

Protagonismo Infantil: representações sociais das questões de gênero pelas crianças

Child Protagonism: Children's social representations of gender issues

Viviane de Bona

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Recife/PE-Brasil

Mareli Eliane Graupe

Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
Lages/SC-Brasil

Resumo

Este texto analisa as questões de gênero a partir da Teoria das Representações Sociais, enfocando o protagonismo infantil. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, desenvolvida com crianças do Ensino Fundamental, em duas escolas de Recife-PE. Foram realizadas dinâmicas (Projeto ArtPad, 2000-2001) para classificação de objetos e funções sociais nas categorias *menina*, *neutro* e *menino*. Os resultados identificaram representações sociais nos discursos infantis e a capacidade de ressignificação dos estereótipos tradicionais de gênero no ambiente escolar e social. Percebendo-se a escola como espaço de construção de conceitos sobre corpo e gênero, entende-se necessário discutir essa construção, para se garantir a participação dos corpos infantis e destacar seu protagonismo na promoção da equidade de gênero.

Palavras-chave: gênero; representações sociais; protagonismo infantil.

Abstract

This text analyzes gender issues from the perspective of the Social Representations Theory, focusing on childhood protagonism. It adopts a qualitative approach and was conducted with students from the fourth to sixth grades of primary education in two schools in Recife, Brazil. Activities adapted from the ArtPad Project (2000–2001) were implemented, involving classifying objects and social roles into the categories 'girl,' 'neutral,' and 'boy.' The findings indicate the presence of social representations in children's discourse, as well as their capacity to internalize and re-signify traditional gender stereotypes within both school and broader social contexts. By acknowledging the school context as a space for the construction of concepts related to the body and gender, based on the exchange of experiences in which children express themselves, it is understood that it is necessary to recognize the importance of discussing this construction, in order to ensure the participation of children's bodies and highlight the leading and active role of children in promoting gender equality.

Keywords: gender; social representations; child protagonism.

Introdução

Este artigo enfoca o protagonismo infantil sobre as questões de gênero enquanto objeto de representações sociais. Ao se pensar nas inúmeras formas de produção de conhecimento, entende-se que existem práticas e diversidades socio grupais, produzidas e partilhadas pelo senso comum. Sobre isso, Serge Moscovici (2007) afirma que as representações sociais são fenômenos carentes de uma explicação pautada na dinamicidade característica das mudanças sociais, a partir de sua própria complexidade, ou seja, são uma maneira de interpretar e de pensar nossa realidade cotidiana, configurando-se como uma forma de conhecimento social (Jodelet, 2001). As representações sociais permitem uma construção e intervenção no contexto concreto e na comunicação das pessoas e grupos sociais os quais, por sua vez, são dotados de um acervo cultural definido por códigos, valores e ideologias ligados a pertencimentos sociais específicos (Bona, 2022).

Dessarte, ao salientar as possibilidades de pertencimentos sociais específicos, é indispensável ponderar o papel da escola, pois constitui âmbito permeável a outras instâncias sociais, onde se re/produzem manejos de organização do trabalho e do poder na sociedade (Maragon; Bufrem, 2010). Parte-se, então, da ideia de que as primeiras etapas da Educação Básica marcam o início da experiência discente para as crianças e lhes oportunizam a convivência em um grupo social mais amplo, palco de inscrições intelectuais, socioculturais e psicológicas, onde o corpo passa a se definir por um determinado lugar, postura e imagens, conforme os padrões de conduta e valores culturais aos quais esse corpo se ajusta (Vianna; Finco, 2009).

No contato com outras crianças, o protagonismo infantil se expressa; a potencialidade desse convívio propicia novas interações e indagações sobre o seu próprio universo (Vianna; Finco, 2009). Por essa razão, segundo esses autores (2009), uma educação de qualidade deve incluir o direito à discussão das questões de gênero, considerando-se o cuidado com o corpo da criança não somente enquanto estrutura biológica mas também como local de inscrição da cultura.

Assim, adentramos o contexto escolar, para compreender como as interações sociais ali presentes influenciam as dinâmicas de gênero. Considerando que as formas como as pessoas se relacionam com os objetos sociais são também fenômenos de representações sociais, esta investigação tem como objetivo geral identificar as representações sociais que

crianças de escolas públicas, na faixa etária de 9 a 11 anos de idade, têm a respeito das questões de gênero.

Para melhor compreender como aspectos das representações sociais, infâncias e questões de gênero se influenciam, realizou-se revisão da literatura. A seguir, apresentamos a metodologia da pesquisa que foi desenvolvida com crianças, a análise dos dados e seus resultados.

Produção de conhecimento sobre gênero, infâncias e representações sociais

Considerando-se o avanço dos discursos antigênero, especialmente na última década do cenário nacional (2010-2020), pode-se observar o desagendamento da educação para os corpos, gêneros e sexualidades imbricado nas táticas neoliberais e neoconservadoras na recente história do país (Carvalho; Inocêncio, 2021).

