoras fossem melhor (in)formadas para trabalhar sobre as três temáticas citadas e sobre as questões de gênero em geral, os espaços que poderiam proporcionar e construir com as crianças para discutir e vivenciar esses aspectos, poderiam tornar a escola uma instituição mais acolhedora e mais receptiva à diversidade do que realmente é. Logo, isso justifica a relevância da criação e consolidação de políticas educacionais que possibilitem mudanças no atual cenário de formação docente, bem como demanda que a construção de conhecimento científico nas pós-graduações do país indiquem dados e possibilidades de melhorias e de investimentos nesses cenários, entendendo o amplo benefício que seria alcançado com essas transformações.

A partir dessas reflexões, percebeu-se que, além da intervenção ser uma possibilidade interessante para se trabalhar sobre igualdade de gênero, empoderamento de meninas e mulheres e respeito à diversidade, incluindo a diversidade sexual, bem como outras temáticas de gênero que possam surgir, ela não precisa ser estanque como a apresentada. Isso porque, há outros livros infantis que abordam esses e outros temas de gênero que também se pode trabalhar com as crianças, em virtude de uma demanda específica que possa estar ocasionando dificuldades nas relações interpessoais de um grupo, como preconceitos e violências diversas, por exemplo. Além disso, o número de dez encontros foi positivo para a pesquisa, pois permitiu desenvolver e validar a intervenção, mas, caso seja um grupo que dispõe de mais encontros, como uma professora que acompanha seus alunos durante o ano letivo, é possível acrescentar mais dias de leitura e mais atividades, bem como priorizar algumas discussões e tarefas caso se tenha menos encontros com as crianças. É preciso considerar, também, que essa intervenção

não pressupõe ser realizada no contexto escolar, podendo-se organizar “Falando sobre gênero” em diferentes espaços, com diferentes grupos de crianças. Assim, retoma-se a ideia defendida no artigo de revisão de literatura desta tese, de que toda a intervenção sobre gênero, quando responsável e adequada às demandas e ao desenvolvimento cognitivo das crianças, são importantes pois, devido a aspectos como a plasticidade cerebral e a socialização de gênero, as crianças são mais receptivas aos aprendizados e capazes de rememorar os ensinamentos dessa fase por toda a vida.

Nesse sentido, embora tenha se entendido que a intervenção tem grandes potencialidades há uma fragilidade que precisa ser apontada. A inassiduidade das crianças que, conforme explicado na apresentação dessa tese, era maior em dias de condições climáticas desfavoráveis, pode ser um aspecto que influencia na sua compreensão sobre as questões de gênero ao final da intervenção, por exemplo. Entretanto, embora esse não tenha sido um fator avaliado nesta pesquisa e, por isso, não se tem dados para discuti-lo de forma aprofundada, se traz à discussão para que, àqueles/as que desejarem replicar a intervenção, possam atentar a esse aspecto, considerando que a inassiduidade é um fator influenciado por diferentes motivos. Como reflexão, no momento, pode-se considerar, também, a mesma ideia defendida no artigo de revisão de literatura, em que experiências na infância que proporcionam aprendizados diferentes do habitual têm fundamental relevância no desenvolvimento dos sujeitos, permitindo que esses conhecimentos possam ser resgatados em momentos posteriores da vida. Com isso, acredita-se que as discussões e transformações proporcionadas pela intervenção devem ser consideradas em seu caráter qualitativo, e não pelos aspectos quantificáveis de frequência nos encontros.

Para finalizar, reitera-se a importância de se trabalhar para que as escolas possam ser locais de acolhimento da diversidade humana e, destacando-se, em função do estudo, da diversidade de gênero. É importante que nessas instituições existam espaços de diálogo e que eles possibilitem pensar e construir práticas pedagógicas que priorizem o protagonismo feminino, a sensibilização para a igualdade de gênero e o enfrentamento às violências sofridas por aqueles/as que não seguem os modelos sociais pré-determinados. É relevante, também, que as escolas possam incentivar a busca por conhecimento científico e por formação continuada para seus profissionais que, conforme a amostra entrevistada na tese, têm a intenção de se instrumentalizar sobre essas questões, mas, até o momento, fizeram poucos investimentos nisso.

Assim, nos ambientes escolares, construção e desconstrução precisam andar juntas. Ao mesmo tempo em que se constroem esses espaços para o diálogo e para a expressão e

convivência com diferentes expressões do gênero, desconstroem-se, aos poucos, as amarras que cada um/a possui para enquadrar gênero em aspectos definidos por construções sócio-históricas e que se limitam nos estereótipos que são aprendidos e reproduzidos, inúmeras vezes, sem crítica. Nesse sentido, esta pesquisa demonstrou que é possível trabalhar sobre gênero com crianças na escola e sobre a importância de ter os/as professores/as como aliados nesse processo, sendo urgente um olhar que se preocupe com sua (in)formação e instrução técnica para esses assuntos. Dessa forma, a intervenção “Falando sobre gênero” pode ser uma ferramenta de atuação ou, apenas, de inspiração para se pensar outras práticas, adaptadas a outras realidades.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, K. D. & Luz, N. S. (2014). *Educação sexual: uma discussão para a escola?* Curitiba: Appris, 2014.
- Andrade, T. G. C. (2006). *Menina não entra*. São Paulo: Editora do Brasil.
- Andrade, F. C. B. A. (2009). Ou ele ou eu: violência e relações de gênero na escola. In A. B. M. Teixeira & A. Dumont (Orgs.). *Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente* (pp. 79-94). Araraquara: Junqueira&Marin.
- Arán, M. & Peixoto Junior, C. A. (2007). Subversões do desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler. *Cadernos Pagu*. (28), 129-147.
- Argüello, Z. E. A. (2005). *Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil*. Dissertação de Mestrado, UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Azevedo, C. E. F.; Oliveira, L. G. L.; Gonzalez, R. K. & Abdalla, M. M. (2013). A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. *Anais do IV Encontro de Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ*. Brasília DF, Brasil.
- Botton, A. (2011). *"E o prêmio vai para..": os estereótipos de gênero nos livros infantis premiados na última década*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia, PUCRS, Porto Alegre.
- Botton, A. & Strey, M. N. (2012). Infância e questões de gênero na literatura: entrelaçamentos e influências possíveis em meninos e meninas. In D. B. S. F. Andrade & J. J. M. Lopes (Orgs), *Infâncias e crianças: lugares em diálogo* (pp. 103-120). Cuiabá: EdUFMT.
- Botton, A. & Strey, M. N. (2013). Influências da literatura infantil brasileira no gendramento de meninos e meninas. In *Anais Eletrônicos do Fazendo Gênero 10: Desafios atuais dos feminismos* (pp. 1-12). Florianópolis, SC, Brasil.

