

## APRENDIZAGEM/DESAPRENDIZAGEM DE GÊNERO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Amanaiara Conceição de Santana Miranda\*  
Suely Aldir Messeder\*\*

**Resumo:** Os estudos articulados sobre as infâncias e relações de gênero que se desenvolveram numa perspectiva histórica sociocultural e existencial questionaram o determinismo biológico, ou qualquer outra espécie de determinismo. Nesta rota vimos que as crianças são compreendidas como sujeitos que se agenciam em situações específicas, embora, existam regras prescritas estruturalmente que se materializam nas relações de classe, raça, gênero, religiosidade, regionalidades, nacionalidades. Tendo como marco tais estudos esculpimos (através do olhar, ouvir, falar, ludicizar e escrever) quatro cenas desenroladas no Centro Municipal de Educação Infantil na cidade do Salvador, onde as crianças (3 a 5 anos) nos ajudam a construir reflexões sobre as famosas dicotomias de gênero, suas ambigüidades e seus desdobramentos sem os embaraços e mal-estar promovido pelos preconceitos existentes no mundo adultocêntrico.

**Palavras-chave:** Experiência; Educação Infantil; Relações de Gênero

### APRENDIZAJE/DESAPRENDIZAJE DE GÉNERO DE LOS NIÑOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

**Resumen:** Los estudios articulados sobre las infancias y relaciones de género que se desarrollaron en una perspectiva histórica sociocultural y existencial cuestionaron el determinismo biológico, o cualquier otra especie de determinismo. En esta ruta vimos que los niños son comprendidos como sujetos que se agencian en situaciones específicas, aunque, existen reglas prescritas estructuralmente que se materializan en las relaciones de clase, raza, género, religiosidad, regionalidades, nacionalidades. Teniendo como marco esos estudios esculpimos (a través de la mirada, oír, hablar, ludicizar y escribir) 06 escenas desenrolladas en el Centro Municipal de Educación Infantil en la ciudad del Salvador, donde los niños (3 a 5 años) nos ayudan a construir reflexiones sobre las famosas dicotomías de género, sus ambigüedades y sus desdoblamiento sin los embaraços y el malestar promovido por los prejuicios existentes en el mundo adultocéntrico.

**Palabras clave:** Experiencia; Educación Infantil; Relaciones de Género

Submissão: 28-02-2019 Aceite: 04-08-2019

Era setembro de 2017 numa sala de aula no Centro Municipal de Educação Infantil União da Boca do Rio. Comecei a entabular uma conversa com a ADI – Auxiliar do Desenvolvimento Infantil do grupo 5<sup>1</sup>:

Amanaiara – *Por favor, não esqueça de cobrar o Termo de Consentimento do responsável pelas crianças!*.

De repente, fomos abruptamente interrompidas em nosso diálogo por Cesar (05 anos) que diz:

César – *Minha pró, minha mãe já assinou, mas não trouxe, porque o nome dela parece nome de homem.*

Tal questão imediatamente aguçou a minha curiosidade, e devolvi-lhe a pergunta:

---

1 \* Professora, Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Doutora em Difusão do Conhecimento ambos pela UFBA.

2 \*\* Antropóloga, Doutora em Cuestiones de Filosofia pela Universidad de Santiago de Compostela, Espanha.

3 Todas as vezes que aparecerem crianças do grupo 3, 4 ou 5, estou referindo-me, respectivamente, às crianças de três, quatro e cinco anos idade.