Difundiu-se, em diversos discursos, a defesa de uma lógica binária para as identificações psíquicas, sociais, afetivas e sexuais das pessoas, o combate à “ideologia de gênero”, aos feminismos, nas instâncias de governo e nas instituições de ensino. Segundo Carvalho e Inocêncio (2021), essas movimentações sociais difusas favoreceram o recrudescimento de discursividades, amparadas em determinismos morais, religiosos e/ou científicos, firmados como agentes contrários à aceitação das intervenções pedagógicas que possibilitam a compreensão da pluralidade e diversidade dos corpos.

Em busca de conhecer o movimento da produção acadêmica sobre a presente temática, realizamos uma busca nos anais do GT23, das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), cujo mote é “Gênero, Sexualidade e Educação”.

A busca foi direcionada aos artigos publicados no período de 2004 até 2021, utilizando-se os descritores “Gênero”, “Infância/s” e “Educação”, para posterior seleção. O resultado mostrou um total de 248 artigos publicados pelo GT23 ao longo desses 17 anos, total do qual apenas 17 foram úteis a esta pesquisa.

Embora seja possível observar uma crescente mobilização voltada para as discussões sobre gênero como aspecto fundamental da construção da identidade, atreladas à educação, e ainda se reconhecendo a amplitude de quase duas décadas de estudos, 17 artigos indicam um número ainda escasso. Além disso, destaque-se que a produção científica focada nas identidades de gênero no cenário educacional, com foco na percepção das crianças, apresenta uma parcela muito baixa para um assunto que não se restringe ao mundo adulto.

Diante do panorama da produção literária na área da investigação, evidencia-se a necessidade de se ampliarem as pesquisas com sujeitos que, embora imaturos, não apenas produzem suas próprias e singulares culturas infantis mas também contribuem simultaneamente para a construção das sociedades adultas (Corsaro, 2011). Trata-se de se engendram oportunidades no manejo da produção científica com crianças, em detrimento daquelas que apenas tematizam sobre crianças.

As produções identificadas dizem respeito ao impacto do social na construção do masculino e do feminino. Em se tratando de crianças, cujos corpos são rotulados antes mesmo do nascimento, percebe-se que as preferências ao que é dito masculino e feminino e os comportamentos esperados desse binário não são unicamente oriundas da biologia, mas, principalmente, das construções sociais e históricas (Finco, 2015).

Sabendo-se do envolvimento político entre a instituição escolar e os indivíduos que desta fazem parte, notam-se lutas por controle, moldagem e exploração, distinções hierárquicas, resultando em distinções e exclusões, para se produzirem sujeitos úteis ao sistema capitalista (Foucault, 2013). Cumpre-se, então, o papel da escola na construção dessas representações sociais, solidificando-se teorias do senso comum, no que se refere à binaridade de gênero, perpetuadas pela tradição curricular de instituições educacionais e pelos discursos e valores dos professores (Moscheta; Mcnamee; Santos, 2011). Para Medeiros (2017), as escolas, de forma controversa ao que se espera de uma instituição que deveria superar preconceitos, instituem desigualdades, silenciando ou subalternizando os que não se adequam ao modelo hegemônico.

Essa dicotomização de gênero, de acordo com Finco (2015), contribui para que as crianças sigam um padrão daquilo que é certo e errado. Isso se estende ao modelo binário de gênero, condicional ao apagamento de identidades alternativas. O controle de corpos e o sexismo presentes na educação das crianças afeta o seu crescimento, inibindo inúmeras manifestações na infância, limitando suas iniciativas e aspirações (Finco, 2015).

Percebe-se a importância de, antes de tudo, se dar lugar às vozes infantis, a fim de descobrirem, por conta própria, as interpretações do ambiente que as cerca (Duhart, 2020).

Deve-se, então, se repensarem relações de gênero no contexto educacional como dimensões relacionais e inacabadas, promovendo-se a inclusão e o respeito, em favor de uma ampliação dos espaços de protagonismo dos corpos infantis (Moscheta; Mcnamee; Santos, 2011; Finco, 2015).

Reitera-se o papel central das escolas e dos/as professores/as para as condições de aprendizagem infantil, tanto nos seus conteúdos intelectuais quanto sociais, na medida em que o ensino vai além da transferência de conhecimento propedêutico, pois também permite a criação de possibilidades para sua própria construção ou produção (Freire, 2021).

Metodologia

A pesquisa apoiou-se na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2007), para compreender a construção coletiva infantil sobre as questões de gênero, com participação de 31 crianças do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas municipais de Recife-PE.

Levando em conta o envolvimento de crianças no estudo, foi imprescindível o cuidado ético, bem como a utilização de métodos que instigassem o interesse e sua participação nas atividades propostas. A técnica de Grupo Focal (Gatti, 2005) foi escolhida para guiar a pesquisa, com roteiro pensado para a faixa etária envolvida. Foram realizadas quatro visitas nas duas escolas, contando com uma equipe integrada por uma mediadora, uma observadora e um operador de câmera e microfones. Primeiramente, foram colocados em prática os estudos pilotos, organizados pelo roteiro, que se baseou na dinâmica adaptada “Eles e Elas não podem”, do projeto de pesquisa intervenção “ARTPAD – Teatro e desenvolvimento” (MacCarthy; Galvão, 2001). As crianças participantes consentiram em ter a imagem e o áudio gravados, autorização registrada nos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinados por elas, após autorização dos pais e ou responsáveis por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa com parecer consubstanciado.