- Botton, A. & Strey, M. N. (2015). O gendramento da infância através dos livros infantis: possíveis consequências em meninos e meninas. *Revista Perspectiva*, 33(3), 915-932. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n3p915>
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Ed. Moderna
- Colle, B. (2002). *Príncipe Cinderelo*. São Paulo: Martins Editora.
- Colle, B. (2004). *A princesa sabichona*. (M. Stahel, Trad). São Paulo: Martins Fontes.
- Colling, A. M. (2004). A construção histórica do feminino e do masculino. In M. N. Strey; S. T. L. Cabeda.; D. R. Prehn. (Orgs). *Gênero e cultura: questões contemporâneas*. (pp. 13-38). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Colling, A. M. (2014). *Tempos diferentes, discursos iguais: a construção histórica do corpo feminino*. Dourados: Ed. UFGD.
- Conselho Nacional de Saúde. (2012). *Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12*. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 10 de outubro de 2015.
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução do Conselho Nacional de Saúde 510/16. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CHS)*. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>>. Acesso em 10 de outubro de 2015.
- De olho nos Planos (2017). *Planos de Educação* [website]. Recuperado de <http://www.deolhonosplanos.org.br>
- Dinis, N. F. (2013). Revisitando o binômio sexo-gênero. *Revista Ártemis*, 15(1), 123-134.

- Duarte, T. (2009). A possibilidade de investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *Centro de investigação e estudos de sociologia – CIES e-working papers*. (60), 1-24.
- Finco, D. (2012). Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: transgredindo as fronteiras de gênero. In: M. N. Strey, A. Botton, E. Cadoná, Y. A. Palma (Orgs). *Gênero e ciclos vitais: desafios, problematizações e perspectivas*. (pp. 43-66). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. (J. E. Costa, Trad.). Porto Alegre: Bookman.
- Flick, U. (2009a). *Qualidade na pesquisa qualitativa*. (R. C. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Flick, U. (2009b). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (J. E. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Frank, A. (2015). *O diário de Anne Frank: edição integral*. (A. Calado, Trad., 53. ed). Rio de Janeiro: Record.
- Gaskell, G. (2004). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer; G. Gaskell. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (P. A. Guareschi, Trad.). (pp. 64-73). 3ª Ed. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Gomes, V. L. O. (2006). A construção do masculino e do feminino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. *Texto e Contexto de Enfermagem*, 15(2), 35-42.
- Gill, R. (2004). Análise de discurso. In M. W. Bauer & G. Gaskell. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (P. A. Guareschi, Trad.). (pp. 244-270). Petrópolis: Ed. Vozes.
- Hoffman, M.; Asquith, R. (2010). *O grande e maravilhoso livro das famílias*. (I. Mesquita, Trad). São Paulo: Edições SM.

- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2014). *Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Junqueira, R. D. (2009). Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In C. Xavier Filha (Org.). *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual* (pp. 111-142). Campo Grande: EdUFMS.
- Kemp, A. (2015). *A pior princesa do mundo*. (M. Garcia, Trad). 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- LEGH – Laboratório de Estudos em Gênero e História. (2015). *Cartilha sobre igualdade de gênero nas escolas*. Recuperado em 12 de dezembro de 2015, de <http://www.legh.cfh.ufsc.br/806-2/>
- León, M. (2000). Empoderamiento: relaciones de las mujeres com el poder. *Estudios Feministas*. 8(2), 191-207.
- Lima, L. L. G & Souza, S. A. (2015). Patriarcado. In A. M. Colling; L. A. Tedeschi. *Dicionário Crítico de Gênero*. (pp. 515-520). Dourados: UFGD.
- Lins, B. A.; Machado, B. F. & Escoura, M. (2016). *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*. São Paulo: Editora Reviravolta.
- Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (2008). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. (10ª ed). Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.
- Martins, E. F. & Hoffmann, Z. (2007). Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências. *Revista Pesquisa em Educação em ciências – ENSAIO*. Belo Horizonte, 9(1), 106-120. Recuperado em 05 de Agosto de 2015, de [www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio](http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio).

- Minayo, M. C. S. (2012a) *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 32 ed. Petrópolis, Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2012b). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, 17(3), 621-626.
- Moreira, A. R. P. & Vasconcellos, V. M. R. Formação do educador/professor de creche: as questões da inserção e do arranjo espacial. In D. B. S. F. Andrade, J. J. M. Lopes. *Infâncias e crianças: lugares e diálogos*. (pp. 49-61). Cuiabá: EdUFMT.
- Oliveira, A. G.; Pastana, M. & Maia, A. C. B.(2011). Padrões normativos de gênero em livros infanto-juvenis sobre educação sexual. *Revista de Psicologia da UNESP*, 10(2), 80-90.
- ONU-BR (2012). ONU celebra Dia Internacional das Meninas [website]. Recuperado de <https://nacoesunidas.org/onu-celebra-dia-internacional-das-meninas/>
- Penn, G. (2004). Análise semiótica de imagens paradas. In M.W. Bauer & G. Gaskell (Orgs). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (P. A. Guareschi, Trad.). (pp. 319-342). Petrópolis: Ed.Vozes.
- PNE em movimento (2017). *O Plano Nacional de educação (2014/2024) em movimento* [website]. Recuperado de <http://pne.mec.gov.br/>
- Pires, S. M. F (2009). Amor romântico na literatura infantil: uma questão de gênero. *Educar em Revista*. 35, 81-94.
- Pupo, K. (2007). *Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva do gênero*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Reis, T. & Eggert, E. (2017). Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, 38(138), 9-26.