Amanaiara – *Como é que o nome ficava parecendo nome de homem?*

Daí, a criança retrucou:

César – *Minha pró, quando coloca a letra Ono final fica nome de homem.*

Nesta oportunidade, a ADI expõe sua opinião:

ADI – *Olha, César nem sempre é assim, pois tem gente que se chama Valdeci, Itamar, e ambos os nomes servem tanto para homem como para mulher.*

As outras crianças estavam atentas ao nosso diálogo, com isto, aparece um novo interlocutor, Lélis (05 anos), e ele nos contestou:

Lélis – *O meu nome não termina com a letra O e nem com a letra A.*

Novamente a ADI intervém:

ADI – *Gente meu nome também não termina com as letras a e o.*

Logo em seguida, César informa:

César – *Olha a ADI possui cabelo grande e não tinha problema não ter a letra A no final do nome.*

Esta cena é depreendida da tese de doutorado intitulada AS EXPERIÊNCIAS/APRENDIZAGENS COM/SOBRE AS CRIANÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR: A INFÂNCIA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NARRADAS POR UMA HERMENEUTA, cuja escrita versa no campo da Educação Infantil e das Relações de Gênero, em consonância com as Epistemologias Feministas. A partir desta cena podemos compor um breve retrato do nosso trabalho de campo e das nossas inquietações: a) O lócus de pesquisa foi o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no bairro da Boca do Rio na cidade do Salvador; b) O universo da pesquisa foi às crianças (03 a 05 anos) matriculadas no CMEI; c) A pesquisadora principal possuía um duplo papel nesta investigação, ao mesmo tempo, ocupava a posição de professora e de observadora; d) Na escrita optou-se pela *escrevivência*<sup>4</sup> como uma forma de esculpir as experiências cotidianas das crianças; e) a observação voltava-se para as experiências das crianças que expressassem suas maneiras, pensamentos e formas de lidar sobre o ser no mundo, enquanto homens e mulheres e suas ambiguidades; f) formalmente a pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética de Psicologia da Universidade Federal da Bahia pelo número 74999517.9.0000.5686.

---

4 *Escrevivência* é um conceito que segundo Conceição Evaristo (2017) nos informar que o termo é a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil, é “uma escrita que nasce das vivências, vivendo para narrar, narrando o que vive” (p. 7-8). Vivência como sumo da própria escrita.

Em nossa rota teórica metodológica apostamos no rigor científico, mas como nos diz Dante Galeffi(2009, p. 44):

O rigor da pesquisa qualitativa diz respeito à qualidade de rigor do pesquisador e nada tem a ver com uma exteriorização metodológica de passos e regras de como conduzir uma investigação científica consistente. [...] É estupidez pensar que o rigor seja um procedimento exclusivo dos filósofos lógicos e dos cientistas matemáticos e geômetras. O rigor, a rigor, é um comportamento atitudinal de quem faz qualquer coisa com arte. O rigor é o ethos de toda produção artística. Por que a ciência teria que ser diferente em relação ao ethos artístico?

Para fazer a pesquisa com crianças nos movemos no terreno inventivo empreendemos no olhar, ouvir, falar, ludicizar e escrever. Quando nos debruçamos nas experiências das crianças, nossos olhares estão voltados para todo o movimento produzido pelos corpos das mesmas. Inspiramo-nos na etnografia e na cartografia-etnografia<sup>5</sup>, o fato da pesquisadora central ser pesquisadora/professora facilitou o consentimento da pesquisa tanto por parte da instituição, quanto parte dos pais das crianças, embora nesta ocasião os estudos sobre gênero, relações raciais já recebessem as represarias brutais com consentimento do Estado.

Na interação com as crianças houve uma tentativa de sentir com elas as suas vivências, embora pudesse parecer um embuste buscávamos conhecer suas experiências, antes da formulação de um pensamento teórico. Para Merleau-Ponty (2011) a criança possui a capacidade aguçada do espanto e da admiração frente ao mundo, além disso, a criança deve ser considerada como um ser pensante que percebe e expressa os significados das coisas. A criança compreende o mundo antes de abordá-lo sistematicamente. Segundo Corsaro (2002), o brincar é um ato que as crianças levam a sério, é forma pela qual as crianças acessam o mundo e interpretam/compreendem as suas questões. Através do brincar a criança reinventa o próprio mundo que acessou. A criança acessa e reinventa ela constrói outros mundos.