O roteiro foi estruturado a partir de uma introdução, solicitando-se aos participantes que se sentassem em semicírculo, para favorecer a interação e facilitar o registro da gravação em vídeo. Após consentirem a participação, recorreu-se então ao rapport, o momento inicial de contato com as crianças, buscando-se estabelecer um ambiente acolhedor, discutindo-se assuntos de seu interesse (Lima, 2019). Perguntou-se quais eram seus nomes, idade, ano escolar, brinquedo ou brincadeira de que mais gostavam; também pedimos que escolhessem um nome fictício de sua preferência, para que constasse no material construído a partir de suas falas. Crachás e canetas coloridas foram distribuídos para que escrevessem o nome fictício escolhido, a fim de facilitar a comunicação entre todas/os do grupo.

Protagonismo Infantil: Representações sociais das questões de gênero pelas crianças

Em seguida, foi aplicada a primeira dinâmica, que consistiu na apresentação de três cartazes, dispostos no chão, cada um com uma categoria: “Menino”; “Neutro”; e “Menina”. Em seguida, disponibilizaram-se objetos que deveriam ser organizados, pelas crianças, nas categorias citadas nos cartazes: boneca, carro, lápis, colher, panela, batom, relógio, tiara, tênis, salto, esmalte, caixa de som e pente. Quando categorizaram os objetos e explicaram o porquê de sua escolha, as crianças participaram de um diálogo provocado pelas perguntas:

- “Sobre eles e elas não podem algo, o que vocês acham sobre isso?”;
- “O que para você diferencia homem e mulher? Ou não tem diferença?”;
- “O que você mais gosta em você e o que você mais gosta de fazer?”.

Na segunda dinâmica, dois grupos foram convidados a categorizar, nos cartazes “Menino”; “Neutro” e “Menina”, as funções sociais: pedreiro, doméstico, confeiteiro, motorista, engenheiro, dançarino, médico, atleta, professor, agricultor; e outros com as seguintes ações: lavar roupa, lavar prato, forrar a cama, varrer a casa, cozinhar, lavar carro, pagar contas, lavar o banheiro, molhar as plantas e trocar lâmpada.

No total, foram realizadas cinco sessões de grupos focais, contando com aproximadamente 6 crianças (meninos e meninas), com idades entre 9 e 11 anos em cada sessão. Durante a atividade, dois meninos de um dos grupos desistiram de participar da pesquisa.

As gravações de áudio e vídeo foram transcritas e analisadas juntamente com as anotações da Observadora a partir de algumas etapas analíticas: exploração do material (síntese), tratamento dos resultados, inferências e interpretações (conclusões da pesquisa), estas últimas baseadas em um processo de categorização e comparação dos temas que mais surgiram nos recortes analisados.

Elas e eles não podem: o que disseram as crianças em seus grupos?

Com o intuito de abordar as experiências e as falas registradas das crianças de cada grupo focal, os relatos serão indicados com nomes fictícios da preferência de cada participante, e os grupos serão referidos pelas seguintes sistematizações:

- estudo piloto da dinâmica adaptada para os objetos (GFoo) – Grupo Focal 00;
- primeiro estudo oficial da dinâmica adaptada para os objetos (GF01) – Grupo Focal 01;
- segundo estudo oficial da dinâmica adaptada para os objetos (GF02) – Grupo Focal 02.

Os grupos focais da dinâmica adaptada para as funções sociais foram, por sua vez, sistematizados da seguinte forma:

- estudo Piloto da dinâmica (GF03) – Grupo Focal 03;
- estudo oficial da dinâmica (GF04) – Grupo Focal 04.

É importante reiterar que os grupos analisados foram compostos por um total de trinta e uma crianças inseridas do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Nos primeiros momentos de todos os grupos focais, atentou-se às cores das canetas escolhidas usadas pelos participantes para escreverem seus nomes fictícios nos crachás, suas escolhas de brinquedo/brincadeira favoritos e do que mais gostavam em si mesmos, buscando quaisquer indicações, expressas ou veladas, da influência de gênero nesses aspectos.

Com relação à escolha de cores, a maioria das crianças selecionou uma grande diversidade, desviando do dito padrão estabelecido pela sociedade – de que menina veste rosa; rosa é cor de menina e que menino veste azul; azul é cor de menino (Carvalho, 2020). Essa questão também foi comentada por uma das crianças participantesⁱ do GF00, quando perguntada sobre o que eles e elas podem ou não podem: *“É, eu não acho certo as pessoas dizerem que menino usa azul e menina usa rosa, porque ela é só uma cor e qualquer um pode usar. Tipo, minha cor favorita é azul, então é isso”* (Max). As únicas exceções, em relação à diversidade da maioria, que coadunam com esse padrão comum, foram dois meninos que escolheram as canetas azuis e cinco meninas que escolheram as de cor rosa.

