

**Universidade Federal Fluminense
Instituto de Ciências Humanas e Filosofia
Curso de Graduação em Sociologia**

Lívia França de Assumpção

**Nuances do gênero na primeira infância:
estudo etnográfico em uma turma de pré-escola lúdica**

Niterói

2019

**Universidade Federal Fluminense
Instituto de Ciências Humanas e Filosofia
Curso de Graduação em Sociologia**

Lívia França de Assumpção

**Nuances do gênero na primeira infância:
estudo etnográfico em uma turma de pré-escola lúdica**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Sociologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel Licenciado em Especialidade.

Orientador: **Prof. Dr. André Dumans Guedes**

Niterói

2019

**Universidade Federal Fluminense
Instituto de Ciências Humanas e Filosofia
Curso de Graduação em Sociologia**

Lívia França de Assumpção

**Nuances do gênero na primeira infância:
estudo etnográfico em uma turma de pré-escola lúdica**

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof. Dr. André Dumans Guedes
Universidade Federal Fluminense

.....
Prof.^a Dr.^a Leticia Helena Medeiros Veloso
Universidade Federal Fluminense

.....
Prof.^a Dr.^a Hélène Cecile Petry
Universidade Federal Fluminense

Niterói

2019

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG Gerada
com informações fornecidas pelo autor

A851n Assumpção, Livia França de
Nuances do gênero na primeira infância: : estudo
etnográfico em uma turma de pré-escola lúdica / Livia
França de Assumpção ; André Dumans Guedes, orientador.
Niterói, 2018.
52 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Sociologia)-
Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências
Humanas e Filosofia, Niterói, 2018.

1. Infância. 2. Gênero. 3. Socialização. 4. Interação
social. 5. Produção intelectual. I. Guedes, André Dumans,
orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de
Ciências Humanas e Filosofia. III. Título.

CDD -

À minha grande amiga de caminhada evolutiva,
força da minha vida,
Minha mãe

AGRADECIMENTO

Agradeço, em primeiro lugar, à minha mãe que acreditou e sempre apoiou minhas decisões e meu interesse nas ciências sociais. Sem ela, esse trabalho não seria possível. Agradeço a sua amizade, seu voto de confiança e a sua vida.

Ao meu companheiro de vida, meu amor, obrigada pela paciência e escuta nos momentos de cansaço e dificuldade. Pelos abraços e puxões de orelha. Sua presença e apoio foram fundamentais para a conclusão dessa etapa.

À minha grande amiga de trajetória acadêmica, Luiza. Agradeço ao companheirismo, aos conselhos, aos alívios, as reflexões, as risadas. Sou imensamente grata à sua amizade e por todos os momentos compartilhados nessa graduação, das dúvidas às alegrias. Obrigada!

À Lara, pela motivação e incentivo cotidiano. Sou grata pelas partilhas, reflexões e risos de reconforto. Seu apoio foi precioso.

Ao meu querido orientador, André Dumans Guedes. Foi uma honra ser sua aluna e o agradeço imensamente por todos os conselhos preciosos e, principalmente, pela paciência e compreensão com as minhas falhas. É um professor extremamente dedicado e atencioso, muita gratidão!

À professora Letícia Veloso, pela inspiração e motivação para a pesquisa com infância e socialização. Agradeço as descobertas sociológicas e os conselhos.

À Casa Escola Golfinho Feliz, por abrirem às portas à pesquisa e possibilitar o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço a recepção e carinho desde os primeiros contatos.

À Universidade Federal Fluminense, por ter me possibilitado o convívio com professores, colegas e saberes tão valiosos.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os
homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho apresenta a análise de interações sociais observadas através de um estudo etnográfico em uma turma de jardim infantil de uma escola com metodologia lúdica e construtivista de Niterói, Rio de Janeiro. Com base na análise de tais interações específicas, há a discussão a respeito do sistema hierárquico de gênero e seus mecanismos de violência e dominação simbólica. Desse modo, o trabalho se inicia com a contextualização da escola estudada seguido da narrativa interações em quadros situacionais para que, por fim, ocorra a análise teórica que trabalha os conceitos de habitus e socialização a partir dos cenários observados.

Palavras-chave: infância, gênero, socialização, relações de poder, educação infantil, interacionismo simbólico

ABSTRACT

This work presents the analysis of social interactions observed through an ethnographic study in a kindergarten class of a school with a playful and constructivist methodology in Niterói, Rio de Janeiro. Based on the analysis of such specific interactions, there is the discussion about the hierarchical system of gender and its mechanisms of violence and symbolic domination. Thus, the work begins with the contextualization of the studied school followed by the narrative interactions in situational frameworks so that, finally, the theoretical analysis that works the concepts of habitus and socialization occurs from the observed scenarios.

Keywords: childhood, gender, socialization, power relations, early childhood education, symbolic interactionism

LISTAS**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Esboço pessoal de sala de aula	25
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	contextualizando o campo	14
2.1	A descoberta da escola	14
2.2	Entrada no campo da escola	15
2.3	Apresentando Margarida	16
2.4	Privilégios	18
2.5	Impressões sobre a posição do pesquisador em sala	20
3	AS INTERAÇÕES INFANTIS	22
3.1	A perspectiva analítica adotada: relatos etnográficos por quadros situacionais	22
3.1.1	Apresentando a turma, no início do trabalho de campo	23
3.1.2	Quem é essa estranha na sala de aula?	23
3.1.3	A metodologia da escola	23
3.1.4	Objetivo principal da observação	24
3.1.5	Descrevendo o espaço físico da escola	25
3.2	Os quadros situacionais	27
3.2.1	Joana e sua beleza	27
3.2.2	Pernas peludas	29
3.2.3	Fantasia, maquiagem e brilho – Conversas reflexivas sobre a condição feminina	31
3.2.4	Somos iguais e diferentes – Rosa e Romeu	34
3.2.5	A indagação curiosa: Pablo, gel de cabelo e futebol	35
3.2.6	Painel da Festa Regional – Menino, macho	36
3.2.7	Relato de briga – Medo, coragem, masculinidade	37
3.2.8	A lagarta e o teleférico	39
4	O recorte de gênero	41
4.1	Sobre construção social	41
4.2	Sobre gênero	43
4.2.1	Violência simbólica, beleza e fragilidade	43
4.2.2	Medo “viril” e masculinidade	47
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
6	FONTES	51
6.1	Referências Bibliográficas	51
6.2	Outras Referências	52

1 INTRODUÇÃO

Quando comecei a pensar em relação ao objeto de pesquisa desse trabalho, eu não havia delineado de maneira fixa as possibilidades de observação. Ao estruturar pela primeira vez a proposta, apenas tinha em mente o interesse de desenvolver pesquisa a respeito de interações sociais no ambiente escolar com crianças pequenas. Surgiu aí, então, um conflito sobre qual era, de fato, o foco analítico a ser escolhido. Tratava-se de uma sociologia da educação ou de uma sociologia da infância? Gostaria de poder observar os tipos de interações que surgem entre crianças na faixa etária da infância primária na escola, objetivando a observação de pistas de processos de socialização, em seu leque de recortes e possibilidades, dado determinado contexto estrutural. Meu interesse principal, portanto, gira em torno da tentativa de compreensão de processos de socialização e de suas demonstrações em um espaço específico. A escola foi o cenário escolhido devido à sua alta carga tradicional de controle e socialização como instituição. No processo de sedimentação das ideias, comecei a entender que o conflito na verdade se tratava de um interesse dual, onde a escola seria o plano de fundo e ambiente que possibilitaria uma observação de interações com o recorte de gênero, especificamente, melhor trabalhado nas próximas etapas do trabalho.

Para a realização concreta da observação, a metodologia utilizada foi a etnografia. Pensar a infância e a educação de forma distanciada e meramente teórica não abarcaria a riqueza das interações e suas interpretações. Apenas pela etnografia é possível captar determinadas sutilezas das interações que carregam simbolismos mais profundos. Tendo em vista que esse é um estudo com crianças muitas dúvidas surgiram em relação à que abordagem seria adotada. O objetivo, contudo, estava atrelado à descoberta do que poderiam surgir nas interações, e, desse modo, a etnografia é o método e ferramenta que mais acolhe as intenções propostas, de outra forma a observação se tornaria di

Nesse sentido, este trabalho se estrutura em uma inversão do posicionamento usual dos capítulos nas monografias. Ao invés do que é usualmente feito, onde a menção aos teóricos é feita previamente à apresentação da metodologia e dos dados, optei aqui por uma estratégia narrativa diferente. Assim, é somente no capítulo 3, após a apresentação dos dados obtidos no trabalho de campo, que discuto autores como Peter Berger, Pierre Bourdieu, Philippe Ariès. O objetivo de tal estratégia narrativa, de certo modo heterodoxa, é tentar fazer uma leitura relativamente original e posicionada desses autores, *a partir* dos dados de campo.

O capítulo inicial é dedicado à contextualização da entrada da pesquisadora na escola, desde sua descoberta às questões práticas iniciais de pesquisa. No capítulo seguinte a narrativa etnográfica. No último capítulo, concentro-me no diálogo com a teoria e nas maneiras escolhidas para pensar e interpretar os dados colhidos.

É importante ressaltar que todos os nomes utilizados neste trabalho serão fictícios, afim de preservar o anonimato das crianças e da equipe pedagógica.

2 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO

2.1 A descoberta da escola

Nesse capítulo, apresentarei ao leitor os caminhos percorridos para a chegada na escola e como construí meu trabalho de campo nesse espaço, indicando algumas questões metodológicas e etnográficas na escola e a respeito da ludicidade e construtivismo da escola.

Dados os objetivos apresentados na introdução, e meu interesse em pesquisar crianças na faixa etária 5-6 anos o indicado seria a realização da observação de uma turma de educação infantil. Após definir o foco analítico com centralidade na infância e suas interações e a educação como cenário contextual, parti à procura de instituições que pudessem me aceitar como pesquisadora dentro de sala de aula, para realizar a etnografia. Em minha primeira tentativa, visitei uma escola estadual no Centro de Niterói. Nessa visita, pude notar minhas primeiras dificuldades. O ambiente não foi receptivo à minha presença. Apresentei-me e perguntei à coordenação como era a política da escola para receber um pesquisador e expliquei minhas intenções em pesquisar na educação infantil. Sem ao menos olhar para mim, a secretária retrucou “Pesquisa? Que tipo de pesquisa?” com expressão debochada. Expliquei que se tratava de uma etnografia, onde eu não realizaria entrevista e apenas gostaria de estar como observadora no espaço. Não tive muito sucesso pois continuaram sem prestar atenção em mim e disseram que seria complicado, mas que eu poderia deixar meu contato e eles retornariam para me informar sobre a disponibilidade da instituição. Deixei meu contato, porém, o retorno nunca aconteceu.

No meio tempo em que esperava a resposta da primeira escola fiz uma breve pesquisa no *Google Maps* à procura de “creches” em Niterói. Nessa busca, notei a grande concentração de escolas de educação infantil no bairro de Icaraí, parte da zona sul da cidade. Anotei os nomes de algumas instituições e comecei a mapear as escolas e vasculhar seus sites, até o momento em que encontrei o site da escola que me recebeu como pesquisadora: Casa Escola Golfinho Feliz. Antes de pesquisar o conteúdo da página em si, o nome “Casa Escola” já havia prendido minha atenção, pois senti que a inclusão da palavra “casa” conotava algum aspecto a mais no sentido de escola. Em minhas suposições do momento não soube dizer se esse sentido se aproximava da noção de “creche” como um espaço para o cuidado das necessidades (físicas)

básicas das crianças ou se, além disso, carregava elemento de horizontalidade, acolhimento e aconchego da “casa”.

Ao entrar no site da escola há algumas abas com *links* para metodologia, atividades, turmas e projetos. Uma palavra em destaque é “ludicidade”. Fiquei surpresa e comecei a examinar o site. Os outros sites, até então, não explicavam sobre a linha metodológica das escolas. Em contraste, a palavra ludicidade é o primeiro tópico da plataforma, em conjunto com a logo “porque a criança aprende brincando!”. Nesse contexto, a escola apresenta-se como ambiente moderno e construtivista, onde não há a crença na unilateralidade e reprodução do ensino na figura do professor. Em seu site há a descrição:

Acreditamos que a escola tem como dever acompanhar não só os avanços tecnológicos, mas também se reformular em prol das mudanças nas concepções e comportamentos atuais, para melhor acolher, interpretar e decodificar as novas crianças, muito mais dinâmicas, perspicazes e atentas. Nunca descartando o que há de mais importante nas antigas tradições, pois isso seria uma tolice, mas incorporando conceitos e estudos atuais, visando a construção de futuros cidadãos mais justos, tolerantes, reflexivos e comprometidos com a sociedade.