No trabalho de campo investiu-se na ludicidade para apreender as suas experiências no que diz respeito à construção social do homem e mulher. Numa passagem no diário de campo deparamos com um relato, cujo conteúdo nos reporta a diferença entre o brincar e a ludicidade. Primeiro, a forma de vestir da professora-pesquisadora modificou-se, ela

---

5 João Batista de Menezes Bittencourt (2016) utilizou o termo etnografia, assim como eu utilizei, com a perspectiva de junção das duas perspectivas metodológicas: etnografia e cartografia. Segundo Bittencourt a ideia não tem a ver com a prática de mesmo nome desenvolvida por determinados “grupos étnicos e que consiste na produção de mapas que contêm elementos históricos e culturais dessas populações. Documentos que têm sido utilizados por antropólogos e geógrafos culturais em suas pesquisas” (BITTENCOURT, 2016, p. 6).

resolveu vestir uma camisa masculina do seu companheiro, uma calça jeans e um tênis. Segundo na interação com as crianças, neste dia logo na chegada da professora houve uma interpelação: *Pró, a senhora é homem para se vestir assim?* Entretanto, a forma pela qual a pergunta é lançada entendemos que havia uma prática lúdica. Vejamos o diálogo com Ludmila (05 anos):

Ludimila – *Você tá engraçada, vestiu a roupa do seu irmão.*

Amanaiara – *Por que você acha que essa roupa é do meu irmão?*

Ludimila – *Por que essa roupa parece de homem. Você vai fazer peça, vai contar história?*

Ela insistia na palavra engraçada. Dessa forma fica evidente que não foi a partir do brinquedo ou da brincadeira que o diálogo foi estabelecido com as crianças, mas foi a partir da vestimenta re-apresentada que ficou engraçada, e daí Ludimila acessou o mundo dos atos performativos de gênero dicotômico e imaginou que a roupa era destinada aos homens.

A fantasia, imaginação, musicalidade, apreciação de imagens, observação de paisagens, o brincar/o brinquedo, dentre outros elementos/ações esteve/está presente nessa pesquisa. Enfim a ludicidade. Isto porque acredito que cada momento requisita uma marca subjetiva no que estamos vivenciando.

Ao adotar a ludicidade, seguindo Cipriano Luckesi (2000), a professora-pesquisadora produz uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis. Admite-se que o ludicizar<sup>6</sup> abriga maior amplitude do que o brincar, pois durante a pesquisa identificou-se nem sempre estava brincando, mas estava usando da ludicidade para interagir com a criança.

Para Luckesi (2000), na atividade lúdica, o que importa não é o produto da atividade, mas a própria ação, o momento vivido. Assim a ludicidade possibilita a quem vivência, momentos de encontro com o outro e consigo mesmo, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de conhecimento do outro e autoconhecimento, de olhar para o outro e cuidar de si mesmo, momentos de vida, de expressividade. Utilizar a ludicidade implica ter uma postura onde o sujeito (a/o educadora/educador) esteja aberto à sensibilidade.

---

6 A palavra é um neologismo, pois a partir da palavra lúdica, construí outra palavra para concordar com os verbos no infinitivo: ver, ouvir, escrever/registrar, falar/conversar.

A ludicidade proporciona às crianças experiências que constroem sentidos sobre as culturas que permeiam seu cotidiano. Os sentidos, quase sempre, estão pautados na vivência corporal, pois eles possibilitam às crianças estabelecerem relações com a natureza das coisas que estão a sua volta. Assim, é nessa relação com o campo do vivido, que a criança vai organizando e constituindo a sua consciência. É através dessa experiência concreta da realidade que a criança explora o mundo.