Também se percebeu que os meninos demonstraram a tendência de escolher canetas de cores sóbrias e escuras, enquanto as meninas demonstraram inclinação a cores mais vibrantes e claras.

No tocante aos brinquedos de que mais gostavam e às brincadeiras favoritas, os meninos escolheram, majoritariamente, jogar bola/futebol, enquanto as meninas tiveram respostas mais variadas, como: *“o que eu mais faço quando vou pra minha casa é interagir com minhas amigas”* (Lua); *“... gosto de ficar muito no celular”* (Max); *“... eu gosto de dançar, eu gosto de fazer tudo”* (Gabi); *“Eu digo que sou uma Rapunzel moderna, só fico dentro de casa, mas, quando não dá, eu fico com meu cachorro no terraço”* (Viviane).

Os relatos dos participantes exemplificam as ideias de Vianna e Finco (2009), quando afirmam que os brinquedos e brincadeiras oferecidos e estimulados para as crianças são

carregados de expectativas sociais, simbologias e intenções, especialmente na medida em que são atrelados ao condicionamento dos padrões de comportamentos infantis pelos quais “meninos são mais ativos, gostam de correr”, enquanto “meninas são mais tranquilas e devem ficar mais em casa”.

Além disso, ao serem questionados sobre o que mais gostavam em si mesmas, habilidades ou partes do corpo, a maioria respondeu que gostava mais do cabelo:

Teve um tempo que ficavam dizendo sobre o meu cabelo, por causa que era cacheado era duro, aí eu me sentia tipo, ofendido por isso. Aí depois que eu me senti que eu não preciso, tipo, ligar pro que os outros dizem, se eu acho bonito meu cabelo, o meu cabelo é bonito” (Julio); “Minha autoestima é o meu cabelo” (Gabi).

O que desperta a atenção sobre essa quase unanimidade é o fato de as crianças reconhecerem o cabelo como uma parte corporal que lhes agrada não apenas pela estética, mas também pelos significados que lhe podem atribuir na formação de sua identidade e de sua autoconfiança. Segundo Vianna e Finco (2009), as preferências não são meras características oriundas do corpo biológico, mas, sim, construções sociais e históricas.

No segundo momento da aplicação da dinâmica no grupo focal, os participantes classificaram, coletivamente, os objetos apresentados nas categorias “Menino”, “Neutro” e “Menina”. No grupo piloto (GFoo), surgiu uma indagação sobre o que seria exatamente o significado da categoria “Neutro”, visto que não é um descritor que costuma se apresentar junto ao binômio de gênero (masculino-feminino) vigente no contexto social dessas crianças. Após receberem a explicação de que o “Neutro” poderia se referir a objetos que se encaixam tanto no gênero masculino quanto no feminino ou até mesmo em nenhum dos dois, os integrantes compreenderam melhor a proposta e começaram a categorizar os objetos.

Destarte, os integrantes dos três grupos focais (GFoo, GF01, GF02) tiveram a mesma tendência de começar a atividade pela bola, e todos a colocaram na categoria “neutro”, com os argumentos de que meninos e meninas podem jogar juntos e que existem times tanto masculinos quanto femininos de futebol, basquete e outros esportes.

Também foram classificados como “neutros”, consensualmente, a colher, a caixa de som, a panela, o relógio, o lápis, o tênis e o pente. As justificativas foram: “A colher de pau todo mundo pode usar, porque a gente pode usar [pa] cozinhar, fazer brigadeiro... essas coisas” (Júlia); “Eu acho que a panela era pra tá em neutro porque nossos pais cozinha pra gente, às

vezes quando nossa mãe não tá em casa (...), nosso pai fica em casa, ele cozinha pra gente” (Maria); “O relógio menino e menina usa pra ver a hora, caixinha de som também, menino e menina usa pra escutar música” (Gabriela).

O que mais nos chamou a atenção entre nessas descrições foram os comentários sobre a panela, um feito por Maria, do grupo GF01, e outro por Alê, no grupo GF02:

A panela era pra ficar no neutro porque, por exemplo, a mulher não tiver em casa, aí como você vai cozinhar? O homem tem que saber cozinhar. Se a mulher tiver no hospital, aí você precisa fazer sua própria comida, se não souber fazer comida você fica com fome (Alê).

Vê-se, portanto, que, embora os participantes tentassem justificar o caráter neutro da panela, ambos acabaram mencionando que os homens precisam saber cozinhar quando da ausência das mulheres, indicando, implicitamente, que esse papel social é associado ao gênero feminino.