- Roso, A. (2014). *Grupo de mulheres: compartilhando experiências*. Santa Maria: UFSM, CCSH, Departamento de Psicologia.
- Santos, B. R.; Silva, O. F. & Barbieri, P. (2014). *Por ser menina: percepções, expectativas, discriminações, barreiras, violências baseadas em gênero e habilidades para a vida das meninas de 6 a 14 anos nas cinco regiões do Brasil*. Brasília: Plan International Brasil.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. 20(2), 71-99.
- SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres. (2013). *Plano Nacional de Políticas para as mulheres – 2013-2015*. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres.
- Strey, M.N. (2009). Gênero. In M. G. C. Jacques; M. N. Strey; N. M. G. Bernardes. et al. (Orgs.) *Psicologia social contemporânea: livro texto*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Torres, M. A. (2013). *A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola – Série Cadernos da Diversidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Vidal, F. F. (2008). *Príncipes, princesas, sapos, bruxas e fadas: Os “novos contos de fadas”: ensinando sobre relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade*. Dissertação de Mestrado, UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Vidal, F. F. & Neuls, J. S. (2006). Contos de fadas modernos: ensinando modos de ser homem e ser mulher. *Anais do Fazendo Gênero 7 – Gênero e Preconceitos*. Florianópolis, SC. Disponível em: <[http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/V/Vidal-Neuls\\_54.pdf](http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/V/Vidal-Neuls_54.pdf)>. Acesso em 28 de setembro de 2015.
- Wilke, M. E. V. M. (2008). A transmissão de modelos femininos e masculinos nos livros infantis. In: M. N. Strey; M. E. V. M. Wilke; R. A. Rodrigues; V. G. Balestrin (Orgs.). *Encenando gênero: cultura, arte e comunicação*. (pp. 343-364). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Wenetz, I.; Stigger, M. P. & Meyer, D. E. (2013). As (des)construções de gênero e sexualidade no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(1), 117-128.

Xavier, T. (2009). *A menina e o menino que brincavam de ser...* Campo Grande: Ed UFMS.

Xavier Filha, C. (2011). Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. *Revista Estudos Feministas*, 19(2), 591-603.

Xavier Filha, C. (2014). Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. *Educar em Revista*, Curitiba, (1), Edição Especial, 153-169.

## **ANEXOS**

**ANEXO A – Parecer do Sistema de Pesquisas da PUCRS**



**SIPESQ**  
Sistema de Pesquisas da PUCRS



Código SIPESQ: 7285

Porto Alegre, 13 de maio de 2016.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica do ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR" coordenado por MARLENE NEVES STREY. Caso este projeto necessite apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e/ou da Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA), toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP/CEUA, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica do ESCOLA DE HUMANIDADES

---

**ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

**Pesquisador:** Marlene Neves Strey

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 57344916.9.0000.5336

**Instituição Proponente:** UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.618.352

**Apresentação do Projeto:**

O presente estudo surge das inquietações com a temática das relações de gênero na infância, suscitadas através de leituras, de debates contemporâneos e dos resultados da pesquisa de mestrado da autora deste projeto, defendida em 2011. Tem como objetivo desenvolver e avaliar as potencialidades de uma intervenção psicoeducativa com/para crianças na escola sobre relações de gênero, bem como compreender a percepção de professores/as e funcionários/as sobre essas questões no ambiente escolar público. Para isso, a fim de instrumentalizar a intervenção, intenta-se investigar como as relações de gênero são apresentadas em livros infantis onde a igualdade de gênero, o empoderamento de meninas e mulheres e o respeito à diversidade sexual figuram como temáticas chave. Além disso, buscar-se-á proporcionar espaços de discussão e realização de atividades lúdico-reflexivas sobre essas três temáticas de gênero com meninos e meninas do ensino fundamental através de grupos de contação de histórias; e, posteriormente, analisar as reflexões provocadas nas/peelas crianças com a intervenção. Pretende-se, ainda, identificar os espaços que as crianças têm para discutir e vivenciar essas mesmas temáticas junto aos/as professores/as e

Continuação do Parecer: 1.616.362

aos/às funcionários/as e como esses/as profissionais percebem essas questões dentro da escola pública. Para atingir os objetivos propostos, será realizada uma pesquisa qualitativa com a execução da intervenção intitulada "Falando sobre gênero", composta de diferentes instrumentos para coleta de dados: uma análise documental dos livros infantis que serão lidos às crianças, grupos focais com meninos e meninas para leitura das obras e atividades lúdico-reflexivas, e entrevistas semi-estruturadas com os profissionais da escola.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Desenvolver e avaliar as potencialidades de uma intervenção psicoeducativa sobre relações de gênero com crianças do ensino fundamental e conhecer a percepção de professores/as e funcionários/as sobre essas questões no ambiente escolar público.

**Objetivo Secundário:**

- Investigar, a fim de instrumentalizar a intervenção, como as relações de gênero são apresentadas em livros infantis onde a igualdade de gênero, o empoderamento de meninas e mulheres e o respeito à diversidade sexual figuram como temáticas chave;
- Proporcionar espaços de discussão e realização de atividades sobre igualdade de gênero, empoderamento de meninas e mulheres e respeito à diversidade sexual com meninos e meninas do ensino fundamental através de grupos de contação de histórias;
- Analisar as reflexões sobre essas temáticas de gênero provocadas nas/pelas crianças nos grupos de contação de histórias
- Identificar os espaços que meninos e meninas têm para discutir e vivenciar questões de igualdade de gênero, empoderamento de meninas e mulheres e respeito à diversidade sexual junto aos/as professores/as e aos/as funcionários/as e como esses/as profissionais percebem essas temáticas no contexto escolar.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Definem-se os riscos de acordo com o público em que serão coletados os dados. Para os profissionais da escola, o maior desconforto será o tempo

Endereço: Av. Piranga, 8881, prédio 50, sala 703  
Bairro: Partenon CEP: 90.810-900  
UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br



Continuação do Projeto: 1.010.302

que deverá dispor para responder às questões, ou alguma mobilização provocada por alguma questão, na hora da entrevista ou posteriormente.