Seguindo essa lógica, pautam o ensino da instituição sobre teóricos e educadores como “Freinet, Paulo Freire, Piaget, Emmi Pikler, Vygotsky entre outros e também os contemporâneos como Emília Ferreiro, Tião Rocha, Rubem Alves, Cesar Nunes, Mario Sergio Cortella, José Pacheco, etc.” O que me permite caracterizá-la como uma escola progressista, no cenário político e educacional atual, por suas abordagens críticas e reflexivas do mundo social através de questionamentos sobre a posição do professor em sala, liberdade de expressão e aprendizado fluido e lúdico, em contraste aos moldes escolares tradicionais, sempre incluindo temas como sustentabilidade e inclusão. Como disse: moldes. Não é como se não houvessem novos moldes a serem colocados em pauta, porém, são moldes maleáveis e construtivistas, visto que estão abertos à debate.

2.2 Entrada no campo da escola

Essas características me chamaram a atenção e no dia seguinte fui ao local da escola. Sem saber como funcionava, pensei que haveria um horário de saída fixo, como na maior parte das escolas, e às 17h esperei o portão abrir. O portão não abriu, mas pude ver pais entrando e saindo até o momento em que decidi fazer o mesmo. Fui bem recepcionada no portão e segui à coordenação/secretaria onde buscava informações sobre as possibilidades da escola para pesquisa. A recepção foi completamente oposta à primeira experiência. Pude sentar e sentir-me

a vontade para explicar minhas intenções de estudo à coordenadora. Expliquei meu interesse na observação de interações sociais e curiosidade sobre que tipo de interações poderiam surgir em uma escola não tradicional, naquele caso. Ela ouvia o que eu dizia atentamente e me acompanhava com os olhos. Conforme eu falava, acenava a cabeça afirmando, seguindo minha fala. E então abriu-me as portas.

– Seria contraditório, pela nossa ideologia, não receber um pesquisador. Já recebemos outros estudantes com projetos... – E seguiu contando-me sobre os outros projetos.

Fiz essa descrição dos primeiros momentos pois considero relevante o contraste com a primeira situação de tentativa falha de entrada no campo com a segunda onde explicitamente a própria metodologia e ideais da instituição podem ter colaborado para a possibilidade de entrada.

Desde o momento do primeiro contato fui bem acolhida no espaço da escola. A coordenação e direção compreendeu a relevância e deu legitimidade a meu interesse de pesquisa. Desde o meu primeiro dia as instruções falaram para eu “me sentir a vontade” e ficar livre em toda a área da escola.

Quanto ao cronograma da escola, as atividades de peso curricular ocorriam no período após o almoço. No período da manhã as atividades poderiam mudar dependendo de cada dia. Durante o tempo em que estive lá houveram algumas conversas com o diretor antes de entrar em sala. Ele disse-me que todo dia eu encontraria uma nova escola. De fato, em alguns dias quando eu chegava, as crianças de todas as turmas estavam reunidas no pátio brincando. Em outros dias um grupo estava concentrado em uma sala e outros no pátio. Em um dia tocava forró, outro dia música clássica no pátio. O ambiente realmente modificava-se com certa constância e a primeira rotina que pude perceber era a reunião das crianças na sala específica do jardim III quando Margarida chegava.

2.3 Apresentando Margarida

Para entender melhor do que se trata a “metodologia” falada ao olhar da escola em termos práticos, irei apresentar uma figura essencial na realização do trabalho de campo e na compreensão do contexto escolar ali vivenciado, para que mais adiante fosse possível particularizar minha observação no recorte de gênero. Margarida era a pedagoga responsável pela turma que frequentei para realizar esse estudo. Ao entrar no ambiente da escola, tive permissão para transitar à vontade pelas salas e turmas. Desde o primeiro dia, porém, minha

atenção ficou centralizada na turma de jardim III, onde as crianças tinham em torno de 5 anos, faixa etária considerada ideal para observar certas interações que giram em torno da agência da criança. O ambiente estava livre e não havia alguém direcionando-me para onde ir ou o que fazer, apenas descobri e explorei o espaço da escola nesse primeiro momento.

Quando comecei a observar com maior atenção a sala do jardim III, adentrei o espaço timidamente e encontrei Margarida. Cumprimentei-a e conversamos brevemente. Nessa apresentação expliquei-a que estava ali para realizar minha pesquisa monográfica. Ela foi muito receptiva, disse-me para ficar à vontade com o sorriso no rosto. O capítulo seguinte, dedicado à narrativa das situações observadas, destriça melhor a figura de Margarida no espaço da escola, especificamente em sala. Aqui, o diálogo importante ocorrido teve como tema principal a questão da ludicidade. Em diversos momentos do campo pude ter conversas descontraídas com ela, onde por vezes tópicos sobre o funcionamento da escola surgiam. Ela sempre tentava contextualizar-me sobre os projetos que estavam em andamento. No período, a escola estava em preparação para a Festa Regional realizada todos os anos. Margarida me explicou a respeito do projeto, que ao contrário da Festa Junina, centralizada em uma única região, todos os anos a festa é sobre uma região diferente do Brasil para trabalhar a diversidade das culturas com os alunos, estimulando um olhar inclusivo das regiões brasileiras. Nesse sentido, o cardápio e muitas dinâmicas realizadas tinham a temática da região Sul, escolhida para a festa desse ano.

Enquanto as crianças brincavam e Margarida recortava alguns papéis para determinada atividade futura, em uma dessas conversas casuais, surgiu o assunto sobre realidades educacionais e ludicidade. Sua fala seguiu caminhos didáticos:

— Muitas pessoas não entendem qual o significado de quando dizemos que somos uma escola lúdica. Pensam que não há conteúdo curricular e tudo é simplesmente brincadeira. Quando por exemplo na alfabetização das crianças ao invés de fazê-las decorar os sons e letras, criamos uma dinâmica onde é possível unir a dimensão do lúdico ao aprendizado. Criando uma brincadeira relacionada às letras vamos construindo uma nova forma de ensinar e aprender.

Dentro do assunto, ela falou, ainda, a respeito da adaptação das crianças que quando terminam o ciclo primário começam a frequentar escolas tradicionais. Disse que a maioria das crianças não sente grandes dificuldades além do choque de começar a fazer “dever de casa”. Algumas regras duras da escola tradicional não são vividas na linha filosófica da escola. Obviamente existem regras, “não é uma bagunça, como pensam quando não conhecem” nas palavras de Margarida. Porém são regras muito mais democráticas. É um ambiente que se

propõe ser uma construção junto à família do desenvolvimento dos alunos, estimulando diversidade, sustentabilidade e coletividade, por exemplo. Foram fatores que pude observar conforme meu tempo no espaço aumentava pois, como disse, não houve maior direcionamento da instituição com a minha presença, tive liberdade para descobrir.

Outro diálogo interessante ocorreu em uma manhã quando eu acabara de chegar na escola. Esperava pela chegada de Margarida para entrar na sala, quando o diretor da escola me cumprimentou e me contou sobre outras escolas estarem encaminhando “alunos problema” para o Golfinho Feliz. Ele utilizou o termo de maneira bastante incomodada, e demonstrou descontentamento com a categorização. Questionou a denominação “problema” para crianças que são mais agitadas. Contou-me, ainda, que “eles recomendam a escola e dizem que aqui estamos acostumados com esse tipo de criança” e seguiu explicando-me que essas crianças simplesmente não se enquadram no padrão engessado e logo são taxadas desse modo pejorativo. Durante essa conversa ele ria com ironia sobre o comportamento discriminatório das outras escolas.

2.4 Privilégios

Considerando a linha metodológica da escola e sua localização, é importante colocar em pauta a reflexão sobre a questão de classe que envolve o sistema educacional de uma forma geral. A escola localiza-se no miolo de Icaraí – bairro de classe média alta de Niterói, e, em certo grau, essa localização aponta para algumas limitações de classe social. É uma escola particular, e nesse sentido, torna-se um espaço naturalmente excludente. O fato de se localizar em Icaraí, principalmente, fundamenta esse recorte geográfico e social, e explicita o privilégio de quem pode ter aproximação da realidade educacional proposta por metodologias alternativas, seja por questões de condição financeira ou capital cultural para ter acesso à esse tipo de conhecimento, visto a lacuna gigantesca de desigualdade na sociedade brasileira, que bate à porta da educação em primeiro lugar. Mesmo que a escola seja um ambiente de diversidade e trabalhe em torno da construção de um mundo melhor a partir do olhar da inclusão, é excludente por ser uma realidade privilegiada. Inspiro-me aqui na abordagem utilizada por Leticia Veloso (2017)

This article chooses to look at a site of educational privilege *because* it is privileged; to understand inequality, it is also important to look at elites. This school was a useful case to investigate such issues because, while it was undeniably an elite school for elite children in an elite neighborhood, it was also remarkably apt, and creative, at developing

young children's citizenship education. This article focuses on both the school's intentions and the paradoxes it faced while tentatively teaching rights, citizenship, and participation to its young, privileged children. (VELOSO, 2017, p.6)

Alguns pontos de conexão podem ser feitos com o trabalho de Veloso (2017) em seu artigo sobre a pesquisa etnográfica que realizou em uma pré-escola de um bairro de elite no Rio de Janeiro. Em seu artigo, ela trabalha seus argumentos em torno da construção de um “*habitus* cidadão” através da inculcação de práticas escolares observadas sobre direitos, participação e cidadania percebidos concretamente utilizando os conceitos de Pierre Bourdieu e as noções do corpo da criança como memória. Nesse sentido, questiona a abrangência e o efeito estrutural concreto de uma mudança de *habitus* realizada em um ambiente naturalmente excludente. É relevante, portanto, estar atento aos campos educacionais privilegiados, pois para entender a desigualdade é importante olhar para as elites. Aqui, em comparação ao questionamento realizado em seu trabalho, perguntamos: até que ponto a metodologia e ideais construtivistas em questão tem agência efetiva na mudança de quadros sociais estruturais, visto que se trata de um ambiente particular? Desse modo, é importante o reconhecimento do privilégio sem reduzir sua relevância em ser estudado. Não é coerente seguir a análise sem pontuar a consciência das questões de classe envolvidas diretamente à educação em seus privilégios e exclusões.

Neste trabalho, o recorte escolhido foi em relação à observação de mecanismos reprodutores e agentes do sistema de divisão dos sexos e suas hierarquias. Assumindo, igualmente, a noção do corpo da criança como memória, no estudo aqui realizado, não necessariamente existiam políticas escolares que direcionassem a inculcação, por assim dizer, mas o que está em pauta é o convívio cotidiano com as práticas das outras crianças também inseridas na lógica de socialização de gênero e a relevância de suas interações na construção dessa memória corporal, em suas variações de acordo com os significados e visão de mundo que trazem do meio familiar e seus outros espaços sociais. Ainda assim, a escola se torna condição de possibilidade para a observação de tais dimensões de agência da criança, onde é possível notar seu comportamento autônomo em diversos momentos não sendo restringidas pelas escolhas, opiniões e direcionamentos dos pais, por exemplo.

Essas são reflexões que podem ser incorporadas no contexto estudado aqui por trazerem a dimensão das limitações práticas, apesar dos avanços, e a consciência de que tal modelo educacional é limitado, em vários aspectos, pela classe. Mesmo a escola sendo vivida e experienciada com diversidade étnico racial, a localização aponta concretamente para a restrição de classe. Até que ponto é possível democratizar a educação para a paz a partir de um

cenário privado? São questões contextuais a serem consideradas sem menosprezar a importância da existência de um ambiente com tal orientação. Essas questões não serão respondidas neste trabalho. A complexidade do debate a respeito do alcance e efetividade de modelos alternativos extrapola os limites do objeto, aqui, escolhido: a sala de aula como espaço possível para a análise de um recorte social.