Os participantes dos grupos focais começaram a discordar mais a partir da classificação do carrinho – a maioria dos participantes do GF00 concordou em colocá-lo na categoria “neutro”, mas alguns integrantes do GF01 e do GF02 discutiram sobre a escolha do “neutro” ou “menino”. Alguns argumentaram que meninas também podiam brincar de carrinho, mas era “de menino”, porque esses brincam mais. No GF02, Viviane salientou que, mesmo que as meninas não brinquem de carrinho elas dirigem, logo, o carro deve permanecer na sua categoria de neutralidade. No GF01, as interações e discussões sobre o pertencimento do carrinho às categorias de “menino” ou “neutro” levaram a mudanças de opiniões: “Porque a gente agora escutou nossos amigos falando, aí agora a gente entendeu mais sobre que carrinho é neutro” (Maria); “Tipo, qualquer menina pode brincar com a gente, a gente não vai xingar ela porque ela é menina e tem que brincar com outras coisas [...]” (Pedro).

Convém destacar a observação de Pedro sobre o possível comportamento de “xingar” uma menina por estar realizando uma atividade que não se adequa à norma social imposta na idealização da feminilidade. Segundo Bueno (2006), as representações de gênero muitas vezes não refletem a verdadeira identidade do sujeito, e uma das possíveis implicações envolve a visão desigual que atribui a homens e mulheres padrões de condutas rígidos e que podem se cristalizar em condutas antissociais, geradoras de violências físicas e simbólicas.

Objetos como o salto, a boneca, a tiara, o esmalte e o gloss/batom causaram uma divergência de opiniões e maiores comoções no processo de classificação. O maior impasse foi quanto aos argumentos para se encaixarem nas categorias de “neutro” ou “menina”. Nesses casos, a maioria dos participantes a favor da neutralidade era de meninas, enquanto os meninos tiveram maior inclinação para categorizar tais objetos como “de menina”. Em sua defesa, disseram: *“É bem difícil encontrar um menino usando salto, passando batom, alguma coisa assim. Batom de cacau todo mundo usa praticamente, né?”* (Meliodas).

O esmalte menino pode usar porque tem meninos que gostam de pintar unha, eu já pintei a unha do meu sobrinho. (...) eu acho que meninos podem usar gloss também, tipo manteiga de cacau, o diadema também pode no carnaval, mas a boneca as meninas usam mais que os meninos. Aquele sapato ali as meninas usam porque os meninos não vão usar, eles são muito frescurentos (Thayná).

Assim, objetos associados ao feminino (itens de maquiagem, beleza, acessórios de cabelo), mesmo quando classificados como “neutros”, porque meninos também poderiam usar, foram amenizados e colocados como exceções em situações de festividades (“pode usar tiara, mas só no carnaval”), ou atrelados a produtos de tons quase imperceptíveis (como a manteiga de cacau para hidratar os lábios, em detrimento de um batom colorido, e a base do esmalte que serve para tratar as unhas).

Percebe-se que há um código tácito, construído por itens verbais e não verbais, que configuram a subjetividade dos sujeitos desde a infância em relação ao gênero (Maragon; Bufrem, 2010).

A segunda dinâmica aplicada com os grupos focais GF03 e GF04 consistiu na adaptação do processo antes descrito, apresentando-se, para classificação, funções sociais. Os participantes discutiram e escolheram as respectivas categorias (“menina”, “neutro”, “menino”) para as seguintes profissões: pedreiro, doméstica, confeiteiro, motorista, engenheiro, dançarino, médico, atleta, professor, agricultor; e para as seguintes atividades domésticas: lavar roupa, lavar prato, forrar a cama, varrer a casa, cozinhar, lavar carro, pagar contas, lavar banheiro, molhar as plantas e trocar lâmpada.

Nos dois grupos focais, a classificação ocorreu celeramente e sem muitas divergências de opiniões. As crianças decidiram que a maioria das funções sociais propostas pertencia ao “neutro”. No GF03, as exceções foram: dançarino, molhar as plantas e confeiteiro, todos estes classificados como próprias de “menina”; e pedreiro, engenheiro, trocar lâmpada e

lavar carro, categorizados na esfera de “menino”. Para explicar sua decisão, foi relatado: “São atividades que, na minha opinião, as meninas gostam mais de fazer, tipo dançar. Eu gosto muito de dançar, eu danço bastante, aí na minha opinião são atividades de menina” (Karine); “Eu nunca vi mulher trabalhando, ia ficar estranho. Eu nunca vi mulher na obra” (Karine). É interessante perceber que a mesma estudante que fez esses relatos sobre a diferenças dessas atividades para cada gênero também expôs a seguinte opinião sobre a classificação das funções sociais “neutras”:

Essas atividades são tipo pros dois, pro menino e pra menina. Lá na minha casa ajuda meu pai e a minha mãe. Médico... também tem médico, tem médica. Lavar o carro... tem homem e tem mulher que tem carro. Eu não gosto dessas regras “menino fica com isso e menina fica com isso”, antigamente era assim, as meninas não podiam fazer nada, ficava em casa e cuidava dos filhos, mas agora não tem mais isso, cada um faz o que quer e escolhe fazer o que quer, por isso tem mais coisa no neutro (Karine).