Para as crianças que participarão dos grupos focais, algum desconforto após falar ou fazer algo no grupo, tanto dentro da escola, como fora dela, na

relação com os pais, familiares e demais pessoas da convivência.

Definem-se os benefícios de acordo com o público em que serão coletados os dados. Para os profissionais da escola, a importância da contribuição

pessoal para o desenvolvimento de um estudo científico, bem como o diálogo e esclarecimento sobre questões de gênero, que podem contribuir

para o trabalho na escola. Para as crianças, um maior conhecimento sobre as questões de gênero e as possibilidades de ser menino e ser menina

nos dias de hoje, uma melhora na relação com outros meninos e outras meninas e com os familiares e pessoas da convivência dessa criança, bem

como uma maior compreensão sobre muitas coisas que ocorrem na relação dessa criança com seus colegas, em relação às questões de gênero.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa está bem elaborado. O problema é claro bem como objetivos, riscos e benefícios. Os instrumentos utilizados na metodologia estão de acordo com os objetivos e proposta da pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisa apresenta Termo de Assentimento elaborado em linguagem acessível às crianças que serão participantes de grupos focais em torno de histórias infantis. Apresenta dois TCLEs, um para os pais das crianças e outros para os profissionais da Escola que serão entrevistados. Os Termos estão todos bem formulados, mas necessita atualização do endereço do CEP (Endereço: Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, Sala 703 CEP: 90619-900 - Bairro Partenon - Porto Alegre – RS)

**Recomendações:**

Não há recomendações

**Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas na Resolução CNS n° 466 de 2012 e da Norma Operacional n° 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703  
Bairro: Partenon CEP: 90.619-900  
UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br

Continuação do Parecer: 1.616.352

projeto de pesquisa proposto. Solicitamos a atualização do endereço do CEP-PUCRS nos termos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_724917.pdf	27/05/2016 10:29:22		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ApendiceDnovo.pdf	27/05/2016 10:25:43	Mariene Neves Strey	Aceito
Outros	RespostaCEP.doc	27/05/2016 10:24:22	Mariene Neves Strey	Aceito
Outros	ROTEIRODEDESCRICAODOSENCONTROS.pdf	27/05/2016 10:23:34	Mariene Neves Strey	Aceito
Outros	ROTEIRODAENTREVISTA.pdf	27/05/2016 10:20:43	Mariene Neves Strey	Aceito
Outros	Linkparaacessoaoscurtulosattiesdaequipepesquisa.docx	27/05/2016 10:15:42	Mariene Neves Strey	Aceito
Outros	DocumentoUnificadodoProjetoPesquisa_1463172694531.pdf	27/05/2016 10:14:48	Mariene Neves Strey	Aceito
Outros	Cartadeautorizacaodaescola.pdf	27/05/2016 10:13:53	Mariene Neves Strey	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	31/05/2016 13:28:13	Mariene Neves Strey	Aceito
Outros	Carta.pdf	23/05/2016 19:42:46	Mariene Neves Strey	Aceito
Orçamento	Orcamentoassinado.pdf	23/05/2016 19:37:50	Mariene Neves Strey	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ApendiceC.pdf	23/05/2016 19:34:35	Mariene Neves Strey	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ApendiceB.pdf	23/05/2016 19:34:10	Mariene Neves Strey	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoTeseOk.pdf	23/05/2016 19:29:16	Mariene Neves Strey	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Piranga, 6681, prédio 50, sala 703  
 Bairro: Partenon CEP: 90.619-000  
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
 Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Pensar: 1.616.352

Não

PORTO ALEGRE, 01 de Julho de 2016

---

Assinado por:  
Denise Cantarelli Machado  
(Coordenador)

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703  
Bairro: Partenon CEP: 90.619-000  
UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cnp@pucrs.br

Página 05 de 05

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Iniciais do nome: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Vínculo com a escola: \_\_\_\_\_

1 – Há quanto tempo (meses/anos) está trabalhando na escola?

2 – Descreva um pouco do seu cotidiano na escola (quantos dias por semana, quais as atividades e função que desenvolve, como avalia a importância de seu trabalho).

3 – Fale-me um pouco sobre como é o seu contato com as crianças do ensino fundamental.

4 – E como você enxerga a presença e participação na escola das famílias responsáveis por essas crianças?

5 – Pensando no seu trabalho hoje, quais as potencialidades e aspectos positivos desse trabalho com as crianças?

6 – E quais as dificuldades que percebe em no trabalho com elas?

7 – Sobre as questões de gênero, você tem algum conhecimento? Se sim, pode me falar um pouco sobre isso?

8 – Considerando que você respondeu de forma positiva à questão anterior, como você avalia o trabalho dessas temáticas na escola?

9 – Você já participou de algum curso, capacitação, treinamento sobre esse tema? Se sim, pode me contar sobre?

10 – Como você enxerga as questões de gênero entre as crianças no seu cotidiano de trabalho nesta escola?

11 – Considere questões de igualdade de gênero, empoderamento de meninas e mulheres, diversidade sexual, violência contra meninas e mulheres, entre outras, conte-me, se lembrar, fatos que consegue identificar essas situações no universo infantil.

12 – E como você lidou com essas questões quando elas surgiram? Julga que tem facilidade para trabalhar essas temáticas?

13 – Como você descreveria um ambiente ideal, em relação às questões de gênero, dentro da escola? Acha que é possível promover isso? De que forma?

14 – Se ao final dessa entrevista, você lembrou de alguma situação sobre o tema conversado, ou gostaria de acrescentar alguma informação, fique à vontade.