2.5 Impressões sobre a posição do pesquisador em sala

Considero importante, também, falar sobre algumas questões sobre a posição de observador em campo em um ambiente escolar. A entrada na escola trouxe sensações de uma mistura da timidez com dúvidas e receios sobre ser uma figura estranha em um ambiente com crianças de tão pouca idade, visto a necessidade de cautela para manter um comportamento ético, não realizando entrevistas, por exemplo. Só após algum tempo, consegui traçar uma fina distinção sobre o que há de diferente entre uma entrevista oficial e a realização de interações que podem envolver perguntas.

Por este ângulo, apesar da possibilidade de circular livremente no ambiente da escola tive muitos receios sobre o impacto da minha figura nas interações. Por ser um espaço pequeno, visto que a escola se ergue na estrutura de uma casa, rapidamente pude ser notada como tal figura estranha por várias crianças. Não costumava circular em outros ambientes fora a sala do jardim III, somente quando acompanhava-os para a realização de atividades. Desse modo, minha postura inicial na sala escolhida foi de evitar ao máximo interações que partissem de mim para as crianças. Não é claro o que define a minha influência na ação delas, porém, a diferença de tratamento delas comigo do primeiro dia ao último dia é bem delineada. No primeiro dia, foi possível notar certo grau de performance de algumas crianças quando se esforçavam para serem notadas ou questionavam quem eu era e ainda em alguns casos, pude notar nitidamente o constrangimento no olhar de algumas que não se sentiram à vontade. Curiosidade e constrangimento em dado momento tornaram-se indiferença e olhar habituado, pois passei a fazer parte do cenário como integrante enquanto tentava ser a mais discreta possível, sentada no canto da sala como observadora.

Muitas dúvidas surgiram quando interagiam comigo, pois não sabia ao certo até que ponto eu estava influenciando o sentido da interação. Mas a troca era inevitável e passei a entender a impossibilidade de neutralidade no campo, ainda mais em contato com crianças. Em

algum momento antes de minha entrada em sala o diretor comentou comigo brincando “Vai ver como é impossível não se envolver, daqui a pouco vai estar participando das atividades”, e aconteceu. Principalmente por estarem em período preparatório para a festa regional, colaborei na confecção de bandeirolas e muitas vezes desenhei junto as crianças quando eu era solicitada. Alguns dias de campo foram tão agitados, nesse sentido, que não conseguia anotar muitas coisas. Inicialmente pensei ser uma dificuldade, mas, com o passar dos dias, percebi a importância desses momentos como parte de uma entrada mais suave no ambiente. Assim, aceitei essas inseguranças e considerei-as relevantes no processo de observação. Possuindo a consciência e entendimento de que muitas interações podem ter acontecido ou deixado de acontecer devido a minha presença ali, no primeiro momento.

Passei três semanas frequentando a escola diariamente. Esse período foi fragmentado pois minhas primeiras visitas foram alguns dias antes da Copa do Mundo e do recesso de meio de ano. As visitas consecutivas aconteceram depois. Esse pequeno intervalo de tempo pôde mostrar uma rápida habituação à minha presença, sem definir, porém, qual foi o grau de influência da minha figura em sala de aula. Não cabe aqui definir, tal questão. De fato, são dúvidas que ficam para serem pensadas e trabalhadas. Iniciei essa discussão pois a consciência da não neutralidade atravessou meu olhar como pesquisadora, que no início era tímido e cauteloso e com o passar do tempo passou a fluir de forma mais natural, visto que fui integrada no espaço como mais uma “tia”.

3 AS INTERAÇÕES INFANTIS

3.1 A perspectiva analítica adotada: relatos etnográficos por quadros situacionais

Este capítulo será dedicado às percepções de quadros situacionais em um contexto de análise de construção de identidade e simbolismos em pauta dentro de um sistema de diferenças de gênero, observado na infância, através da experiência etnográfica em uma turma de jardim III. Desse modo, foram separadas algumas situações específicas do período de campo para serem descritas e analisadas, inspiradas nos modelos de enquadramento analítico de Goffman (2012). A principal intenção nesse trabalho foi a de observação de interações, sem maiores pretensões conclusivas sobre o que, de fato, impulsionava ou não o comportamento de cada sujeito em questão, mas sim a investigação do que acontece concretamente em um ambiente de sala de aula com crianças na faixa etária de 5 anos de idade em contato constante. Que tipo de microsituação pode ocorrer nesse ambiente? Que reflexões podem ser levantadas a partir de certos diálogos e semblantes demonstrados?

Com a consciência de estar em um ambiente escolar não tradicional, escolhi utilizar uma lente de análise com o foco nas questões de gênero dadas na sociedade patriarcal em que vivemos. De maneira geral, agrupei diversos casos ocorridos que se enquadravam, de alguma forma, em padrões do sistema estrutural de divisão de papéis de gênero. Logo, seja por nuances ou por situações bem delineadas, os relatos são dados concretos para a formulação de reflexões pertinentes dentro desse sistema.

Dessa forma, o regime descritivo será, literalmente, separado por quadros de situações unidas por critério de semelhança em determinado aspecto analítico dentro do recorte escolhido, além de tal denominação também se referir diretamente ao destaque das situações dentro da temporalidade em que os relatos foram registrados, visto que ocorreram em momentos distintos da observação. Detalhes extraoficiais se restringem ao diário de campo. Aqui, o olhar está voltado para os grupos de situações que levantam questões relacionadas às desigualdades, hierarquias e violências simbólicas cotidianas atreladas ao gênero e seus papéis.

3.1.1 Apresentando a turma, no início do trabalho de campo

A turma de jardim III observada em minha experiência etnográfica possuía em torno de 14 alunos. No período da manhã em que eu frequentava a escola, de 10h à 12h, havia uma movimentação de 12 crianças no geral. Meu convívio e relatos giram em torno dessas crianças. No começo, ainda tímida, esperava a chegada da pedagoga responsável pela turma, Margarida, para então, entrar na sala e me posicionar estrategicamente de maneira com que fosse pouco notada pelas crianças, crença ilusória visto que fui rapidamente percebida como figura estranha ao ambiente. De toda forma, chegava em torno das 10h, sentava-me no chão em uma quina no canto da sala e ficava quieta ali, tentando não me destacar. Rapidamente eles passaram a interagir comigo, encarando-me de relance e diretamente, perguntando-me quem eu era e o que estava fazendo ali. Antes disso, muitos olhares de estranhamento e curiosidade me foram lançados e eu apenas retornava o olhar de forma simpática, sem muitas palavras.

3.1.2 Quem é essa estranha na sala de aula?

Rosa foi a primeira a me perguntar o nome.

— Tia qual o seu nome? O que você está fazendo aqui? — Perguntou curiosa.

Respondi que me chamava Lívia e que estava fazendo um trabalho para a faculdade. Ela acenou com a cabeça como quem entendeu, mas ao mesmo tempo não passava segurança de ter entendido completamente quando disse “Ah...” e logo saiu. Algumas interações similares ocorreram onde era comum o olhar de curiosidade e estranheza misturados. “Quem é você, tia?”, “Você veio dar aula para a gente?”, “Você é mãe? De quem você é mãe?”. Perguntas assim foram recorrentes no início e eu as respondia como respondi Rosa.

3.1.3 A metodologia da escola

É importante dizer algo, agora, sobre a influência da metodologia lúdica e horizontal da escola nas interações ali ocorrentes. Para começar, não há um horário fixo de chegada das crianças. Assim, elas chegam no momento mais conveniente para seus pais. Ao chegar na escola, não há uma rotina pré-estabelecida e engessada a ser seguida. No geral as crianças chegam, vão ao pátio, brincam, colorem, são chamadas para o banho, entre outras atividades

intermediadas pelas outras pedagogas da equipe escolar até a chegada de Margarida as 10h, que é a responsável oficialmente pela turma. Não tive muito contato com as demais profissionais da escola, pois acabei fixando-me na turma de Margarida. Antes de sua chegada, o pátio e o espaço da escola são compartilhados por todas as crianças. As menores com maior auxílio adulto e as maiores, com mais liberdade para brincar pelo espaço em contato umas com as outras. Quando Margarida chegava, reunia as crianças na sala, acarretando a separação das turmas, onde as atividades poderiam ser livres ou conduzidas por ela até o horário do almoço. Depois do horário do almoço eram trabalhados os projetos escolares, como por exemplo a roda de leitura, onde a cada semana uma criança levava uma leitura para ser trabalhada com os pais e então apresentavam em roda para os colegas. Margarida foi muito receptiva com a minha presença em sala e no começo me perguntou sobre o assunto e expectativas do trabalho. Tivemos ainda algumas conversas sobre a vida acadêmica e profissional na área da educação. Senti-me à vontade para conversar com ela e com o passar do tempo nossas trocas aumentaram. As crianças a adoram e sua relação com elas é bastante amigável e leve, mesmo nos momentos de repreensão.

3.1.4 Objetivo principal da observação

Desse modo, o horário em que exerci o campo, era um período livre, com muitas conversas e interações paralelas. Minha intenção, nesse trabalho, não era de analisar estritamente as estruturas escolares e suas capilaridades de poder e dominação e sim observar e interpretar os tipos de interação que surgiam entre as crianças entre si e entre os adultos e eles. A característica livre do momento da manhã ajudou nesse sentido, pois as questões educacionais aconteceram como cenário e contexto e não como foco da observação, sem tirar sua importância. Assim, a diversidade de assuntos e conversas que surgiam entre eles era impressionante e muito difícil de captar, pois os olhos e ouvidos não acompanham o ritmo de tudo o que acontece e é falado naquele pequeno espaço.

Como antes dito, estive em contato com 12 crianças. Algumas com maior grau de frequência outras menos. Com o tempo passei a ser mais solicitada às interações, sendo impraticável uma neutralidade de observação e, nesse sentido, algumas crianças ficaram em evidência nas interações comigo e com seus colegas. Ao longo das situações, serão identificadas e melhor descritas e interpretadas. Todos os nomes citados serão fictícios para preservar o anonimato das crianças, suas famílias e equipe pedagógica. Nesse sentido, somente as

descrições físicas essenciais para o entendimento da situação estarão presentes. Além disso, muitos nomes serão pontuados a fim de estabelecer uma distinção entre os sujeitos, sem a necessidade de se apegar aos títulos, visto que em situações recorrentes é possível identificar, levemente, de quem se fala na interação.

3.1.5 Descrevendo o espaço físico da escola

Para a uma melhor visualização das interações farei agora uma breve descrição do espaço físico da sala e da escola. A escola é edificada sobre a estrutura de uma antiga casa, restaurada com cores, desenhos, projetos, figuras e arte espalhadas por suas paredes. No muro externo há pinturas do fundo do mar e varais com desenhos feitos pelos alunos pendurados. De fora, pode-se notar o segundo andar da casa com uma ampla janela azul marinho em contraste às paredes azul claro. Ao entrar na escola, mais cartazes, avisos e pinturas nas paredes, sempre muito coloridos. Ao entrar o olhar percebe um corredor, com o chão coberto por um tapete de grama sintética; a sala do jardim III, que divide a parede com o corredor das mochilas, a coordenação e à direita um caminho para a área do pátio, revitalizada no espaço que antes provavelmente compunha a garagem da grande casa, também coberto por grama e repleto de vasos de plantas, feitos com materiais sustentáveis, e brinquedos.