Esses posicionamentos demonstram como algumas crianças aprendem as relações de gênero de acordo com as representações sociais presentes no seu cotidiano, observando o modo de funcionamento e o que é considerado “comum” para mulheres e homens dentro do contexto no qual estão inseridas (Bona, 2022). Ainda assim, elas são capazes de ressignificar aspectos da realidade, após um processo de interpretação individualizado, muitas vezes pautado nos recursos intelectuais e também socioculturais, estes oportunizados pela educação. No exemplo acima, Karine acredita que “engenheiro” é uma profissão “de menino” por nunca ter visto uma engenheira no seu dia a dia; contudo, é capaz de expressar que não gosta dessas “regras” impostas para definição de limites para meninos e meninas, externalizando sua compreensão de que as pessoas devem fazer e ter o direito de escolher fazer o que desejam.

Para o GF04, todas as funções sociais abordadas se encaixam melhor na categoria “neutro”. Para explicarem quanto às atividades e profissões não deverem ser só de menino ou só de menina, alguns disseram: “Geralmente engenheiro não é mais sobre o gênero e sim sobre a inteligência” (Felipe); “Pagar conta: porque cada um, tipo, compra alguma coisa e um paga a metade e outro paga a outra metade” (Clark).

Resgatam-se aqui as ideias de Bueno (2006), ao se perceber que a identidade não está só, mas se articula com a representação social que nos (re)presenta publicamente. Além disso, a identidade individual não é socialmente reconhecida, mas coletivamente

representada pelo gênero, raça, ideologia, orientação sexual entre outros aspectos. Esses mecanismos de funcionamento social se refletem, portanto, nas infâncias, conforme se vê em falas como a de Flor:

Tipo assim, eles podem fazer meio o que eles querem, porque as pessoas são muito preconceituosas. Aí se a mulher decidir ser jogadora de futebol, as pessoas vão criticar. Aí talvez ela fique com a autoestima baixa e não queira mais jogar. Porque às vezes a opinião do povo entra dentro da gente e fica tipo uma mágoa, e a gente não queira fazer mais aquilo porque as pessoas criticaram. Mas acho que a gente não deve ligar pra opinião do povo não, porque o que importa é o que a gente pensa.

As necessárias mudanças de paradigmas no âmbito social têm seus alicerces diretamente ligados ao papel que a educação oficial e não oficial garante: o de permitir emergir uma nova consciência que aceite as diferenças como um princípio e como direito à diversidade e não mais como uma prerrogativa para as desigualdades (Bueno, 2006).

Representações sociais das questões de gênero compartilhadas pelas crianças

A partir das dinâmicas “Eles e Elas não podem” realizadas com os grupos focais, foi possível se identificarem as representações sociais das questões de gênero quando as crianças explicaram os critérios que as conduziram às escolhas de classificação e diferenciação acerca dessas relações. O procedimento reitera as pontuações de Louro (2001), ao concluir que os processos de reconhecimento de identidades inscrevem, ao mesmo tempo, a atribuição de diferenças. *Ipsa facto*, se confirma a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias imbricada com as redes de poder por meio das quais circula a sociedade.

Segundo Moscovici (2007), as representações sociais são constituídas pelos processos de ancoragem e de externalização/objetivação – ambos comunicam e contribuem para a compreensão dos eventos, elementos e objetos. A ancoragem consiste no movimento de internalizar os fenômenos, ativando a memória, por meio da classificação e nomeação, proporcionando que o não familiar se torne conhecido. Já o processo de externalização pode ser compreendido como objetivação, que comunica para outros aquilo que foi ancorado, convertendo conceitos em imagens, de modo a torná-lo esse objeto.

Ao se dar enfoque aos argumentos quanto ao fato de cada objeto e ou função social estarem ou não incluídos em determinada categoria, é possível perceber conteúdos mais repetitivos e tipos de linguagem específicos utilizados nas justificativas dos participantes e

como ancoram suas representações. A título de exemplo: “Já os meninos já nasceram com esse negócio que não é pra usar diadema, não pode passar gloss, não posso passar esmalte, aí eles ficam dizendo que não pode usar ” (Thayná); “Eu vejo mais meninas usando do que meninos” (Júlia); “As meninas desde pequena tem habilidade pra dançar” (Karine); “O povo fica dizendo: a mulher não pode trabalhar disso, só homem [...]” (Lua); “A gente vê mais as meninas usando, os meninos pensam ‘ah, não posso usar isso porque minha mãe diz que é de menina’” (Maria).

Em primeira conclusão, os termos mais recorrentes escolhidos pelas crianças – “já nascer” com uma preferência ou habilidade; ter algo feito “mais” para menino ou menina; ouvir figuras de autoridade afirmarem que determinado produto ou profissão “não pode” – mostram a mediação cultural e semiótica que atravessa a aprendizagem sobre as relações de gênero, o uso de termos limitados ao feminino e ao masculino e que se dividem em esferas opostas pela condição biológica, firmemente regulados pelos circunscretores das normas sociais. Isso corrobora as elaborações de Vianna e Finco (2009, p. 269), quando afirmam que:

[...] a denúncia do pretenso caráter fixo e binário de categorias como feminino e masculino, contido nas explicações biológicas para as diferenças cognitivas entre homens e mulheres, têm no conceito de gênero parte do reconhecimento do caráter social e historicamente construído das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas.