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR”, coordenada pela pesquisadora Profa. Dra. Marlene Neves Strey, que orienta a acadêmica de Doutorado Andressa Botton, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCRS.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar como as relações de gênero são apresentadas em livros infantis onde a igualdade de gênero, o empoderamento de meninas e mulheres e o respeito à diversidade sexual figuram como temáticas chave; proporcionar espaços de discussão e realização de atividades lúdico-reflexivas sobre essas temáticas com meninos e meninas do ensino fundamental em grupos de contação de histórias; analisar as reflexões sobre essas temáticas de gênero provocadas nas/pelas crianças nesses grupos; e identificar os espaços que meninos e meninas têm para discutir e vivenciar essas questões junto aos/as professores/as e funcionários/as da escola e como esses profissionais percebem tais temáticas no contexto escolar. Para tanto é necessário que você responda a uma entrevista com duração aproximada de 30 minutos.

A participação neste estudo é voluntária, e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). O maior desconforto para você será o tempo que deverá dispor para responder às questões, ou alguma mobilização provocada por alguma questão, na hora da entrevista ou posteriormente. Como benefício podemos citar a importância de sua contribuição pessoal para o desenvolvimento de um estudo científico, bem como o diálogo e esclarecimento sobre questões de gênero, que podem contribuir para seu trabalho na escola.

Quaisquer dúvida relativas a esta pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras Andressa Botton e Marlene Neves Strey no telefone (51) 3320 3500, ou pela entidade responsável, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, localizado na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, sala 703, CEP: 90619-900 – Bairro Partenon – Porto Alegre/RS, Brasil, Fone/Fax: (51) 3320.3345. E-mail: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br). Horário de atendimento: De segunda a sexta-feira das 8h às 12h horas e das 13h30min às 17h.

Eu,..... fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito da pesquisa e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participação se assim eu o desejar.

Declaro que recebi via do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____	_____	_____
Assinatura do/a Participante	Nome	Data
_____	_____	_____
Assinatura da Pesquisadora	Nome	Data

## APÊNDICE C

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR**

Seu filho/ sua filha está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR”, coordenada pela pesquisadora Profa. Dra. Marlene Neves Strey, que orienta a acadêmica de Doutorado Andressa Botton, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUCRS.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar como as relações de gênero são apresentadas em livros infantis onde a igualdade de gênero, o empoderamento de meninas e mulheres e o respeito à diversidade sexual figuram como temáticas chave; proporcionar espaços de discussão e realização de atividades lúdico-reflexivas sobre essas temáticas com meninos e meninas do ensino fundamental em grupos de contação de histórias; analisar as reflexões sobre essas temáticas de gênero provocadas nas/pelas crianças nesses grupos; e identificar os espaços que meninos e meninas têm para discutir e vivenciar essas questões junto aos/às professores/as e funcionários/as da escola e como esses profissionais percebem tais temáticas no contexto escolar. Para tanto, seu filho/sua filha participará de dez encontros em que ocorrerão a leitura de livros infantis e a realização de atividades relacionadas à temática. Esses grupos ocorrerão durante o turno da aula já que a escola entende que auxiliará no desenvolvimento e formação de seu filho/sua filha, não prejudicando as atividades obrigatórias da instituição.

Os encontros terão duração média de 1 hora e trinta minutos e ocorrerão na seguinte sequência: dois encontros iniciais para apresentação dos participantes e combinações, a leitura dos seguintes livros infantis (um em cada encontro, nessa sequência): “O grande e maravilhoso livro das famílias”, “Menina não entra”, “A menina e o menino que brincavam de ser”, “A pior princesa do mundo”, “Príncipe Cinderelo” e “A princesa sabichona”, e dois encontros para finalização das atividades. Esses grupos serão gravados com uma câmera filmadora e um gravador de áudio, pois, como os dados precisam ser transcritos para análise, esses materiais são indispensáveis para os registros da pesquisadora. Esclarece-se que esses materiais não serão divulgados e nem permitirão a exposição de seu filho/sua filha à outras pessoas externas à pesquisa, sendo os arquivos apagados após a transcrição integral dos dados.

A participação de seu filho/sua filha neste estudo é voluntária, e se você decidir que não quer que ele/ela participe ou quiser desistir de deixar ele/ela continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade de seu filho/sua filha será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). O maior desconforto para você poderá surgir com alguma mobilização na relação com seu filho que for percebido que tem relação com a pesquisa. Como benefício podemos citar a importância da contribuição para o desenvolvimento de um estudo científico, bem como o diálogo e esclarecimento sobre questões de gênero, e a compreensão que seu filho/sua filha terá sobre sua identidade de gênero, a de outras pessoas e o aprendizado sobre o respeito à diversidade humana.

Quaisquer dúvida relativas a esta pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras Andressa Botton e Marlene Neves Strey no telefone (51) 3320 3500, ou pela entidade responsável, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, localizado na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, sala 703, CEP: 90619-900 – Bairro Partenon – Porto Alegre/RS, Brasil, Fone/Fax: (51) 3320.3345. E-mail: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br). Horário de atendimento: De segunda a sexta-feira das 8h às 12h horas e das 13h30min às 17h.

Eu,..... fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito da pesquisa e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participação de meu filho/minha filha se assim eu o desejar.

Declaro que recebi via do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____	_____	_____
Assinatura do Participante	Nome	Data
_____	_____	_____
Assinatura da Pesquisadora	Nome	Data



## APÊNDICE D

### TERMO DE ASSENTIMENTO

O termo de assentimento não elimina a necessidade de fazer o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor de 18 anos ou legalmente incapaz.

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Reflexões sobre as relações de gênero no contexto escolar”. Seus pais/responsáveis permitiram que você participe.

Queremos investigar como as relações de gênero são mostradas em livros infantis que consideram que meninos e meninas podem brincar das mesmas brincadeiras, usar roupas de qualquer cor, que não podem ser discriminados por terem uma preferência ou um comportamento diferente do seu grupo de amigos ou amigas, criando espaços em que você e seus colegas farão atividades irão expressar suas opiniões sobre essas questões. Além disso, entrevistaremos alguns dos/as professores/as e funcionários/as de sua escola para entender o que eles também pensam sobre essas mesmas questões.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 6 a 8 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na sua escola, onde as crianças participarão de 10 encontros para leitura de livros infantis e realização de atividades com desenhos, colagens e discussões em grupo sobre as histórias contadas. Para registrar os encontros, será utilizado um gravador e uma câmera filmadora na sala. Esse material é considerado seguro, mas se você não se sentir à vontade, não precisa participar. É possível que ocorra algum incômodo após você falar ou fazer algo no grupo, tanto dentro ou fora da escola. Caso aconteça algo errado, você pode me procurar pelo telefone (51) 3320 3500 (Andressa Botton).