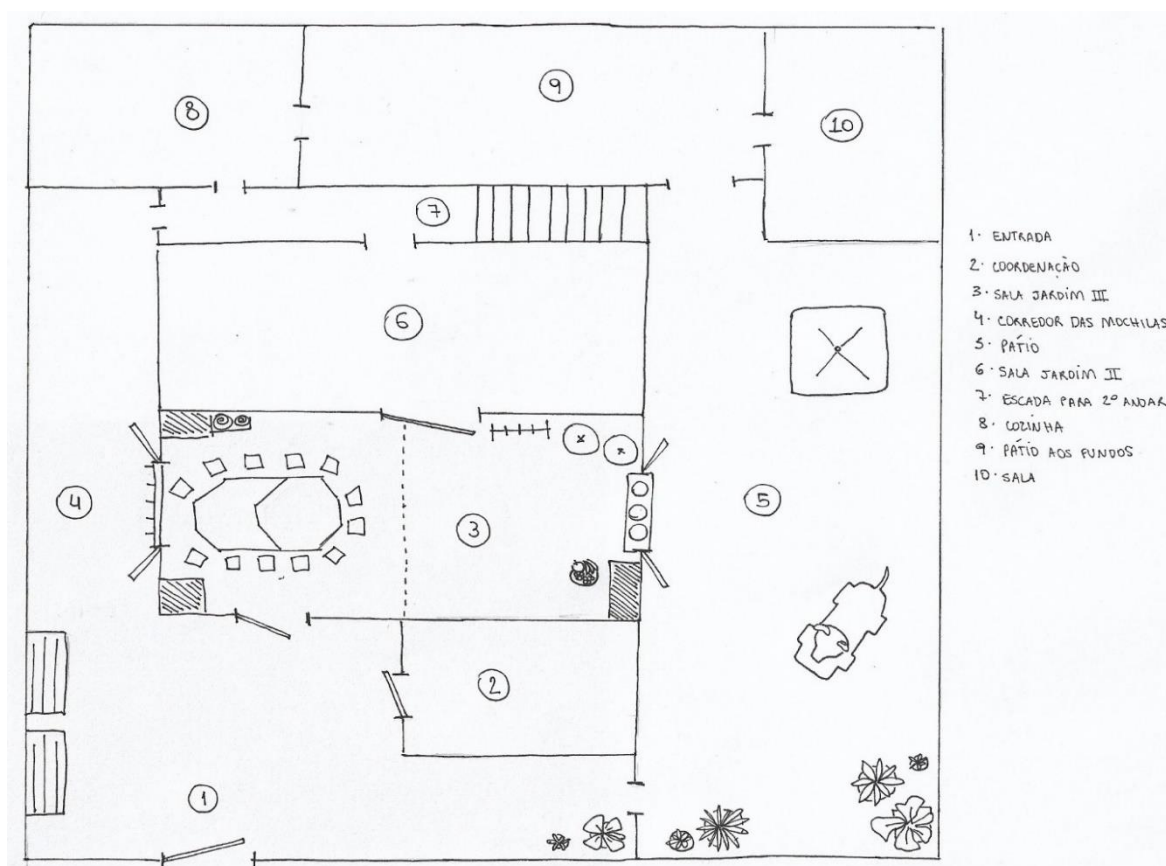


Figura 1

Ao fundo, há a cozinha, mais uma sala e outro espaço de pátio. No segundo andar ficam o banheiro e as salas para as turmas de crianças mais novas. A sala do jardim III, no térreo, tem forma retangular. Em sua entrada há um conjunto de mesas unidas que formam uma grande mesa baixa com algumas cadeiras. Essa mesa ocupa metade da sala. A outra metade é uma elevação composta por um espaço vazio em sua centralidade, onde as crianças brincam livremente no chão. Toda a sala tem em suas paredes diversos projetos, estantes com os materiais, caixas e cartazes decorados. As duas paredes laterais da sala possuem janelas, uma dá visão ao corredor das mochilas e fica ao lado da mesa, a outra dá visão ao pátio ao lado do espaço livre. Nessa janela ficam algumas latas decoradas com os lápis e giz de cera. Desse lado há ainda uma fruteira, cabides com livros pendurados, estantes e algumas almofadas. Não é um espaço tão amplo, mas amplo o suficiente para todas as atividades e dinâmicas serem realizadas.

Seguindo essa contextualização os relatos podem ser visualizados com maior concretude. Além da descrição, fiz um pequeno esboço da planta aérea da escola com maior nível de detalhes à sala de aula do infantil III e ao pátio, ambientes em que estive com maior

frequência. Como mostra a figura 1, a sala se posiciona na entrada da escola e divide suas paredes com o pátio e corredor gramado. Tentei reproduzir a grande mesa à esquerda e à direita o vão central onde ocorriam as brincadeiras no chão, em roda, ou em pé. As almofadas juntas ao cabide de leitura próximos à porta de passagem para a sala do jardim II, que ficava encostada a maior parte do tempo, e uma tentativa de representação das muitas caixas de materiais, prateleiras e brinquedos que ocupam a sala.

3.2 Os quadros situacionais

3.2.1 *Joana e sua a beleza*

Desde o primeiro dia de campo, Joana foi uma criança que chamou minha atenção. Como já dito, nos primeiros momentos tentei ser a mais discreta possível. Desse modo a maioria das crianças olhava pra mim, encarava-me, mas não interagia. Quando cheguei, Joana estava na mesa desenhando com mais alguns colegas e mal notou que eu estava ali. Conversava energeticamente sobre seu desenho. Até que Rosa quebrou o silêncio perguntando-me meu nome. E foi nesse momento que Joana virou a cabeça em minha direção com os olhos abertos, expressão de surpresa e leve sorriso levantando-se da cadeira. Ela estava surpresa pois o nome de sua mãe é o mesmo que o meu. A partir dessa quebra de silêncio ela pareceu ter criado uma afinidade com a minha figura e se direcionava muito a mim, como se passasse a me observar atentamente agora. Ainda em pé, caminhou em minha direção, parou e disse enfaticamente:

— Tia, olha o meu cabelo! O meu cabelo é bonito?! — Ela dizia enquanto passava a mão na própria cabeça com seus fios lisos e loiros.

Respondi discretamente que seu cabelo é bonito e essa foi a deixa para que ela interagisse cada vez mais comigo. Ela sentou-se em minha frente e começou a falar de muitos assuntos de uma vez só. Eu tentava acompanhar assentindo com a cabeça e expressando um olhar atento, sem falar muito. Ela estava muito animada balbuciando suas histórias quando se levantou e falou que eu era bonita, passando a mão no meu cabelo. Naquele momento fiquei curiosa sobre o significado de toda a atenção ao cabelo, especialmente, e estava em evidência o elemento da beleza e a preocupação com o estado de aparência, além do reconhecimento externo dessa.

Mais tarde algumas outras meninas movimentaram-se para colorir sentadas no chão próximo de onde eu estava. Desenhavam formas e números com régua e canetinhas. Elas estavam em roda e eu fui incluída. Nesse momento havia uma divisão geográfica da sala onde os meninos estavam desenhando na mesa, conversando sobre futebol, e visto que estávamos em época prévia à Copa do Mundo esse era um assunto recorrente entre os garotos, e do outro lado, desenhando no chão, estavam as meninas. Passado algum tempo certo evento ocorreu. Enquanto as observava, em dado momento, estava prestando atenção em uma outra criança, Celina, que fazia quadriculados muito precisos com números dentro e aquilo prendeu minha atenção quando de repente fui repreendida:

— Tia, porque você tá olhando pra Celina?! Porque tá olhando o cabelo dela? — Disse Joana com a testa um pouco franzida. E seguiu: — Porque não está olhando o meu cabelo?

Fiquei surpresa com essa fala. Respondi que estava olhando os números dentro do quadriculado e ela continuava olhando pra mim com uma expressão incomodada. Pensei em muitas suposições do que poderia ter gerado aquela situação pois Celina é uma menina negra e usava seu *Black Power* solto com uma tiara. É uma criança tímida e não fala muito, apenas acompanha tudo com seus grandes olhos atentos e está sempre desenhando e brincando, não necessariamente, em grupo. Nisso há um claro contraste dela com relação à Joana, uma menina branca de cabelo liso, figura falante que trouxe desde o início a temática da beleza. De toda forma, nesse momento tive muitas suposições sobre questões relacionadas ao recorte racial, que não pode ser esquecido e deixado de lado. Perguntava-me se ali estava vivendo uma micro interação que indicava racismo ou se se tratava de uma disputa por atenção e reconhecimento da sua beleza em detrimento da outra ou ainda ambas as questões. Então identifiquei, para além da questão racial que não fui precisa em definir, a nuance da competitividade feminina. A disputa pelo olhar de apreciação e reconhecimento baseado em um elemento de beleza. Quando Joana fez essa declaração, Celina levantou o olhar por um instante e seguiu seu desenho indiferente.

Alguns dias depois, em momento de desenho no chão similar, outro quadro para uma interação análoga. As canetinhas, lápis e giz-de-cera ficam guardados em latas de leite ninho reutilizadas e decoradas. Havia duas latas no chão, três régua e algumas folhas. Joana havia acabado de chegar do banho e se juntou a Rosa para desenhando. Amélia, outra criança, sentava-se próxima a elas sem desenhando, apenas olhava e conversava. Joana levantou-se e disse que iria pegar uma régua para ela, Rosa e para mim. Nesse intervalo Celina aproximou-se e observava, como se quisesse participar. Quando recebi minha régua e eu a coloquei no chão. As meninas

estavam desenhando linhas e formando quadros dividindo a mesma folha de papel. Assim revezavam seus turnos enquanto Celina mantinha seus olhos fixos na régua e na canetinha, com muito interesse em sua atenção. Ela estava sem régua, então sem dizer nada estendi minha mão e ofereci a minha, e ela imediatamente aceitou, pegando junto a uma caneta. Quando estava prestes a riscar o papel, Joana falou alto:

— Não, Celina! Você vai borrar! — E tomou a régua de sua mão, enquanto Ana não reagiu e apenas abaixou o olhar.

Não saberia dizer além de minhas suposições as razões para esse tipo de comportamento. Minha posição para realizar um julgamento assertivo era delicada, visto que tal situação ocorreu no segundo dia de campo e tudo ainda era muito novo. Não saberia dizer se foi um momento de competitividade e disputa por atenção misturada a uma conduta mais impositiva e, ainda, até que nível a questão racial afeta a relação entre elas. Fato é que foi um tipo de abordagem recorrente e incômoda. Não cabe aqui definir e limitar ou não as motivações e intenções conscientes das ações, mas notar a dimensão de agência da criança em seu universo de condições de possibilidade. Agente que interage e experiencia relações atravessadas de questões estruturais de maneira concreta, discreta ou não. Essa, em especial, suscita a reflexão sobre a imposição corporal e vocal na disputa por centralidade. Algo que em determinado momento está ligado à questão da beleza socialmente construída e em outro momento ao simples querer estar em foco. A demanda pelo reconhecimento de sua beleza, no primeiro caso, deixa de ser uma mera reprodução das expectativas associadas a imagem feminina e passa a fazer parte da experiência corporal de Joana desde sua tenra infância, afetando também a construção social dos que a cercam, visto que suas ações tem efeitos concretos nesses outros sujeitos, aqui, em especial, sobre Celina.

3.2.2 *Pernas peludas*

O segundo quadro situacional, envolve também questões em torno da construção de uma imagem feminina. Estávamos sentadas em roda no chão da sala eu, Amélia, Rosa e Celina. Elas conversavam entre si e nesse cenário não fui muito notada, pois já estavam mais acostumadas com minha presença ali. Eu sempre chegava e sentava no mesmo lugar, colocava o caderno no colo, algumas vezes conseguia fazer anotações outras não, pois me solicitavam a desenhar junto com elas e participar de outros assuntos. Era período de preparação para a festa regional da

escola, então haviam projetos relacionados ao tema em curso. Muitas interações giravam em torno da preparação da festa. Outras interações eram misturas de ficção com brincadeiras. Algum tempo se passou e então, quase sem perceber Amélia sentou-se ao meu lado. Não dizia nada e apenas me olhava. Até que em uma quebra de silêncio, disse:

— Um mosquito me picou ontem, tia. Ficou muito machucado porque eu cocei. — Ela disse lamentando-se.

Lamentei pela ferida e disse para ela que logo iria passar. Ela me perguntou se eu queria ver o machucado e antes que eu respondesse ela puxou a calça mostrando sua canela com a mancha vermelha da picada. Nesse intervalo, Joana se aproximou e exclamou surpresa:

— Nossa, Amélia! — Falou olhando para sua perna.

— O que? — Respondeu Amélia sem muito ânimo com expressão confusa.

— Olha quanto pelo na sua perna! — Disse rindo surpresa, enquanto apontava. — É igual a perna do meu tio! Olha, a minha não tem pelo, é lisinha! — Disse alvoroçada enquanto acariciava sua perna teatralmente.