Doravante iremos apresentar as cenas que nos envolve numa atmosfera de aprendizado sobre as relações de gênero sendo as crianças os principais teórico do tema das relações de gênero. Deve salientar que as cenas seguintes foram esculpidas, cujo conteúdo decorre das experiências vivenciadas pelas crianças no território denominado CMEI, acompanhadas normalmente por duas adultas a professora e sua ADI. Vejamos a nossa primeira cena:

Era uma manhã musical para Andrea (03 anos), ela cantarolava:

Seu amor me pegou

Cê bateu tão forte com o teu amor

Nocauteou, me tonteou

Veio à tona, fui à lona, foi K.O.

A cantora contagiou toda turma do grupo 3 com a música, seus coleguinhas bailavam no meio da sala, outras dançavam e levavam seus bumbuns no chão, possivelmente imitando a performance do cantor da música Pabllo Vitar. Neste burburinho permitido na sala de aula, Edgar lança uma questão:

– *Eu não consigo dançar igual à Pabllo Vittar, não, minha pró!*.

Retruco, imediatamente:

– *Por que você não consegue?*

Antes de Edgar retomar a palavra, Tatiana antecipa e responde:

– *Porque ele é homem e mulher. Você é homem.*

Daí, Andrea, a nossa cantora, comunica a todos que conhece uma pessoa que dança tal como Pabllo Vittar:

– *Lá no bar, tem um homem que dança igual a ele.*

Aproveitando, as palavras de Andrea, afirmei para Edgar:

– *Aí Edgar, tem homem que dança.*

Neste instante, Aurélio intromete-se em nosso dialogo e diz que conseguia dançar igual à Pabllo Vittar. Possivelmente, incentivado pela fala de Aurélio, Edgar começa a dançar. No dia seguinte, minha intenção era explorar mais como as crianças

expressam suas opiniões sobre a ambiguidade da/na figura de Pablló Vittar, com isto, exibo para as elas o clip de Pablló Vittar<sup>7</sup> com a mesma música cantarolada por Andrea. No final da exibição lanço a seguinte pergunta:

– *Quem é essa pessoa que está cantando?*

Todas as crianças respondem de forma uníssona: Pablló Vittar! Embora, Zelinda ficasse de fora do acerto.

Daí prosseguir com as questões:

– *Vocês gostam de Pablló Vittar?*

Todas as crianças respondem afirmativamente que Sim, inclusive Zelinda. E por fim, pergunto:

– *Por que vocês gostam de Pablló Vittar?*

Curiosamente, elas responderam que seu afeto tem a ver com a sua forma de dançar. Entretanto, o dialogo entabulado por elas chamaram-me a atenção:

– *Eu gosto dela, que ela dança.*

Diz Patrícia:

– *Eu gosto dela, que ela tem batom vermelho.*

Paulo afirma:

– *Eu gosto que ela é forte e dança de sapato grande.*

No entendimento das crianças o nome Pablló não significa homem, uma vez que a materialidade da performance de gênero da pessoa vista no *clip* não corresponde à ideia de homem. As crianças a tratam como ela, Pablló possui adornos, formas femininas, elas não titubeiam, elas a acolhem como dançarina e cantora. No olhar das crianças da primeira infância, há sempre possibilidades de ser no mundo, pois os códigos ainda não estão fixados na construção das suas identidades e, muito menos, das identidades de outrem. Quando nos reportamos à cena de abertura vimos que o nome ambíguo Valdeci causava um desconforto, mas terminou sendo resolvido pela materialidade do corpo, não simplesmente pelo artigo final a e/ou. Na cena seguinte veremos como as ambiguidades são acolhidas:

Logo quando cheguei ao turno matutino ouvi uma breve narrativa da vice-gestora do CMEI:

– *Ontem, estive conversando com Gildeci (05 anos), ele me contava sobre como*

---

7 Ver o clip oficial da música de Pablo Vittar <https://www.youtube.com/watch?v=3L5D8by1AtI>

*gostava da Pantera Cor de Rosa*<sup>8</sup>, e fazia a ressalva de que gostava porque ela parecia ser homem e mulher.