Mas há coisas boas que podem acontecer com a sua participação nessa pesquisa, como um maior conhecimento sobre as possibilidades de ser menino e ser menina nos dias de hoje, uma melhora na sua relação com outros meninos e outras meninas e com sua família e até sua compreensão sobre muitas coisas que ocorrem com você como menino/menina e com seus/suas colegas.

Ninguém (além dos seus colegas que também participarem, sua professora e sua família) saberão que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos contar de forma que eles possam lhe identificar, ou às outras crianças.

Quando terminarmos a pesquisa nós contaremos a você o que descobrimos após todos esses encontros.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi o telefone anteriormente nesta folha.

Eu, \_\_\_\_\_ aceito participar dessa pesquisa.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e avisou os meus responsáveis.

Declaro que recebi via do presente termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da criança

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE E – Imagens do artigo documental

No artigo documental desta tese (p. 69 a 94), apresentam-se trinta e uma imagens dos livros infantis (Figuras 3 a 33) que podem ser conferidas, sequencialmente, a seguir, com maior resolução e em impressão colorida.



Figura 3 – A princesa sabichona (Colle, 2004).

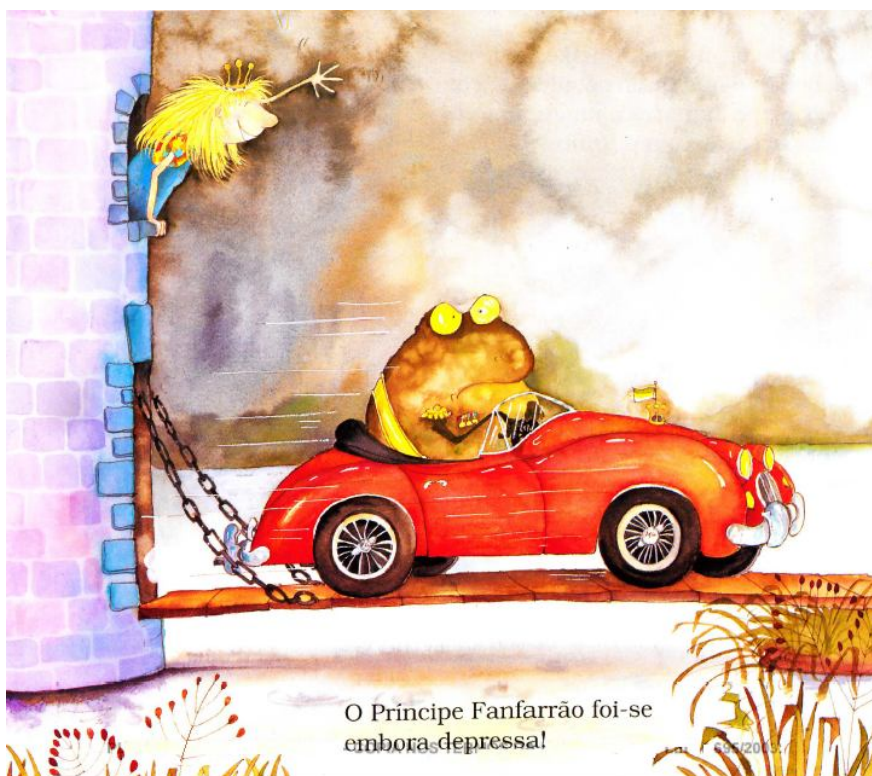


Figura 4 – A princesa sabichona (Colle, 2004).



Figura 5 – A princesa sabichona (Colle, 2004).





**Figura 6 – A pior princesa do mundo (Kemp, 2015).**



**Figura 7 – A pior princesa do mundo (Kemp, 2015).**



**Figura 8 – A pior princesa do mundo (Kemp, 2015).**



**Figura 9 – A pior princesa do mundo (Kemp, 2015).**





**Figura 10 – A pior princesa do mundo (Kemp, 2015).**



**Figura 11 – A pior princesa do mundo (Kemp, 2015).**

Soninha disse, servindo chá para o dragão:  
– Nós somos um time campeão.  
Eles começaram a brincar depois



**e viveram felizes os dois.**

**Figura 12 – A pior princesa do mundo (Kemp, 2015).**



Resolveu tomar um ônibus para voltar para casa.  
Uma bela princesa estava esperando no ponto.

"Quando passa o próximo  
ônibus?", ele grunhiu.

**Figura 13 – Príncipe Cinderelo (Colle, 2002).**





Figura 14 – Príncipe Ciderelo (Colle, 2002).



Figura 15 – Príncipe Ciderelo (Colle, 2002).





Figura 16 – Príncipe Ciderelo (Colle, 2002).