Amélia franze levemente o rosto, abaixando-o um pouco e rapidamente puxa a calça de volta cobrindo sua canela e fica um tanto constrangida. Não havia malícia na risada de Joana, ela ria como se tivera acabado de ouvir uma piada. Uma descoberta engraçada. Apesar de que os “pelos de Amélia” eram quase imperceptíveis. O que entrou em questão nesse diálogo, foi o surgimento de uma comparação sutil e poderosa ao corpo masculino que gerou constrangimento, pois a perna com pelo é um traço socialmente construído masculino. Mesmo nova, Amélia entendeu, mesmo que de forma inconsciente, a pressão existente sobre a construção de uma feminilidade relacionada a seu próprio corpo. Sua perna é comparada à perna masculina, quando a de sua colega é considerada normalizada naquele contexto.

Joana não percebe o peso social que aquela comparação carrega. Amélia pode não compreender, mas seu incômodo explícito aponta para a condição feminina de inferioridade em detrimento da realidade masculina, pois nessa análise comparativamente não há problema na presença de pelos na perna do homem e, em contraste, a perna feminina com pelos é considerada anti-higiênica e impensável no contexto estrutural para além dessa interação específica. Enquanto na perna dos homens a presença de pelos é tratada como algo biologicamente natural a perna feminina é socialmente naturalizada lisa. Amélia esconde sua perna com alguns pelos enquanto Joana exhibe e acaricia a sua.

3.2.3 Fantasia, maquiagem e brilho – Conversas reflexivas sobre a condição feminina

Pensando a distinção dual entre feminino e masculino, uma das primeiras coisas perceptíveis no ambiente da sala de aula era a vestimenta. O uso do uniforme não é obrigatório e abre espaço, nesse sentido, para a observação de tais polaridades. Algumas meninas usavam, recorrentemente, acessórios peculiares. Bota rosa com glitter, sandália dourada, bolsa da Barbie rosa, laço e tiara lilás no cabelo, bijuteria de brilhantes, legging com corações entre outros artigos que eram recorrentes no vestuário de pelo menos cinco meninas. Enquanto os meninos em maioria usavam seus uniformes, as vezes com botas e acessórios de personagens como o Hulk, Homem de Ferro e Homem Aranha, em dias de chuva por exemplo, ou muitas vezes com chuteiras e camisas de futebol do Vasco e Fluminense. Para as meninas era como se o acessório rosa as caracterizasse femininas.

Era esperado que eu encontrasse esse tipo de caracterização da feminilidade no espaço da escola, visto que todo o material escolar é polarizado das mochilas aos cadernos e canetas por personagens especificamente femininos ou masculinos. Os itens masculinos repletos de heróis, carros e esportes em oposição aos itens das meninas repletos de rosa, corações, princesas, bonecas e itens sobre moda e beleza. As princesas eram percebidas nos brinquedos que levavam na sexta feira, “dia do brinquedo”, enquanto a beleza e a moda estavam presentes nas revistas trazidas de casa pelas meninas. Revistas “*teen*” com assuntos de moda, dicas de beleza e internet; outras de bichinhos coloridos, mais infantis. Em dado momento, uma dessas revistas trazia a figura de uma atriz mirim brasileira com balões de ideias sobre sua cabeça com símbolos das redes sociais *Facebook*, *Instagram* e *YouTube*. Rosa mostrou-me a revista e perguntei-a quem era a menina na revista. “Tia, você não conhece? Ela é youtuber! Larissa Manoela!”. Me explicou quem era a celebridade e em sua descrição colocou em pauta a profissão de cantora e atriz e o fato de ela ser muito linda. Fato curioso é que essa atriz, em especial, passou por um processo de “adultização” precoce pela mídia em torno de seus 14 anos quando vinha sendo produzida e maquiada como uma mulher adulta para diversos ensaios fotográficos de revistas e anúncios, causando a impressão de ser mais velha e sensual devido à sua caracterização. Na revista apresentada por Rosa, inclusive, a atriz usava maquiagem escura em torno dos olhos, batom, base, rímel, e tudo que uma mulher adulta utiliza para produzir-se e para a manutenção de uma estética “apresentável” aos moldes sociais atuais.

De toda forma, essa espera deixou de ser uma suposição e pude observar concretamente a disposição das dualidades. Um aspecto muito marcante foi a sandália dourada usada por uma das crianças, em dado momento, pois possuía um pequeno salto. Pensando nas atividades infantis refleti sobre o desconforto do item para uma criança.

Todos os dias interagia bastante com Margarida. Tivemos muitas conversas sobre o sistema educacional, conversas pessoais e sobre a turma, onde ela me explicava e situava os projetos e, nesse sentido, certo dia especificamente nosso tópico foi a respeito da vestimenta e personalidade das crianças com quem trabalhava. Caracterizou a turma em dois grupos: alunos que são mais “pé no chão”, que conversam sobre coisas reais e concretas do mundo externo chegando até a surpreender; outros mais fantasiosos, onde recorrentemente estão falando sobre um universo imaginário, lúdico de criatividade. Tais caracterizações podem demonstrar uma maneira de direcionamento de abordagem com cada aluno em sala, fazendo parte da construção da relação de Margarida com as crianças. De qualquer maneira, através da observação dos trajés de uma das crianças, consegui categorizá-la no segundo grupo e para além disso pude formular algumas indagações a respeito da inserção precoce da criança no universo de categorizações adultas, em especial as femininas.

Penélope não estava presente em meus primeiros dias de campo. As crianças chegam em horários diferentes então o primeiro dia em que a vi já estava quase de saída da escola e ainda assim não pude deixar de notar. Penélope usava luvas roxas sem dedos, tiara com orelhas de onça, saia jeans com legging por baixo e botas de coturno. Em outro dia, usava novamente a tiara e as luvas, porém trazia outro elemento marcante em sua caracterização: o batom vermelho. Penélope estava sempre falando sobre princesas e mundos encantados demonstrando uma forte relação de sua elaboração criativa com o universo feminino produzido de delicadeza e fragilidade nos clássicos contos de princesas.

Conversando com Margarida ela me contou uma situação de conflito em um caso ocorrido em uma turma anterior com qual trabalhou. Contou-me que recebeu uma aluna que veio com uma sandália de salto. Não concordava com o traje exatamente porque era uma criança e poderia correr e se machucar caso torcesse o pé ou caísse. Ao falar da situação do salto começamos a refletir sobre a inserção precoce da criança no universo adulto e de uma sexualização precoce da mulher, pois tais elementos fazem parte de um processo de “adultização” de um corpo infantil que não necessita desses itens para seu desenvolvimento e lazer, pelo contrário. Os mecanismos de aprisionamento do corpo feminino entram em cena

cada vez mais antecipadamente, realizando trabalho cotidiano de naturalização da figura de não só mulheres, mas também meninas de 5 ou 6 anos, crianças, nos moldes sociais de feminilidade. Mesmo de forma inconsciente ou camuflada sob pretexto do fantasioso, os símbolos de contenção ou exposição da mulher como objeto de troca são inseridos no universo infantil gradativa e repetidamente.

Para além da reflexão a respeito dos trajes e da incorporação de elementos adultos na realidade infantil, sem deixar esse campo de discussão, Margarida me contou sobre a situação onde haviam se formado casais em uma das turmas antigas e o quanto considerava isso problemático, pois estão em uma fase onde devem brincar e não namorar, são crianças em desenvolvimento.

Em todo esse contexto é muito importante levar em consideração o poder de agência da criança na manutenção de estruturas de dominação, como especificamente no caso da “adultização” da infância feminina. Assunto que se pensado com maior profundidade aponta para a naturalização de abusos visto que há um trabalho de normalização constante da concepção de que “meninas amadurecem mais cedo”, quando na verdade são estimuladas a adentrar o universo de condição adulta muito antes que os homens, que até a sua adolescência tardia e mesmo em sua vida adulta tem liberdade para serem considerados imaturos sem tamanha cobrança social. A mulher, ao contrário, desde sua menarca é caracterizada como “moça”, e é considerada apta a ser responsável por todas as suas decisões e escolhas, quando na verdade ainda é uma criança ou pré-adolescente em fase de desenvolvimento. A normalização da maturidade precoce é uma construção coletiva constante que habilita a própria mulher a estar em sua condição de dominada estruturalmente, visto que aprende desde muito nova que ela está pronta para assumir responsabilidades mais cedo. Isso se reflete diretamente na execução de tarefas domésticas que, por serem meninas, tem que aprender a limpar e cozinhar mais cedo que meninos, que em sua condição masculina são “naturalmente” relaxados. São ditos populares que propagam e reiteram as concepções de violência simbólica no ambiente doméstico, por exemplo. Nesse sentido, a partir de alguns relatos pontuais de Margarida, junto às observações de traje é possível identificar e interpretar a esfera da manutenção de relações de dominação por violências simbólicas, imperceptíveis cotidianamente, mas que possibilitam a manutenção de um sistema de violência a partir do próprio dominado.

3.2.4 *Somos iguais e diferentes – Rosa e Romeu*

Na metade de um dos períodos de campo, Margarida reuniu as crianças para conduzir algumas dinâmicas e jogos. Primeiro brincaram de morto-vivo nas mais diferentes intensidades. Depois foi a brincadeira de “chicotinho queimado” onde todos ficaram ofegantes após todas as rodadas. Por último, em roda novamente, foi a vez da brincadeira da mímica. Pablo começou imitando um pato ganso (como descreveu em suas palavras), imitava seus sons e circulava pela sala. Todos animados tentavam adivinhar. Em seguida, durante a vez de Camilo que imitava um dinossauro, as crianças respondiam “leão!”, “tigre!”, “dragão!” etc.

— Dragão não! É irmão do dragão, gente. Quase lá! — Encorajou Margarida. Mais algumas tentativas sem ninguém acertar e então ela revela brincando: — Dinossaurooo!

— Ah, não tia. Não vale! Dinossauro não parece com dragão! — Respondeu Pablo agitado.

— Ué, você não se parece com seus primos? São parentes gente, quase foi. — Respondeu tia Margarida rindo.

— Tia, mas eu não sou igual o Romeu — Disse Rosa questionando com convicção.

— Você tem a mesma cara que eu, Rosa — Respondeu Romeu em reflexo com tom de obviedade. Romeu e Rosa são gêmeos.

— Mas eu uso batom e ele não usa — Disse Rosa e Romeu fica em silêncio refletindo quando Margarida interveio:

— Ah, mas isso são detalhes. Tem meninos que usam batom e não tem problema — Encerrou Margarida. Romeu e Rosa olharam com expressão de reflexão e a brincadeira seguiu. É interessante como as concepções de Margarida se colocam em sala de aula. Do ponto de vista do padrão de normalidade estrutural da instituição escola ela quebra alguns paradigmas ao se posicionar criticamente em certas situações. A mímica foi a última brincadeira antes do horário do almoço.

3.2.5 A indagação curiosa: Pablo, gel de cabelo e futebol

Em um outro momento, eu estava sentada no chão e a maioria das crianças estava na mesa desenhando. Margarida anotava nas agendas enquanto eles coloriam e desenhavam. Ocorreu em um dos primeiros dias de observação. Quase todos estavam animados com o começo da Copa do Mundo. Pablo, Teodoro, Camilo, Amélia e Celina vestiam-se com camisas do Brasil. A todo momento o assunto em destaque eram os nomes dos jogadores da seleção brasileira, especialmente “Neymar” e “Gabriel Jesus”. Era comum ouvir conversas e debates sobre quem era o melhor jogador. Esse tipo de assunto era monopolizado pelos meninos, apesar de Celina também estar vestida de time. Pablo, em especial, nesse dia vestia além da camisa de time, shorts de futebol, meião e chuteira. Chegou na escola de banho tomado e cabelo penteado em topete com gel. Retornando ao contexto da mesa, estavam todos, como de costume, desenhando enquanto Margarida escrevia nas agendas. E então ouvi o diálogo:

— Hoje já tomei banho. E passei gel no cabelo — Falou Pablo enquanto passava as mãos em seu topete para o alto. Então ele olhou para Margarida e perguntou: — Tia Margarida, menina pode passar gel também?

— Porque não poderia?

— Ah... — Disse pensativo e logo continuou. — Você também usa gel? E dá pra usar gel pra fazer coque? — Seguiu Pablo com as perguntas bastante curioso.