Na manhã do dia seguinte, sentei no sofá da sala do grupo 5, lá intencionalmente assistia em meu celular um episódio da Pantera Cor de Rosa. E daí iniciou o burburinho entre as crianças que se aproximavam de mim para se informar sobre o quê estava assistindo. Lélis o mais atrevido naquele instante lançou a pergunta para Meire:

– *A Pantera parece que é mulher, né?*

Meire respondeu:

– *A Pantera é homem e mulher.*

Mateus, que estava atento assistindo, mas havia ouvido a conversa, disse:

– *A Pantera é homem.*

Gildecí levantou o dedo para indicar que queria falar, mas só iria falar quando terminasse o desenho e pediu que todos/as parassem de conversar para não atrapalhar a sua atenção. Ao terminar o desenho, as crianças estabeleceram um diálogo.

Mateus indagou:

– *Gildecí, você acha que a Pantera é homem ou mulher?*

Gildecí afirmou:

– *Eu acho que ela é mulher e homem.*

Lélis questionou:

– *Por quê?*

Gildecí disse:

– *Você não está vendo que ela é grande igual a homem e anda se mexendo (rebolando) igual a mulher.*

Meire disse:

– *Ela não tem nem filho. Acho que é homem.*

Daí, tomei a palavra e esclareci sobre o tema filhos:

– *Eu e a pró Cristine somos mulheres e não temos filhos/as.*

Meire contestou:

– *Mas se você quiser sua barriga cresce. Homem não pode ter filho.*

---

<sup>8</sup> Personagem de um desenho animado da década de 70, cujos episódios circulam até os dias de hoje, em canal fechado e aberto.

Gildecí bradou:

– *Homem tem filho, sim. Mas nasce é na barriga da mulher dele.*

A ADI retrucou:

– *Mas tem um bicho que a barriga cresce e é o macho. Quem sabe qual é o bicho?*

Após diversas tentativas, a ADI respondeu que era o cavalo marinho. Mateus, em tom de surpresa, disse:

– *Que culhuda, dona fulana<sup>9</sup>!*

A ADI rebateu:

– *Culhuda o que menino!?*

Neste interím busquei na internet o nascimento do cavalo marinho. Todos/as assistiram e aprenderam sobre o mundo animal como possibilidades do macho engravidar. No entendimento sobre os atos performativos de gênero as crianças acumulam as cenas vivenciadas por elas, vejamos a próxima cena:

Era uma manhã ensolarada olhávamos todos para fora da sala de aula, nossos olhares ultrapassavam à grade de proteção, e, daí nos deparava com horizonte mais próximo: o estacionamento do CMEI e alguns transeuntes na rua. De repente, Anderson (03 anos de idade) corre ao meu encontro e me interpela apontando para um transeunte:

– *Pró, é homem ou mulher?*

Com isto, devolvi-lhe a pergunta com uma resposta individualizada:

– *Creio que seja melhor perguntar para a própria pessoa se ela é homem ou mulher.*

Daí, Anderson, imediatamente, responde-me:

– *Acho que é mulher.*

A resposta dele me intrigou, já que ele sabia que a pessoa era mulher, onde residia exatamente a sua dúvida. Com isto, lancei uma questão para ele:

– *Por que você me perguntou, uma vez que me respondeu agora que é uma mulher?* Anderson responde-me:

– *Pró, ela tem cabelo grande, mas a perna parece de homem.*

Daí, percebi que era preciso saber mais a respeito e perguntei:

– *Como é a perna de homem?*

---

9 No dicionário informal significado de culhuda: é uma grande mentira.



E ele respondeu que era igual a ela (referindo-se à travesti). A nossa conversa entabulada ficou mais agudamente interessante, quando lhe perguntei:

*–O que você acha mesmo já que a pessoa tinha cabelo de mulher e perna de homem.*

Então, ele me respondeu:

*–Acho que é homem e mulher.*

E prosseguindo em nosso diálogo, contou-me que seu pai comentou que a pessoa era veado. Tratando numa linguagem mais coloquial busquei a referência do veado com o personagem Bambi, logo fui retrucada por Anderson:

*–Não, não esse o veado. O veado é igual aquele que dança na Boca do Rio.*

Neste descolar do Bambi e da pessoa veada, busquei saber com ele se a pessoa que ela havia visto lá no início da nossa conversa era parecido com o veado da Boca do Rio<sup>10</sup>. E a sua resposta pareceu-me bastante ambígua: *Pró, o veado da Boca do Rio é homem e mulher*. Mesmo percebendo que o menino tinha dúvida do sexo mediante a performance de gênero do indivíduo, fiquei ali tentando apreender o que ele estava me dizendo sobre a sua experiência com a travestilidade. Seria mais fácil dizer para ele sobre o ser travesti. Com certeza, ele, que era uma criança de olhar apurado nas imagens cotidianas, aprenderia facilmente. Ainda mesmo o pai tendo dito que travesti era viado (veado), Anderson compreendeu que veado é quando parece com homem e mulher ao mesmo tempo. Assim, não caberia eu interferir na experiência que o levou a compreender dessa forma.

O próprio saber da criança sobre travestilidade foi descrito aqui. E ainda dentro do que ele me disse sobre observar características que considera para homens e para mulheres, a pesquisadora Larissa Pelúcio (2009) descreve em seu trabalho *Abjeção e Desejo*, uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de AIDS. Pelúcio (2009), referindo-se sobre travestilidade:

A travestilidade aponta para a multiplicidade dessas vivências ligadas à construção e desconstrução dos corpos. Ainda que, muitas vezes, tenha aparecido [...] uma rigidez na gramática de gênero, [...] a fluidez na elaboração de categorias êmicasautoclassificatórias. Estas servem para

---

10 A pessoa a qual o aluno se refere é a dançarina que é uma celebridade na região do bairro da Boca do Rio, Pituacu e Imbuí, cujo nome é Sebastian Dance, mas já foi conhecido como Sebastian Brasil. Como personalidade pública faz shows nas praias para ganhar a vida.

falar da corporalidade, mas também da moralidade, e estão estreitamente ligadas ao trânsito dos corpos pelos territórios, o que se vincula, por sua vez, às transformações desses mesmos corpos [...] marcados pelo embaralhamento de gêneros e, sobretudo, pela construção do feminino em corpos masculinos. (PELÚCIO, 2009, p 26)

A experiência de observar os atos performativos de gênero de outrem é perceber a proliferação das formas de ser no mundo, por vezes são vidas marcadas por exclusão e resistência iguais ou diferentes das nossas, neste caminho abrimos nossos olhares para novos saberes e para a existência humana, cujo entendimento ultrapassa as representações de gênero.

As crianças têm muito a nos ensinar, principalmente pela espontaneidade que falam a respeito e/ou sobre as mais diversificadas temáticas. Do mesmo modo, também percebi/percebo a necessidade dos saberes teórico entrelaçarem-se com os saberes práticos adquiridos no fazer pedagógico. Na próxima cena veremos como os saberes do *candomblé* pode nos ajudar a entender a realidade múltipla, considerando a vivência com as ambiguidades:

Estávamos todos juntos por grupos, crianças com idades de 3 a 5 se misturavam no quiosque, quando Gildeci (05 anos) interpela-me:

– *Pró, esta conta que a senhora usa é de quem?*

Apenas, afirmei:

– *Estou com a conta de Oxalá, hoje é sexta-feira.*

Gildeci retruca:

– *Mas naquele dia, você estava com a conta de Xangô.*

Em seguida olhei fixamente para ele e confirmei:

– *Sim, era à conta de Xangô.*

Prossegue Gildeci no dialogo:

– *Gostaria de usar a conta de Oxossi.*

Daí, eu o incentivo:

– *Use a conta.*

Então, ele contesta:

– *A minha conta está sendo feita.*

Neste interim, uma garota (04 anos) caminha em minha direção e lança uma pergunta:

– *Pró, por que a senhora usa esta corrente?* (referindo-se à conta no meu pescoço). Gildeci toma a palavra, sem deixar tempo para a minha resposta:

– *Corrente, não. Isso é uma conta de Oxalá. O pai de todos os Orixás.*

A menina prossegue com o diálogo:

– *E quem é a mãe de todos os orixás?*

Gildecy de pronto responde:

– *É, Nanã.*

A menina, mais uma vez deseja entender:

– *Por que a pró não usa a de conta de Nanã?*

E Gildecy esclarece:

– *Porque ela é filha de Oxalá e Xangô.*

A curiosidade da menina não cessa, tendo como referente à linguagem da ideologia de gênero, ela pergunta:

– *A conta de Nanã é rosa?*

Dai retruco:

– *Não!*

A menina segue curiosa e mais uma vez pergunta:

– *Pró, Xangô é homem ou mulher.*

Gildecy a contesta e afirma:

– *É homem.*

A menina, então, retrucou como eu poderia ser filha de dois homens. Gildecy respondeu que era sim e perguntou para a menina:

– *E o seu orixá, cadê?*

A menina disse:

– *Eu sou de Jesus.*

Gildecy, imediatamente, disse em tom de ironia:

– *Jesus é homem, viu, minha filha!*

A menina não quis mais conversar e foi para a sala, pois a ADI já estava chamando-a. Nesses termos, a conversa foi finalizada. Mas, no dia seguinte, tive a oportunidade de encontrar com Gildecy e lembrei a ele sobre o que a menina do grupo 4 havia dito sobre ser de Jesus e perguntei como se comportava quem é de Jesus. Gildecy respondeu que as pessoas que são de Jesus iam para a igreja de “crente” porque são filhos de Jesus, o filho de Deus. Eu disse para Gildecy que tinha um irmão que era filho de Oxossi e de Iansã e perguntei se a menina poderia ser filha só de Jesus. Ele respondeu:

– *Pode sim. Eu queria ser filho de Oxossi com Ogum, mas sou filho de Oxossi com Oxum. Quero minha conta logo de Oxossi.*

Eu disse, então:

– *Eu já tenho minhas contas de Xangô e Oxalá.*

Gildecy falou:

– *Minha tia é filha de Ogum com Oxumarê. Mas Oxumarê é 6 meses homem e 6 meses mulher.*

Indaguei:

– *E os 6 meses que Oxumarê é homem, ela é filha de dois homens?*

Gildecy respondeu:

– *É. Ela fica igual a você.*

E eu disse:

– *É. Eu conheço um menino que mora com duas mães.*

Gildecy, para reportar-se a sua situação familiar, disse:

– *Minha tia que me cria e minha mãe e minha avó. Mas minha avó disse que eu tenho pai.*

Alexia (05 anos), que já observava a minha conversa com Gildecy, perguntou para Gildecy:

– *Você tem um pai e duas mães?*

Gildecy, mudando um pouco o rumo da conversa, disse:

– *Acho que é. Minha vó me dá sopa às vezes de noite.*

Alexia, retomando a questão perguntada, afirmou:

– *É só um pai e uma mãe.*

Para problematizar um pouco, falei da minha experiência familiar:

– *Eu tenho duas mães e um pai.*

Aléxia perguntou:

– *Como é o nome delas?*

Respondi:

– *Jacira e Berenice.*

Gildecy indagou:

– *E você nasceu da barriga de quem?*

Então, informei:

– *Jacira. Mas minha vó ficou comigo quando eu era bebê.*

Gildecy, para falar da sua experiência familiar, disse:

– *Eu tava no hospital e minha vó ficou comigo.*

Alexia perguntou:

– *Mas isso pode? Ter duas mães?*

Gildecí, enfaticamente, respondeu:

– *É claro que pode!*

Alécia, querendo confirmar, perguntou-me:

– *Pode mesmo, pró Amanaiara?*

E eu reforcei, a partir da minha experiência:

– *Eu tenho duas mães e um pai. E eu já vi outras pessoas também que possuem duas mães ou dois pais.*

Gildecí falou:

– *Hum, pode, pode sim.*

Neste momento, o celular em que eu gravava a nossa conversa descarregou, e elas (crianças), ao ouvirem o barulho do aparelho, começaram a me perguntar quanto o mesmo tinha custado encerrando, assim, a conversa.