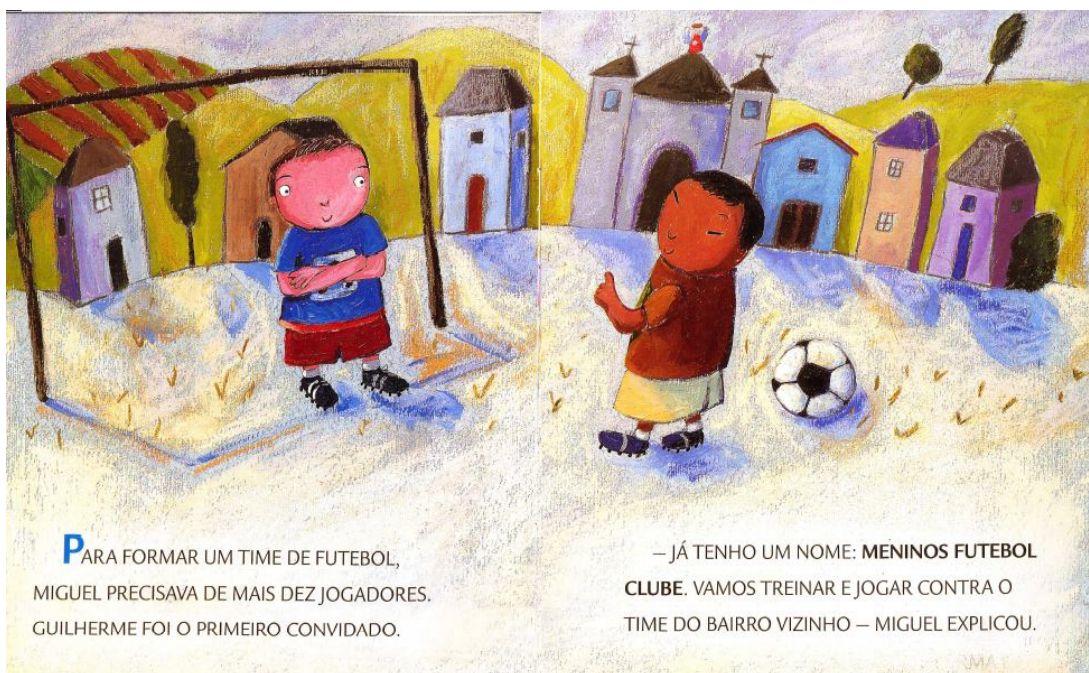


Figura 17 – Menina não entra (Andrade, 2006).





**Figura 18 – Menina não entra (Andrade, 2006).**



**Figura 19 – Menina não entra (Andrade, 2006).**



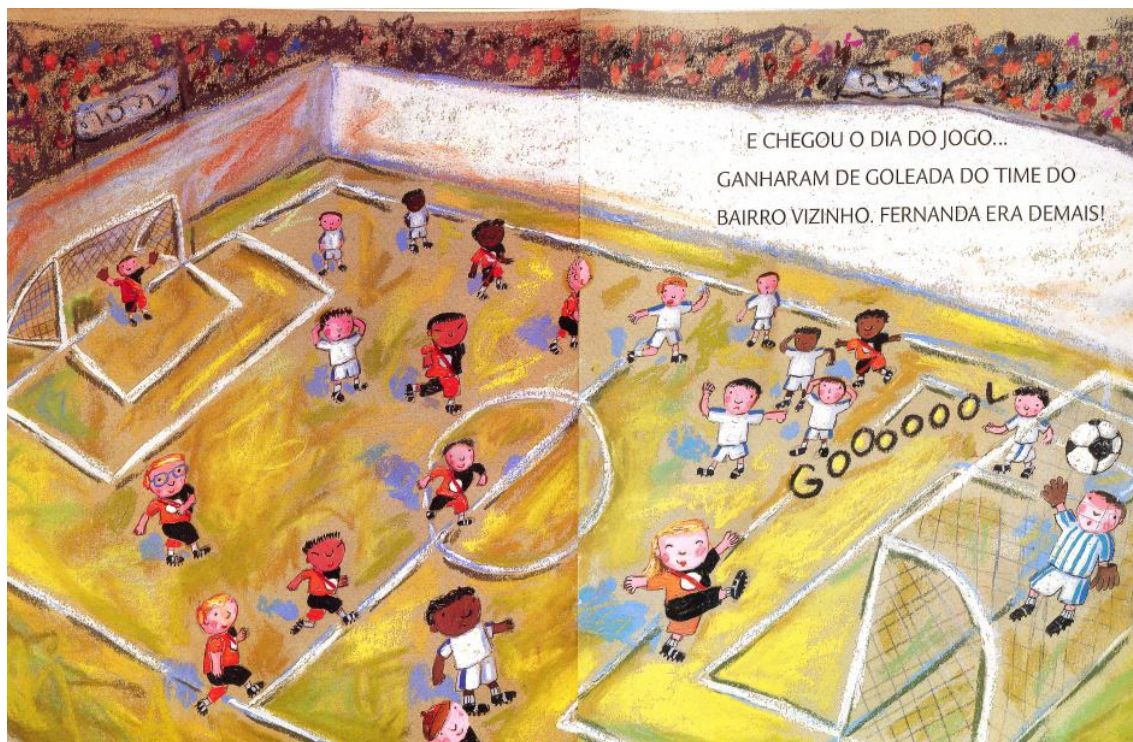


Figura 20 – Menina não entra (Andrade, 2006).



Figura 21 – Menina não entra (Andrade, 2006).





Figura 22 – A menina e o menino que brincavam de ser... (Xavier, 2009).



Figura 23 – A menina e o menino que brincavam de ser... (Xavier, 2009).

Ela foi se tornando cor-de-rosa. Começou com uma pequena mecha em seus lindos cabelos crespos. Iniciou-se pela ponta dos fios; aos poucos ia tomando toda a sua cabeleira.

Isso ocorria mais depressa ou mais devagar conforme ela ia se encontrando com objetos cor-de-rosa ou com pessoas que se vestiam dessa cor (e olhe que ela tinha várias amigas de sua idade que usavam exclusivamente cor-de-rosa!).