Margarida deu resposta afirmativa para suas perguntas e rapidamente o assunto da mesa fluiu para outra esfera quando outra criança mostrou o desenho que estava fazendo. Uma palavra me chamou muito a atenção nesse diálogo e é importante o posicionamento de Margarida em sua resposta, encaminhando reflexão. O uso do verbo “*poder*” como condição de possibilidade, como limite ou permissão para o lado oposto, para as meninas. Certamente não havia tal intencionalidade em sua pergunta, mas a palavra pode conter essas conotações no contexto comparativo entre a realidade feminina e a masculina, pois entende-se, em maior parte das situações cotidianas, limitações para a mulher. É importante notar, ainda, que a curiosidade sobre a possibilidade ou não do uso do gel pelas mulheres também expressa a contextualização gradativa com que as crianças passam durante a diferenciação e definição dos papéis de gênero onde, mesmo que de forma sutil, entendem e incorporam a divisão desses papéis. Entende-se, então, durante o desenvolvimento desse processo de diferenciação a permissão ou proibição de certos comportamentos para cada gênero, objetivamente. A reflexão suscitada por Margarida

ao repetir o verbo questionando-o é importante para uma eventual mudança de paradigma micro analiticamente, visto que Pablo, após sua resposta, teve um tempo de reflexão e seu semblante era confuso, como se buscasse uma razão e não a encontrasse.

3.2.6 Painel da Festa Regional – Menino, macho

Como dito antes, a escola estava em período de preparação para a festa regional, esse ano com temática da região sul. Durante as semanas em que estive lá pude presenciar algumas preparações, como a pintura de um tecido com uma paisagem sulista e a confecção de bandeirinhas com papel de revistas e jornais reciclados para a decoração. Certo dia Margarida trouxe um grande painel de papelão ilustrado com a figura de um menino para ser pintado, em sala, pelas crianças. Quando mostrou o painel, brevemente houve um pequeno debate onde surgiu uma fala curiosa. As crianças começaram a se perguntar se a figura desenhada era um menino ou menina. Era o desenho de uma pessoa com cabelo curto, chapéu de cowboy, camiseta, calça e botas. As características da figura, de reflexo, não remetem necessariamente ao traje masculino no contexto social atual, visto que as mulheres hoje usam calças sem maiores tabus, apesar de não ser o traje socialmente atrelado à figura de feminilidade, assim como o caso do cabelo curto. Desse modo, as crianças discutiam se o sujeito era menino ou menina quando, de repente, Romeu pronunciou-se fazendo uma voz mais grossa em tom de brincadeira:

— É menino! Machão! — Exaltou rindo. Nesse instante Margarida fitou-o com o olhar sério e questionador, levantando a sobrancelha e disse:

— É, vai vendo Romeu... — Com tom de voz de reprovação sobre o tipo de fala que ele fez. E ele recebeu o recado pois apenas a olhou com expressão surpresa sem entender bem o que tinha feito de errado e logo voltou a interagir com os outros ao seu redor.

Novamente, é muito relevante o posicionamento de Margarida ao repreendê-lo silenciosamente quando evoca o termo “machão”, pois mesmo não verbalizando, transmite a carga significativa da expressão que conjectura a virilidade masculina reafirmando-a em suas origens selvagens de divisão de função alfa entre machos e fêmeas. Outro aspecto relevante da situação foi como existiu abertura para que se relacionasse a imagem igualmente a uma mulher, questão que pode mostrar as mudanças históricas e de contexto conquistadas pelas lutas do feminismo contemporâneo.

3.2.7 Relato de briga – Medo, coragem, masculinidade

Nos dias anteriores à festa regional, as crianças estavam no momento livre da manhã após a confecção de bandeirinhas, onde estivemos no pátio colando e dobrando folhas recicladas para a decoração do evento. Após esse momento, estávamos de volta a sala. Eu estava sentada no canto enquanto Margarida reorganizava a sala para a hora do almoço, quase em meu horário de saída. As crianças estavam agitadas brincando e conversando sobre a festa de aniversário de Yara, que havia acontecido no fim de semana. Animados e eufóricos contavam sobre pinhata de unicórnio, comidas do aniversário e uma eventual confusão. Pablo começa a contar sobre um outro aluno que empurrou Penélope no aniversário. É um aluno que por vezes ouvi as crianças relatando atitudes violentas e por vezes denunciando-as ou então “entrando na onda”, como conta Margarida. Ela conta que algumas crianças acabam sendo influenciadas muito facilmente por esse tipo de comportamento mais agressivo ou agitado que acaba por desestabilizar a harmonia do grupo, que no geral, é tranquilo para acompanhar as dinâmicas e interagir com as propostas. Como dito antes, nem todo o período escolar é tão fluido como o período da manhã. Não estive em contato com o “x” aluno, pois ele chegava após o almoço, mas as crianças, no geral, comentavam seu nome relacionado à assuntos de brigas, empurrões e confusões. Nesse cenário, Romeu também entrou na narrativa e contou sua própria experiência de embate na festa, quando uma criança mais velha quis bater nele. Como contou com suas próprias palavras, quando a criança quis agredi-lo respondeu “eu não tenho medo de você não!”. Contou eufórico a situação, gesticulava e arregalava os olhos como se estivesse ainda impressionado. Disse que achou que iria apanhar enquanto os outros o ouviam atentos e interessados quando Margarida interceptou:

— Corajoso você, hein... — Com tom de ironia.

Em diversos momentos em sala, quando os meninos na mesa de desenho começavam a brincar e criar histórias que envolviam morte e violência, Margarida interrompia e continha os assuntos com frases como “Já disse que não quero brincadeira de morte em sala, gente! Vamos parando!” ou então apenas com o olhar firme e respiração funda o recado era passado. Sua fala é descontraída e carinhosa mesmo nos momentos de firmeza, é possível notar a proximidade com as crianças e o conforto na interação entre eles. E nessa proximidade, os olhares são fundamentais para entender a mensagem que paira no ar quando solta algumas frases irônicas e eles entendem o recado. Refletem, a encaram de volta, as vezes ignoram, mas, no geral, não

há insistência em ‘desobediência’. De certo, são diálogos com autoridade e legitimidade da figura de professora e ao mesmo tempo “tia” mesmo em um ambiente construtivista. De toda forma, sobre as brincadeiras dos meninos e seus desenhos e histórias do universo lúdico compartilhadas: repetidas vezes eram sobre guerras, monstros, heróis, futebol e competição, principalmente por conta do período da copa.

— O meu monstro vai destruir o seu! Fiz um homem escorpião!

— Não vai! O meu é que vai! Vou lançar um míssil! — Enquanto chocavam seus desenhos e eventualmente na sexta, dia do brinquedo, seus bonecos.

Esse foi um dos muitos exemplos de combate imaginário e simulação de guerra e luta que pude observar, muitos deles utilizando apenas seus desenhos como ponto de partida para a brincadeira. Em um certo dia o contraste era evidente: Enquanto Rosa desenhava uma paisagem com uma casa com nuvens no telhado, Pablo e Romeu desenhavam robôs e monstros, sempre os comparando e medindo poder na dinâmica “quem derrota quem” de competição. Esse aspecto também se fazia presente nas discussões relacionadas à futebol. Não presenciei as meninas se envolvendo nesse assunto, quando no máximo para perguntar o time dos colegas. Os meninos tinham conversas enfáticas e impressionantes pelo nível de detalhes. Pablo sabia o nome de todos os jogadores da seleção e ainda de alguns times nacionais. Os nomes de “Neymar” e “Gabriel Jesus” eram evocados a todo instante em sentenças como “Eu jogo igual ao Neymar!” ou então “Eu sou o Gabriel Jesus e jogo melhor que o Neymar”. As habilidades dos jogadores eram incorporadas nesses diálogos, muitas vezes, em nuance de competição interna. Celina, frequentemente por perto, observava esse tipo de conversa, mas não interagiu. Eram energéticos com o assunto entre eles. A polarização é nítida, visto que os desenhos e brincadeiras das meninas não necessariamente estavam atreladas à construção da feminilidade, mas, ao mesmo tempo, considerando sua exclusão de determinados assuntos, sim. Ou seja, mesmo que não estivessem desenhando princesas e bonecas em seus papéis, não estarem incluídas no assunto “futebol” também constituía a construção de um padrão de feminino frágil, distante do esporte, em especial do futebol na sociedade brasileira.

Esse sistema de oposições sociais postas no ambiente escolar pelas próprias crianças em seus diálogos e interesses expostos abarca ainda a dimensão emocional da construção da virilidade masculina em oposição à fragilidade feminina.

3.2.8 *A lagarta e o teleférico*

Tratando a construção social da imagem do feminino e masculino naquele ambiente, foi possível observar alguns tipos de emoções que resistiam à certas normas de virilidade. Em dada situação, Pablo contava que havia andado de teleférico com os pais no fim de semana.

— Quando você ficava sentado estava tudo bem, mas quando levantava pra olhar parecia que estava em um trenó! — Disse maravilhado. Enquanto deu mais alguns detalhes e Romeu interagiu dizendo que nunca havia andado de teleférico. Pablo disse, ainda: — Não tive medo!

Nessa interação, Teodoro parecia querer dizer algo mas hesitava, apenas ouvia atentamente e bambeava em dizer algo, respirava para falar e desistia enquanto observava seus colegas com sorriso levemente nervoso. Romeu também disse não ter medo, quando, então, Pablo me perguntou se eu já havia andado de teleférico.

— De jeito nenhum! Morro de medo de altura! — Respondi em tom de brincadeira quando de repente me surpreendi com a presença de Teodoro dizendo quase que em um fôlego:

— Eu também, tia! — Disse aliviado me encarando. — Também tenho medo de altura...

O alívio pela identificação foi evidente. Queria contar que sente medo, mas hesitava, pois, seus colegas demonstraram força através da coragem. Reconhecer o medo, no contexto de construção do masculino, é aproximar-se do feminino visto que demonstrar fragilidade ou fraqueza torna-se um traço naturalizado feminino em um sistema de diferenças. As crianças em si não estabeleceram esse contraste, mas é perceptível a ruptura do padrão em um grupo de meninos onde se está sempre brincando de luta, heróis e combate com o elemento do medo.

Outra experiência relacionada à coragem e à verbalização de negação ao medo foi vivida quando Margarida trouxe uma lagarta para a aula. A lagarta, se completamente esticada, tinha em torno de um palmo de uma mão adulta, era gorda, verde com manchas pretas e estava dentro de um potinho de plástico transparente onde se mexia lentamente. De fato, um animal exuberante, chamativo e inofensivo. Quando Margarida chegou na sala com o pote em mãos, alguns olharam e fizeram alvoroço, outros ignoraram. Até o momento da roda onde a lagarta seria exposta às crianças para circular no grupo para que a vissem de perto, durante a parte final da manhã, um pouco antes ao horário de almoço. Ao longo do dia, Romeu e Camilo, por exemplo, gabaram-se algumas vezes sobre não terem medo do animal. Romeu, em certo momento declarou ao grupo:

— Eu não tenho medo dela, sou cavalheiro!

Rosa olhava com cuidado sem se aproximar muito e Joana era indiferente a presença da lagarta, chegou a segurar o pote com desinteresse, como se segurasse uma caixa com lápis ou qualquer outro objeto dentro. Houve uma movimentação para a formação da roda no chão e estavam bastante agitados, mas depois de se acalmarem, Margarida abriu o pote e transferiu a lagarta de seu interior para a tampa, deixando-a descoberta para ser observada pelas crianças. Nesse momento novo alvoroço começou, alguns gritaram de medo, outros de empolgação. Uns olharam de longe sem a menor vontade de tocar, outros fizeram carinho. Romeu que antes gabava-se sobre sua coragem soltou um berro e saiu de perto em um movimento abrupto ao tentar aproximar a mão da tampa com a lagarta e se assustar com o movimento do animal. Após seu grito ficou estagnado, constrangido, mesmo que ninguém tenha percebido sua reação especificamente, visto que estavam todos entretidos em torno da lagarta. Seu olhar passeou pela sala, observando para ver se estava sendo observado e depois de alguns instantes reinsertou-se na roda.

Em contraste, Rosa que estava receosa conseguiu criar aproximação e junto a Penélope falavam sobre a ‘fofura’ da lagarta e como queriam fazer carinho nela. É interessante a forma como é perceptível a apreensão em relação a demonstrações de medo e constrangimento após a exposição de fragilidade. A manifestação da vergonha em relação a esses sentimentos é percebida principalmente na socialização masculina, onde mesmo sem o direcionamento institucional direto, e pelo contrário visto os posicionamentos da professora, em um espaço com maior horizontalidade metodológica, Romeu, a partir de suas percepções e outros canais sociais, capta a essência do que se pauta como masculino e sua legitimidade. Por essa razão confere em volta para saber se foi notado e se sua reação o deslegitimou como “corajoso”, desabilitando-o de seu “cavalheirismo”, em seus próprios termos, que irei traduzir como a expressão de uma masculinidade através do heroísmo atrelado a figura do cavalheiro.