Desta maneira, é possível perceber que, talvez, a percepção de Gildecí em aceitar a possibilidade de matrimônio homoafetivo, como também a filiação de dois pais ou duas mães, ocorra em virtude dessa criança ser adepta do Candomblé. De acordo com Rita Laura Segato (2000), a experiência da escravidão colocou o povo africano no Brasil em um parâmetro de ruptura dos padrões de comportamentos tradicionais relativos ao matrimônio, ao vínculo de sangue e aos papéis sexuais. Segato (2000) segue, nos seus argumentos, trazendo Gayle Rubin (1975) para citar que o sistema sexo/gênero é o conjunto de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em um produto da atividade humana e, através dos quais, tais necessidades sexuais são satisfeitas. Diferentemente de Alécia e da garota (de 04 anos), que talvez pertençam a uma família de orientação religiosa cristã (observação realizada mediante outros momentos, em que percebo seus discursos nesse parâmetro), Gildecí concebe a possibilidade de matrimônio e maternidade/paternidade que escapam ao padrão da heterossexualidade compulsória.

Neste artigo intencionamos colocar em prática a ética da pesquisa que se constrói na vivência do cotidiano escolar, com isto, trouxemos à tona cenas, nas quais as crianças são as atrizes principais em suas interpretações diante de atos performativos de gênero, sobretudo, atos que escapam das prescrições normativas do verdadeiro homem e da verdadeira mulher. A ambiguidade da existência humana, das

materialidades dos corpos em movimentos são acolhidas, embora sejam acompanhadas pelo espanto, entretanto tal espanto não significa a desigualdade, mas sim o estranhamento diante da dicotomia do ser homem e do ser mulher ensinadas pelos/nos aparelhos ideológicos. O mundo não se constrói pelos contos de fábula, mas sim, pela beleza da existência das diferenças apreendidas em cenas do cotidiano. A pesquisa científica sobre crianças entrelaçadas com as relações e gênero caminha pelo tom inventivo do olhar, ouvir, ludicizar e escrever, as rotas teórico-metodológicas desenhadas seguem uma melodia do respeito e compromisso com a dignidade humana.

## REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, João Batista de Menezes. **A Etnocartografia como experimento Antropológico ou da Arte de mapear Territórios Subjetivos**. 30ª Reunião Brasileira de Antropologia. Realizada em agosto de 2016. João Pessoa-PB. Acesso em: 19 jul. 2018
- CORSARO, William Arnold. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças. In: **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n.17, 2002.
- EVARISTO, Conceição. Entrevista concedida à **Revista Conexão Literatura**. Nº 24 – Junho/2017.
- GALEFFI, Dante Augusto. O rigor nas Pesquisas Qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei, GALEFFI, Dante. PIMENTEL, Álamo. **Um Rigor outro sobre a Qualidade na Pesquisa Qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Orgs.) **Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade**. Salvador: Gepel, 2000.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. **As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermenêutica**. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018. 292 p
- PELÚCIO, Larissa. **Abjeção e Desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de AIDS**. /Larissa Pelúcio. – São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.
- RUBIN, Gayle. The Traffic in Women. Notes on the “Political Economy” of Sex. In. REITER, Rayna (ed) **Toward an Anthropology of Women**. New York, Monthly Review Press, 1975.
- SEGATO, Rita Laura. Inventando a natureza: família, sexo e gênero no Xangô do Recife. In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (org.) **Candomblé: Religião de corpo e da alma: tipos psicológicos nas religiões afro-brasileiras**. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