Por isso, quando indagados sobre o que diferencia homem e mulher, ou se não existe uma diferença, os participantes apresentaram aspectos em comum e diversas explicações – a objetivação das representações sociais se pautou no caráter biológico e estético dos indivíduos. Apontaram diferenças pelas escolhas de roupas, o comprimento dos cabelos e possíveis penteados, diferenças nos corpos, na forma física e na capacidade de força (a masculina se sobressaindo à feminina). Alê, participante do GF02, relatou:

Homem é igualzinho a mulher, só muda que a mulher tem que criar mais cabelo que o homem, a mulher tem que ter algumas coisas a mais que os homem, porque algumas pessoas ficam abusando a voz dos homem, algumas pessoas que tem voz fina, aí ficam falando “voz de viado”, aí a pessoa fica triste.

Nesse momento, algumas crianças esconderam o rosto para não demonstrar que estavam rindo, e algumas sorriam discretamente. Essas atitudes, somadas à fala de Alê, tornam nítida a importância de uma educação que retrate as questões de gênero e

Protagonismo Infantil: Representações sociais das questões de gênero pelas crianças

sexualidade de maneira digna, propiciando a construção de um senso crítico nas infâncias e evitando a reprodução de valores dominantes discriminatórios (sexismo, homofobia, racismo, entre muitos outros) que se baseiam numa lógica dualista de gênero e perpetuadora de estereótipos (Maragon; Bufrem, 2010).

Por outro lado, algumas crianças do GFoo expressaram opiniões contrárias sobre a diferenciação de homens e mulheres:

Não tem diferença, nenhuma. Porque se o povo fica dizendo “a mulher não pode trabalhar disso, só homem, é porque mulher recebe mais pouco dinheiro que os homens”, e os homens só subindo mais na hierarquia do que as mulheres. Eu acho isso errado porque como mulher eu tenho meus direitos (...) (Lua).

Max diz: “Não tem diferença, porque tipo, se um homem usa uma cueca uma mulher também pode usar, se um homem usa roupa larga uma mulher também pode usar”.

Assim, as falas exemplificam como, através de processos culturais, definimos o que é, ou não, natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e as tornamos históricas; consequentemente, alcançamos a noção de que os corpos ganham sentido socialmente (Louro, 2001).

Finalmente, considerando a capacidade das crianças de construir suas próprias perspectivas sobre as identidades de gênero, as aprendizagens e trocas da socialização do ambiente escolar e demais âmbitos da sociedade, destaca-se o relato de Max, que compartilha:

Quando eu era menor, eu brincava com meu primo. Eu tinha várias Barbies, eu e meu primo brincava, só que quando a avó, a mãe dele via, ela sempre reclamava e eu sempre não entendia por que isso. Porque como eu disse, as coisas não têm gênero pra usar e meu primo sempre ficava triste, porque eu só tinha boneca, não tinha boneco, então a gente brincava com o que eu tinha. Aí ele ficava muito triste porque ele não podia brincar comigo porque eu só tinha Barbie, e ele como era um menino não podia brincar dessas coisas.

O relato de experiência acima representa muitos casos similares vistos na coleta de dados com os grupos focais e na cotidianidade que busca podar as raízes da diversidade e multiplicidades de identidades presentes no mundo. Reitera-se, pois, que a construção da identidade passa pela forma como somos aceitos, desejados, esperados e integrados no seio familiar. Também pelos reforços positivos ou negativos que recebemos ao longo de nossas

vidas, nas inúmeras tentativas que fazemos, ainda crianças, de buscar autonomia para nossa identidade nascente (Bueno, 2006).

A partir das situações encontradas, percebe-se que as crianças expressam significados de gênero por meio de suas falas, entonações, posturas e atitudes. Segundo Jodelet (2001), esses elementos devem ser considerados como integrantes das representações sociais, uma vez que se constituem das percepções da realidade e – complementamos – influenciam na construção do ser menina e do ser menino.

Percebe-se a presença da influência social nas falas dos participantes, além de forte resistência dessas crianças ao senso comum na edificação de suas identidades. Como os estereótipos de gênero são construídos socialmente, inferimos que, se agirmos na sociedade, teremos chances de transformar e desconstruir esses estereótipos em determinado contexto social.

Considerações Finais

A partir do estudo das interações realizadas entre os participantes dos grupos focais nesta pesquisa, foi possível se identificarem as marcas das representações sociais nas perspectivas das crianças sobre as questões de gênero, expressas em seus relatos, lógicas, linguagens (sejam estas verbais ou não verbais), discursos carregados de implicações que se assentam nos valores e conceitos abordados (Moscovici, 2007).

Para além do constructo teórico das representações sociais, as quais são indissociáveis da construção das identidades humanas, compreende-se a relevância da análise sobre as questões de gênero nas infâncias atreladas à sua própria vivência afetiva no âmbito escolar e nas suas participações ativas na construção do conhecimento científico. Nota-se o cenário educacional como núcleo essencial na disponibilização de oportunidades que propiciem a liberdade necessária para as crianças expressarem suas vozes, criatividade e potencialidades para uma transformação sociocultural.