4 O RECORTE DE GÊNERO

4.1 Sobre construção social

Neste capítulo, em paralelo às interações narradas e observadas anteriormente, e nelas nos inspirando, buscarei realizar uma conexão destes dados com algumas elaborações teóricas em torno da discussão de gênero, dos processos de socialização e da assimilação corporal de sistemas de dominação. As interações trabalhadas no capítulo anterior mostram como em um curto período de campo, pistas sobre processos de socialização foram percebidas dentro do recorte de gênero. Não de forma conclusiva ou deliberada, mas como ponte para a construção de determinadas reflexões teóricas embasadas na observação concreta de um espaço específico. Para realizar essa ponte, em primeiro lugar, é preciso considerar o caráter simbólico da vida social.

O universo simbólico é evidentemente construído por meio de objetivações sociais. No entanto sua capacidade de atribuição de significações excede de muito o domínio da vida social, de modo que o indivíduo pode “localizar-se” nele, mesmo em suas mais solitárias experiências. (BERGER; LUCKMANN, 2014, p.28)

Os processos de socialização são caracterizados, principalmente, pela identificação e reconhecimento de seus semelhantes e a interiorização, apreensão e interpretação de um acontecimento objetivo como dotado de sentido de acordo com Peter Berger e Thomas Luckmann (2014, p.167). Utilizando essa perspectiva, as reflexões em torno das situações observadas conectam-se à discussão a respeito da socialização primária trabalhada pelos autores, onde tal socialização compreende a primeira noção de realidade da criança. Esse é um momento delicado, pois ao mesmo tempo em que a criança não é completamente passiva, ela assume o mundo e as significações apresentadas a ela na realidade vivida, que é a realidade atravessada pelas normas estabelecidas pelos adultos. Primeiramente em contato com os pais e em momento posterior a escola assume o papel de direcionamento do mundo real.

É importante entender e distinguir, de acordo com os autores, a diferença entre a socialização primária e secundária nessa discussão, para reconhecer igualmente sua relevância. A socialização primária ocorre, como dito, em uma lógica estabelecida pela realidade experienciada pelos adultos em torno daquela criança. A socialização secundária, é toda e qualquer socialização futura, quando já há possibilidade de compreensão de outras realidades a partir da apreensão de um mundo primeiro como real.

A criança não interioriza o mundo dos outros que são significativos para ele como sendo uns dos muitos mundos possíveis. Interioriza-se como sendo *o* mundo, o único mundo existente e concebível, o mundo *tout court*. É por esta razão que o mundo interiorizado na socialização primária torna-se muito mais firmemente entrincheirado na consciência do que os mundos interiorizados nas socializações secundárias. (2014, p.174)

Desse modo, reitera-se a relevância das primeiras assimilações sociais, cognitivas e simbólicas da criança em sua socialização primária, pois nela dá-se “a certeza da primeira aurora da realidade” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p.174). Os autores trabalham o fim da socialização primária no momento em que há o estabelecimento do conceito do outro generalizado na consciência do indivíduo, não delimitando uma idade específica por considerar a infância uma definição que faz-se compatível para cada modelo de sociedade específica e de acordo com seu posicionamento no tempo histórico. Segundo Ariès (2016, p. 6), durante a Idade Média a primeira infância era considerada a idade da criança do seu nascimento até seus 7 anos. A criança era chamada *enfant*, que significa “não falante”, pois ainda não conseguia falar perfeitamente nem formar as palavras. A concepção da infância passa por diversas transformações histórico-sociais até a inserção da criança nesta primeira infância na escola.

Assumindo essa perspectiva analítica da construção social da realidade e da infância, a observação de interações na pré-escola, possibilitou a identificação de algumas das categorias simbólicas participantes da lógica específica da socialização ocidental contemporânea. No caso em análise, a identificação de tais categorias acontece em um contexto onde a criança, em idade de 5 a 6 anos, está em evidência como figura que possui dimensão de agência ao mesmo tempo em que torna-se apta à apreensão do mundo como lhe é passado por suas referências adultas e como é experienciado na troca de interações com seus semelhantes, seus colegas de turma.

Alguns conflitos ocorridos permitem a realização de reflexões sobre a construção da sociabilidade feminina e masculina e suas nuances de violência simbólica. Tais discussões serão realizadas em dois blocos, onde algumas situações poderão assemelhar-se no que diz respeito à construção de traços específicos de violência simbólica. A elaboração teórica de Pierre Bourdieu será uma ferramenta utilizada aqui para a compreensão da relevância de determinados comportamentos recorrentes nas interações entre as próprias crianças a partir das concepções de *habitus*, violência e dominação simbólica, para pensar a forma como as estruturas sociais se materializam nos indivíduos.

4.2 Sobre gênero

4.2.1 *Violência simbólica, beleza e fragilidade*

Vimos no capítulo anterior como surge uma tensão entre o comportamento impositivo de Joana em relação à Celina em uma suposta disputa por atenção, com centralidade na beleza do cabelo de uma ou de outra. Como já dito, não há subsídios para a criação de suposições, além da situação concreta observada, que poderiam levar Joana a se comportar de tal forma. Porém, é possível refletir a respeito da carga simbólica da preocupação expressa pela centralidade do elemento da beleza. Nesse sentido, destaco como elemento decisivo da interação a reflexão sobre o reconhecimento pela beleza.

Bourdieu (2018), ampara teoricamente muitas questões suscitadas pelos diálogos registrados. Para captar a profundidade da categoria da beleza evocada, nesse caso, é preciso o entendimento da concepção do sistema de gênero construído como “essência social hierarquizada” (p.40) em um esquema de pensamento baseado na diferença, dualidade e na relação de dominação e violência simbólica, de forma geral.

Também sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. (BOURDIEU, 2018, p.11)

Nesse sentido, a posição de toda a socialização masculina é dominante nesse esquema de pensamento de oposições, e para o exercício do poder simbólico masculino é preciso que a classe dominada apreenda os mecanismos de dominação e se submeta, mesmo que de forma inconsciente. O elemento da beleza funciona como fator de violência simbólica para as mulheres. Enquanto o corpo masculino é treinado e adaptado desde novo para exercer livres movimentos e demonstrar seu vigor, o corpo feminino é treinado para a contenção. E ao mesmo tempo em que a mulher recebe o estatuto social de docilidade e contenção, é menosprezada pela fragilidade que também se relaciona com o elemento da preocupação com a aparência, traduzido como “futilidade” em muitos casos. Em uma espécie de movimento circular, para ser reconhecida ela assume e aprende a contenção de sua postura, voz, olhar e vestimenta e ao mesmo tempo em que realiza essas ações ela perde espaço de reconhecimento perante os homens da sociedade. A divisão de gênero, nesse sentido, categoriza-se em um sistema de

oposições homólogas (2018, p.20). A mulher ao viver uma experiência de negação à existência, se expõem a necessidade de adequar-se de forma a reforçar seus estereótipos através do capricho e da preocupação com a aparência.

Simone de Beauvoir (2016, p.24-27), pensando a formação primária da mulher, também traz o elemento da beleza atrelado à passividade que caracteriza uma mulher essencialmente feminina ao pensar a analogia da boneca. Beauvoir retrata suas análises fundamentada, inicialmente, na distinção física dos órgãos sexuais das meninas e dos meninos. Compara o desmame feminino ao masculino, onde a menina continua a receber mimos e cuidados do pai enquanto o menino é bruscamente transferido à dimensão da emancipação, e isso é feito de modo a demonstrar sua superioridade perante as meninas, visto que um “homem não chora”, “homem não pede beijos”, e é libertando-se da dependência dos adultos que consegue seu reconhecimento. Esta breve explicação auxilia na contextualização da analogia da boneca. Beauvoir coloca o órgão masculino como a encarnação de si mesmo para o menino. Em seu corpo existe um brinquedo e, em certo sentido, a mulher é considerada “sem sexo”. Não pode encarnar-se em nenhuma parte de si mesma e é na boneca que se personifica.

Por isso, a menina será encorajada a alienar-se em sua pessoa por inteiro e a considerá-la um dado inerte. Ao passo que o menino procura a si próprio no pênis enquanto sujeito autônomo, a menina embala sua boneca e enfeita-a como aspira a ser enfeitada e embalada; inversamente, ela pensa a si mesma como uma maravilhosa boneca. Por meio de cumprimentos e censuras, de imagens e palavras, ela descobre o sentido das palavras “bonita” e “feia”; sabe, desde logo, que para agradar é preciso ser “bonita como uma imagem”; ela procura assemelhar-se a uma imagem, fantasia-se, olha no espelho, compara-se às princesas e às fadas dos contos. (BEAUVOIR, 2016, p.23)

É fazendo-se que ele se faz ser, num só movimento. Ao contrário, na mulher há, no início, um conflito entre sua existência autônoma e seu “ser-outro”; ensinam-lhe que para agradar é preciso procurar agradar, fazer-se objeto; ela deve, portanto, renunciar à sua autonomia. Tratam-na como uma boneca viva e recusam-lhe a liberdade; fecha-se assim um círculo vicioso, pois quanto menos exercer sua liberdade para compreender, apreender e descobrir o mundo que a cerca, menos encontrará nele recursos, menos ousará afirmar-se como sujeito: se a encorajassem a isso, ela poderia manifestar a mesma exuberância viva, a mesma curiosidade, o mesmo espírito de iniciativa, a mesma ousadia que um menino. (BEAUVOIR, 2016, p.25)

A analogia da boneca avança no sentido em que a autora insere, ainda, a dimensão do apropriar-se das funções da maternidade ao cuidar da boneca (2016, p.27).

Voltando às experiências descritas na sala de aula, podemos presenciar pequenas demonstrações de grandes forças estruturais dadas na sociedade, mesmo que observados em um espaço micro sociológico: por exemplo, no momento em que Joana solicitava atenção em relação a sua beleza; ou quando pensamos nas caracterizações das meninas repletas de rosa, bonecas da Barbie, glitter, laços, flores entre outros adornos socialmente femininos. O

reconhecimento da importância atribuída ao corpo nesse processo é fundamental, visto que é através do corpo, em sua materialidade, que ocorre a manutenção dos sistemas de dominação. À luz de Bourdieu, é através da socialização gradual pela repetição e inculcação que as estruturas reproduzem-se. Desse modo, ele caracteriza o *habitus* como materialização das práticas, que podem ser compreendidas como ações dotadas de significado social. Certamente, as primeiras e principais concepções do mundo social são transferidas às crianças pela família. A escola é o segundo espaço em que ocorre a transmissão dos valores patriarcais (BOURDIEU, 2018, p.121), onde novamente há a dualidade na estrutura hierárquica quando há a divisão das categorias e áreas com conotação sexuada. A divisão das áreas como “duras” ou “moles”, por exemplo.

A escola tratada neste trabalho, não necessariamente transmite explicitamente as dimensões de gênero desta divisão de tarefas. As brincadeiras propostas pela professora são bastante neutras, e a equipe incentiva o desenvolvimento de noções de igualdade. Ainda assim, ao observar a equipe pedagógica como um todo há professoras, cozinheiras, psicólogas, secretaria, coordenadora e o diretor. O principal cargo da área administrativa é destinado ao homem, enquanto à esfera do cuidado, da cozinha e do ensino às crianças pequenas se destina à profissionais mulheres. De fato, essa não é uma questão puramente voltada a essa escola, e sim a um dos reflexos de uma estrutura muito mais enraizada nas práticas sociais, onde a mulher representa o “sexo frágil”.

No dia do brinquedo, ao refletir sobre o conteúdo abordado nas revistas trazidas de casa pelas meninas, além do aspecto do embelezamento com referencial à um determinado padrão de beleza, à imagem atual do que é belo, outra questão bastante peculiar pôde ser notada: a inserção precoce de elementos adultos ao universo do embelezamento feminino infantil. Os adornos que antes denotavam fragilidade e contenção se estendem agora à certas nuances da sensualidade. Assim como a sandália de salto usada por uma criança de 5 anos revela a antecipação de um elemento adulto, também carrega em si símbolo da contenção do corpo feminino. Sem precisar de um direcionamento externo ou explícito, para se adequar à moda a mulher utiliza saltos, bolsas e saias curtas que limitam seus movimentos e conforto. Essa dinâmica aponta para a incorporação da dominação. Por escolha consciente ou não, para refletir-se feminina a mulher é condicionada e condiciona-se ao aprisionamento de seu corpo.