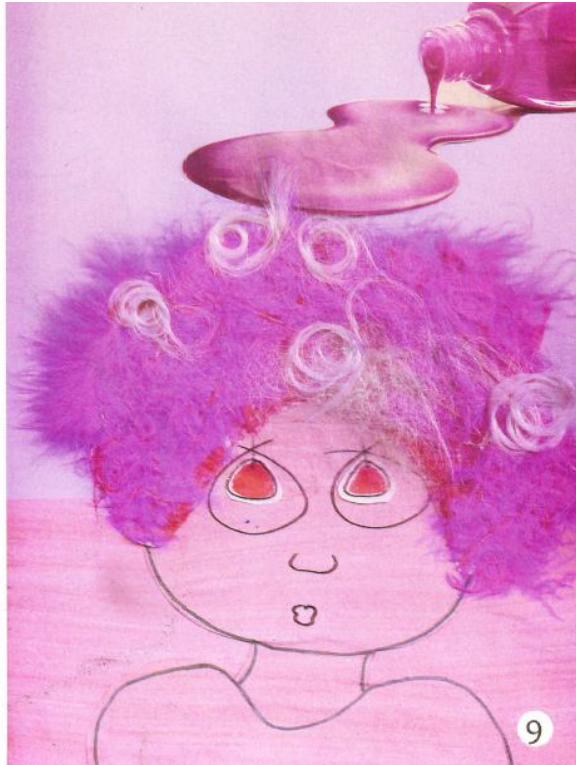


Figura 24 – A menina e o menino que brincavam de ser... (Xavier, 2009).



De um outro lado da história, estava Mateus, que também, estava vivendo algo muito parecido ao que estava ocorrendo com a menina. Vamos acompanhar a história desse menino desde o seu nascimento. Veja que essa é uma história que se repete... mas com algo diferente! Ao nascer, quando abriu os olhos, o menino viu tudo de uma mesma cor: azul. Suas roupinhas de bebê eram azuis. Sua chupeta era azul. Seu cobertor, berço, brinquedos... tudo azul!

Figura 25 – A menina e o menino que brincavam de ser... (Xavier, 2009).



Mateus também foi se tornando um menino-azul.

Começou com uma pinta azul em uma mecha de seus lindos cabelos pretos. Logo, tomou toda a sua cabeleira.

O fenômeno se tornava mais rápido quando se encontrava com objetos azuis ou meninos vestindo roupas desta cor.

E olhe que ele tinha um montão de amigos de sua idade que usava exclusivamente roupas e objetos dessa cor.

16

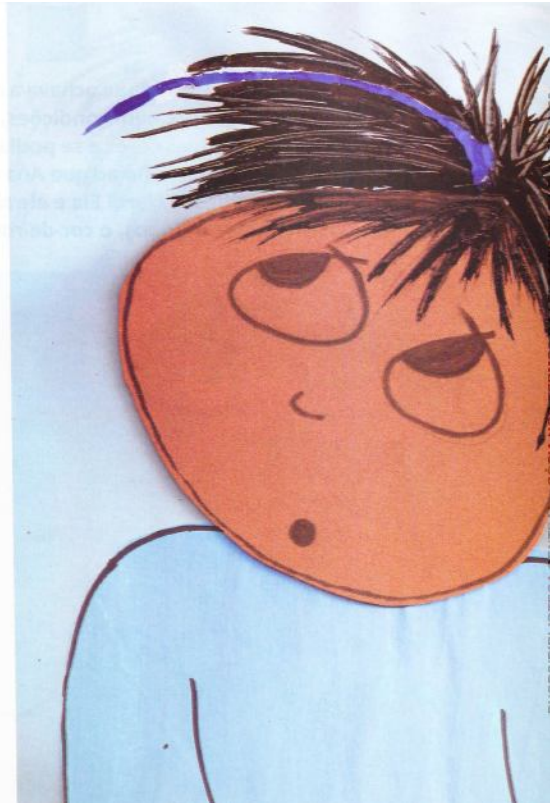


Figura 26 – A menina e o menino que brincavam de ser... (Xavier, 2009).

No começo da transformação, Mateus ficou um pouco assustado, tal como tinha acontecido com Ana Carolina. Mas a sua mãe e avó não notaram nenhuma diferença. No Centro de Educação Infantil, que frequentava, também, ninguém disse nada. Parecia que tudo era natural!

18

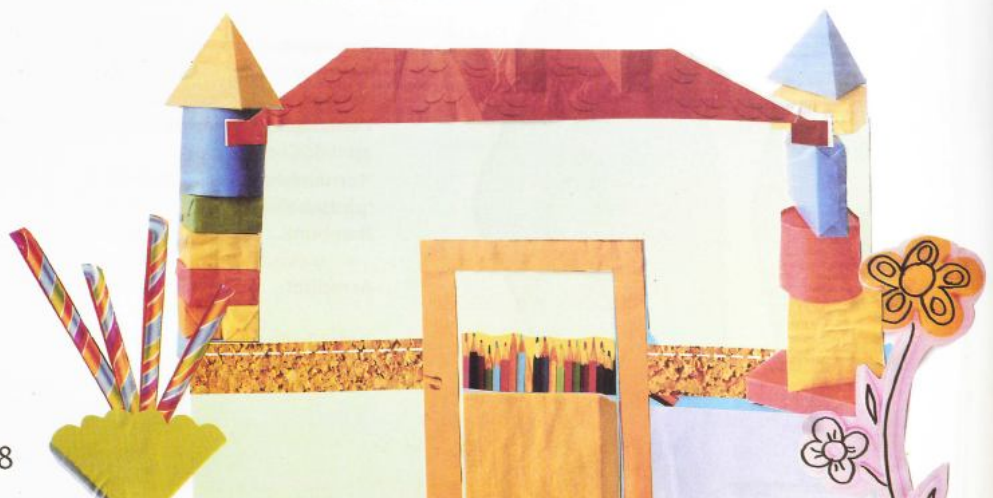


Figura 27 – A menina e o menino que brincavam de ser... (Xavier, 2009).



Foi lá que Ana Carolina conheceu Mateus. Porém, toda vez que tentavam se aproximar um do outro, acendia-se uma luz de alerta que acionava uma sirene e logo vinha uma pessoa adulta para afastá-los.

19

Figura 28 – A menina e o menino que brincavam de ser... (Xavier, 2009).



Ana Carolina não era daquelas meninas que aceitava tudo sem questionar... Começou a perguntar o porquê da separação entre meninas e meninos. Mateus também perguntava sobre as mesmas coisas.

27

Figura 29 – A menina e o menino que brincavam de ser... (Xavier, 2009).





Figura 30 – A menina e o menino que brincavam de ser... (Xavier, 2009).



Figura 31 – A menina e o menino que brincavam de ser... (Xavier, 2009).