Destaca-se que, mesmo diante da predominância de uma lógica binária, a presença de uma lógica desconstrutiva é um forte indício de que as transformações podem ocorrer, embora de forma lenta e gradativa (Maragon; Bufrem, 2010). Assim, observando-se o movimento de interesse e curiosidade das crianças envolvidas na pesquisa, percebeu-se a condição da demanda por uma educação que abarque as questões de gênero, sexualidade e diversidade no contexto histórico-cultural contemporâneo, pois, ao vivermos a autenticidade do ensinar e aprender, nos envolvemos em uma experiência integral, que abrange aspectos

diretivos, políticos, ideológicos, gnosiológicos, pedagógicos, estéticos e éticos, em que a beleza deve caminhar lado a lado com a decência (Freire, 2021), principalmente visando a uma realidade acolhedora dos protagonismos infantis.

Tendo o contexto escolar como um espaço de experiências, por meio de trocas nas quais as crianças expressam aquilo que estão maturando sobre corpo e gênero, é necessário intervir para que essa discussão seja ali ampliada, a fim de garantir a participação e a pluralidade dos corpos infantis. Considerar o gênero como campo de intervenção social pode contribuir na redução da homofobia no contexto educacional, uma vez que, somente ao entender as complexidades de cada gênero e suas distinções, é que será possível eliminar a violência direcionada às mulheres e a outras minorias.

Referências

BONA, Viviane de. **Estudo das práticas docentes: representações sociais em foco**. Belo Horizonte: Caravana, 2022.

BUENO, Cléria. O papel das representações sociais e da educação para o desenvolvimento da identidade de gênero. **Bras. Crescimento Desenvolv. Hum.**, v. 19, n. 3, p. 92-103, 2006.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Para além de “meninas vestem rosa, meninos vestem azul”: as conjunturas e as ideologias nos novos rumos da educação para os gêneros e as sexualidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 20, p. 01-45, jan./dez. 2020.

CARVALHO, Fabiana Aparecida; INOCÊNCIO, Adalberto Ferdnando. O desagendamento da educação para os corpos, gêneros e sexualidades: um projeto neoliberal, um arranjo neoconservador e as várias pedagogias fascistas. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 2, p. 236-257, 2021.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUHART, Olga. **Infancia y Género: exclusiones que nos rondan**. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FINCO, Daniela. Gênero, corpo, infância: desafios para educação descolonizadora de meninos e meninas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. (org.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 107-125.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

LIMA, Maria. **Introdução às leituras de Lev Vygotski**: debates e atualidades na pesquisa. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado**: Pedagogias da Sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MACCARTHY, July; GALVÃO, Karla. **ARTPAD**: Um recurso para teatro, participação e desenvolvimento. DiFID, UK, Brasil e Peru, 2001.

MARANGON, Davi; BUFREM, Leilah Santiago. A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade infantil. In: **Anais...** REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXXIII., 2010, Caxambu.

MEDEIROS, Anna Julia Giurizatto. A escola como espaço para construção e desconstrução de gêneros: reflexões para a psicologia escolar. In: **Anais...** ENCONTRO NACIONAL ABRAPSO: Democracia participativa, Estado e laicidade: Psicologia social e enfrentamentos em tempos de exceção, 19, 2017, Uberlândia. Porto Alegre: ABRAPSO Editora, 2017.

MOSCHETA, Murilo dos Santos; MCNAMEE, Sheila.; SANTOS, Jucely Cardoso. Dialogue and transformation: embracing sexual diversity in the educational context. **Educar em Revista**, v. 39, p. 103-122, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, (33), p. 265-283, 2009.

Notas

ⁱ As falas das/os participantes serão transcritas *ipsis litteris*, a fim de se manter a fidedignidade do discurso.

Agradecimentos

Agradecemos às bolsistas de Iniciação Científica e ao bolsista de Extensão que auxiliaram na coleta de dados da pesquisa.

Sobre as autoras

Viviane de Bona

Pedagoga. Doutora em Educação, Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades (GEPIFHRI) UFPE/CNPQ. Coordenadora do Laboratório de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Infâncias e Projetos Lúdico-educacionais Inclusivos (LIPLEI/CE/UFPE). Lotada no Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos da Educação (DFSFE), Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/UFPE) e Vice-Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Básica (MPEB/UFPE).

E-mail: Viviane.bona@ufpe.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2985-4133>

Mareli Eliane Graupe

Pedagoga. Doutora em Educação e Cultura. Coordenadora do grupo de pesquisa Gênero, Educação e Cidadania na América Latina (GECAL/UNIPLAC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC/SC). Pesquisadora do Instituto de Estudos de Gênero (IEG/UFSC) e da REDE LIESS (Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades).

E-mail: prof.mareli@uniplaclages.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1376-7836>

Recebido em: 01/05/2025

Aceito para publicação em: 24/12/2025