O poder simbólico não pode se exercer sem a colaboração dos que lhe são subordinados e que só se subordinam a ele porque *o constroem* como poder. [...] Assim se percebe que essa construção prática, longe de ser um ato intelectual consciente, livre, deliberado

de um “sujeito” isolado, é, ela própria, resultante de um poder, inscrito duradouramente no corpo dos dominados sob forma de esquemas de percepção e de disposições (a admirar, respeitar, amar, etc.) que o tornam *sensível* a certas manifestações simbólicas do poder. (BOURDIEU, 2018, p.63)

Além disso, a reflexão a respeito da antecipação do universo adulto às meninas crianças, retoma à analogia da boneca de Beauvoir, quando a maternidade é antecipada na experiência da menina ao cuidar da boneca. E há, ainda, a antecipação das responsabilidades domésticas:

Grande parte do trabalho doméstico pode ser realizado por criança muito pequena; habitualmente os meninos são dispensados; mas permite-se, pede-se mesmo à irmã, que varra, tire o pó, descasque os legumes, lave um recém-nascido, tome conta da sopa. A irmã mais velha, em particular, é assim geralmente associada às tarefas maternas [...]; ela é então precocemente integrada no universo da seriedade; o sentido de sua importância a ajudará a assumir sua feminilidade, mas a gratuidade feliz, a despreocupação infantil são-lhe recusadas. Mulher antes da idade, ela conhece cedo demais os limites que essa especificação impõe ao ser humano; chega adulta à adolescência, o que dá a sua história caráter singular. (BEAUVOIR, 2016, p.31)

O debate sobre a antecipação do universo adulto pode ser pensado de maneira diferente em Ariès (2016), quando o autor fala a respeito da construção dos diferentes sentimentos da infância ao longo da história e fala sobre os trajés infantis. Ele relata a indiferença existente à particularização da criança até o século XIII, onde após deixar o cueiro, não existia separação entre a criança e o mundo dos homens, ela era inserida no universo adulto. “Nada, no traje medieval, separava a criança do adulto.” (ARIÈS, 2016, p.32).

Levando em consideração as reflexões realizadas em torno de parcelas da teoria de gênero aqui trabalhadas, é importante frisar que é na experiência cotidiana que a transferência das cargas simbólicas no sistema de distinção de papéis de gênero ocorre. A escola não transmite essa categorização de forma oficial e direcionada, devido à sua metodologia construtivista, mas ainda assim, o convívio cotidiano das crianças coloca em ação a reprodução e produção de memórias corporais e a assimilação da realidade como está dada naquele universo objetivo e simbólico. As trocas de elogio de acessórios, revistas de moda e beleza, bonecas, cadernos de princesa entre as amigas meninas produz sociabilidade feminina e faz parte do processo de manutenção da inserção da mulher no universo da delicadeza e fragilidade; através da repetição naturalizada e entendimento daqueles itens como femininos.

4.2.2 Medo “viril” e masculinidade

Dando sequência à retomada de alguns pontos centrais dos relatos, outro conjunto de situações similares foi agrupado. Neste momento, com foco na socialização masculina, algumas interações demonstraram curiosidade sobre o universo feminino ou rejeição a este, em certo grau, como quando Pablo pergunta sobre ser possível ou não meninas usarem gel no cabelo, assumindo, mesmo que de forma inconsciente a limitação das práticas femininas em comparação às masculinas e vice-versa.

No momento em que Amélia constrangeu-se com os pelos de sua perna e Rosa distinguiu ela de seu irmão pelo uso do batom, havia um ponto de referência para o que pode ser definido como feminino e masculino. O corpo nu de pelos faz parte da imagem contemporânea de feminilidade que, em movimento inverso à antecipação do mundo adulto às meninas, remete ao corpo infantil, pré-puberdade, sem pelos. Nesse debate, surgem muitos questionamentos paralelos, como o que fundamenta e quais as origens dos padrões de beleza. De todo modo, o que é importante, aqui, é a compreensão de características principais e a própria condição e posicionamento, da mulher, em si, estruturalmente em comparação ao homem, um sendo a negação do outro. Amélia, nesse sentido, desde muito nova, experimentou o constrangimento por ser identificada com um traço masculino, que expressa um caso sutil da grande moldura que enquadra as mulheres em sua relação com o próprio corpo.

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão sexual do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, se seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no próprio lar, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; (BOURDIEU, 2018, p.24)

A socialização masculina estabelece-se a partir da posição de virilidade, vigor e ação dentro do esquema de categorias homólogas. Quando Romeu solta a frase “É menino! Machão!”, em certo ponto, há a tentativa de transmissão da categoria de virilidade. O mesmo se dá quando ele conta da briga onde não sentiu-se intimidado pelo colega que queria bater nele e Margarida ironizou sua coragem em tom de que a fala dele não teve a menor graça. Nesses casos, em especial, é possível notar a busca por reconhecimento. Entre outras características da virilidade masculina, na situação onde Teodoro, aliviado e ao mesmo tempo constrangido, reconheceu seu medo de altura após um bom tempo ponderando expor sua fragilidade, pode-se

interpretar o receio por não ser aceito no grupo e ser caracterizado como medroso. De modo semelhante, Romeu sentiu-se envergonhado de seu medo da lagarta. O medo de ser reconhecido como medroso é identificado em ambas as situações.

Como a honra – ou a vergonha, seu reverso, que, como sabemos, à diferença da culpa, é experimentada *diante dos outros* -, a virilidade tem que ser validada pelos outros homens, em sua verdade de violência real ou potencial, e atestada pelo reconhecimento de fazer parte de um grupo de “verdadeiros homens”. [...] no *medo* de perder a estima e a consideração do grupo, de “quebrar a cara” diante dos “companheiros” e de se ver remetido à categoria, tipicamente feminina, dos “fracos”, dos “delicados”, dos “mulherzinhas”, dos “veados”. Por conseguinte, o que chamamos de “coragem” muitas vezes tem suas raízes em uma forma de covardia: para comprová-lo, basta lembrar todas as situações em que, para lograr atos como matar, torturar ou violentar, a vontade de dominação, de exploração ou de opressão baseou-se no medo “viril” de ser excluído do mundo dos “homens” sem fraquezas, dos que são por vezes chamados de “duros” porque são duros para com o próprio sofrimento e sobretudo para com o sofrimento dos outros – assassinos, torturadores e chefes de todas as ditaduras e de todas as “instituições totais”, mesmo as mais ordinárias, como as prisões, as casernas ou os internatos –, mas, igualmente, os novos padrões de uma luta que a hagiografia neoliberal exalta e que, não raro, quando submetidos, eles próprios, a provas de coragem corporal, manifestam seu domínio atirando ao desemprego seus empregados excedentes. A virilidade, como se vê, é uma noção eminentemente *relacional*, construída diante de outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de *medo* do feminino, e construída primeiramente, dentro de si mesmo. (BOURDIEU, 2018, p.77-79)

De forma muito breve, é possível apontar, igualmente, o contraste na essência dos jogos e conversas entre os meninos, sempre permeando o assunto dos esportes, os heróis, as batalhas e as guerras. Decerto, não o fazem de forma premeditada ou consciente, como já dito, porém a cada interação realizada, nesse sentido, o que caracteriza-se como masculino viril é reforçado nas experiências concretas dos meninos e fazem parte do processo de inserção do homem na lógica da dominação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, houve o estabelecimento de uma relação entre a experiência concreta de observação de uma sala de aula da educação infantil e certas referências teóricas em torno de algumas discussões sobre gênero. O trabalho se propôs a pensar e refletir sobre a forma como grandes processos e estruturas sociais podem ser percebidos e compreendidos a partir da observação micro sociológica, atentando para a relevância da etnografia neste processo.

Para atingirmos tal objetivo, contribuiu tanto o conjunto ao contexto educacional construtivista e lúdico da escola em questão quanto o tipo de situação privilegiada nas observações: as interações infantis, sobretudo naqueles momentos em que brincadeiras e conversas livres estavam ocorrendo. Partindo da concepção da construção social da realidade, e aliando isso a um olhar consciente sobre as relações de poder e dominação simbólicas, foi possível conectar as experiências vividas e observadas às reflexões a respeito da condição da mulher no sistema hierarquizado de divisão dos papéis de gênero. Demos desta que assim, à relevância do corpo nesse processo de fixação de categorias e ressaltando o lugar da infância e dos processos de socialização como fatores fundamentais na compreensão e, quem sabe, construção de novos *habitus*. As ferramentas analíticas de Bourdieu estiveram por trás, principalmente, do que norteia toda a reflexão, pois assume-se a característica da repetição nas situações observadas e seus efeitos a longo prazo no momento da primeira infância.

Mesmo não se tratando de um estudo propriamente institucional, é possível pensar a socialização a partir da própria interação de crianças com outras crianças, onde, a ação individual da criança, muitas vezes, lidera a interação em sentidos que carregam frases, olhares, objetos e assuntos que fazem parte do processo de socialização por colocarem em pauta seus simbolismos. Desse modo, não necessariamente os mecanismos de dominação simbólica são transmitidos dos adultos, mas podem ser consolidados na repetição cotidiana da vivência infantil, quando as crianças colocam umas para as outras o que apreenderam do processo e, assim, constroem sua “sociabilidade socializadora”, por assim dizer. O processo é sutil e repetitivo, e as crianças na idade observada já apreenderam categorias suficientes para compartilhar e afetar seus semelhantes.

De todo modo, muitas questões levantadas não puderam ser trabalhadas da forma como eu gostaria e muito menos foram fechadas, nessa monografia. Sobre a construção da virilidade e

socialização masculina, em si, gostaria de poder realizar, no futuro, maiores elaborações sobre o tema. Gostaria também de tratar de outros tópicos: da relação da autoimagem feminina; das construções de padrões de beleza inalcançáveis e excludentes, aprofundando a analogia da boneca; da questão da “nobreza” masculina e do privilégio do homem quando realiza as funções que, realizadas pelas mulheres, são vistas de forma negativa. Nesse sentido, é tomando a infância como ponto de partida e considerando-a parte fundamental na compreensão da produção e manutenção de quaisquer estruturas sociais, que pode ser possível pensar novos mundos.

6 FONTES

6.1 Referências Bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 2016
- AZEVEDO, Tania Maria Cordeiro. **Brinquedos e Gênero na Educação Infantil: Um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro**. 2003. 203 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo Sexo: A experiência vivida**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. Tradução de: Le Deuxième sexe.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação Masculina: A condição da feminina e a violência simbólica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2018. 172 p. Tradução de Maria Helena Kühner
- BOURDIEU, Pierre. Notas provisórias sobre a percepção social do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 247-256, abr. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000100014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072014000100014>
- Reproduzido de BOURDIEU, P. Esquisse d'une théorie de la pratique. Tradução das partes: "Les trois modes de connaissance" e "Structures, habitus et pratiques". In: -. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Geneve, Lib. Droz, 1972. p. 162-89. Traduzido por Paula Montero. Disponível em <https://pt.slideshare.net/Guida2010/esbocodeumateoriadapraticapierrebourdieu>
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: PESQUISA COM CRIANÇAS. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p.351-360, maio 2005.
- FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.
- GOFFMAN, E. 2007. *A representação do eu na vida cotidiana*. 14ª ed., Petrópolis, Vozes, 233 p.
- GOFFMAN, E. 2012. *Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise*. Petrópolis, Vozes, 720 p.
- VELOSO, Leticia. Private early childhood education and the democratic imagination: Projects, and paradoxes. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 311-337, Sept. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-718320170003000311&lng=en&nrm=iso>. access on 18 Dec. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832017000300012>

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização como fato social total:: notas introdutórias sobre a teoria do habitus*. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 41, n. 14, p.296-394, maio 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, p.60-154, maio 2002.

6.2 Outras Referências

disponível em: <<https://golfinhofeliz.com.br/metodologia>>