



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TAYNARA MARIA REIS DO NASCIMENTO

**IDENTIDADE DE GÊNERO NA INFÂNCIA:
UM ESTUDO SOBRE VIVÊNCIAS E INTERAÇÕES ESCOLARES EM ITABAIANA-
SE**

**ITABAIANA
2025**

TAYNARA MARIA REIS DO NASCIMENTO

IDENTIDADE DE GÊNERO NA INFÂNCIA:
um estudo sobre vivências e interações escolares em Itabaiana-SE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Sergipe, Campus Universitário Professor Alberto Carvalho, como requisito para obtenção do grau de licenciado(a) em Pedagogia.

Orientador(a):
Profa. Dra. Fernanda Amorim Accorsi.

ITABAIANA
2025

TAYNARA MARIA REIS DO NASCIMENTO

**IDENTIDADE DE GÊNERO NA INFÂNCIA:
um estudo sobre vivências e interações escolares em Itabaiana-SE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Sergipe, Campus Universitário Professor Alberto Carvalho, como requisito para obtenção do grau de licenciado(a) em Pedagogia.

Orientador(a):
Profa. Dra. Fernanda Amorim Accorsi.

Aprovada em: 01 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Fernanda Amorim Accorsi
Universidade Federal de Sergipe

João Paulo Gama
Universidade Federal de Sergipe

Katia Cristina Norões
Universidade Federal de Sergipe

**ITABAIANA
2025**

Dedico este trabalho a todos que me acompanharam
com amor, paciência e compreensão ao
longo desta jornada, e que acreditam no poder
da educação e da transformação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna gratidão. Pela força que nunca me faltou, pela luz que iluminou meus caminhos nos momentos mais sombrios e pela paz que acalmou meu coração nas horas de incerteza. Cada conquista nesta jornada é fruto da Tua misericórdia, da Tua sabedoria e do Teu amor infinito. A Ti, que és o princípio e o fim de todas as coisas, dedico este trabalho e cada aprendizado conquistado ao longo desta trajetória.

À minha orientadora, Profa. Dra. Fernanda Amorim Accorsi, minha mais profunda gratidão. Suas orientações sempre sábias, a paciência incansável e a dedicação constante foram fundamentais para que este trabalho se tornasse realidade. Cada ensinamento, cada sugestão e cada palavra de apoio fizeram toda a diferença nesta caminhada.

Aos meus pais e ao meu noivo, minha base e meu alicerce, deixo um agradecimento que vai além das palavras. O amor, o apoio incondicional e a confiança de vocês foram essenciais para que eu não desistisse diante das dificuldades. Cada gesto de carinho e incentivo se transformou em força para seguir em frente, mesmo nos dias mais difíceis.

Às minhas amigas de curso e da vida, Biancca e Kauanny, sou imensamente grata por cada momento compartilhado, pelas conversas que se tornaram aprendizado e pelo apoio mútuo ao longo desses anos. A presença de vocês fez desta jornada algo muito mais leve e significativo, tornando cada desafio mais fácil de enfrentar.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se concretizasse, meu mais sincero agradecimento. Que cada palavra aqui escrita e cada conhecimento adquirido seja reflexo das bênçãos recebidas ao longo desta jornada.

Educação não transforma o mundo.

Educação muda as pessoas.

Pessoas transformam o mundo.

-Paulo Freire

RESUMO

A identidade de gênero é construída socialmente e pode interpelar o modo como as crianças interagem e percebem a si mesmas no ambiente escolar. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como a identidade de gênero das crianças modula as relações e os comportamentos no ambiente escolar. A partir da observação participante realizada em uma escola pública de Itabaiana-SE, busca-se responder à seguinte pergunta orientadora: como a identidade de gênero interpela o comportamento infantil e o bem-estar emocional das crianças no ambiente escolar? Durante três dias não consecutivos, foram registradas interações infantis em que padrões de masculinidade e feminilidade eram reforçados pelos próprios alunos e alunas, resultando em exclusões e episódios de violência de gênero. A ausência de intervenções pedagógicas eficazes contribuiu para a manutenção dessas normas, embora também tenham sido observadas manifestações de resistência às imposições de gênero. Os resultados indicam a necessidade de ações educativas que promovam um ambiente escolar mais inclusivo, onde a diversidade de gênero seja respeitada e valorizada.

Palavras-chave: comportamento infantil; educação; identidade de gênero; infância; interação social.

ABSTRACT

Gender identity is socially constructed and can affect the way children interact and perceive themselves in the school environment. This research has the general objective of investigating how children's gender identity modulates relationships and behaviors in the school environment. Based on participant observation carried out in a public school in Itabaiana-SE, we seek to answer the following guided question: how does gender identity influence children's behavior and the emotional well-being of children in the school environment? During three non-consecutive days, children's interactions were recorded in which standards of masculinity and femininity were reinforced by the students themselves, resulting in exclusions and episodes of gender violence. The absence of initiative pedagogical instructions contributed to the maintenance of these norms, although manifestations of resistance to gender impositions were also observed. The results indicate the need for educational actions that promote a more inclusive school environment, where gender diversity is respected and valued.

Keywords: childhood behavior; education; gender identity; childhood; social interaction.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA ESCOLA DE ITABAIANA/SE	13
3	CRIANÇAS COMO AGENTES DAS MASCULINIDADES E DAS FEMINILIDADES	16
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
	REFERÊNCIAS	27
	APÊNDICES	29

1 INTRODUÇÃO

A identidade de gênero na infância é um tema relevante no contexto educacional, pois as crianças, desde os primeiros anos de vida, são orientadas por normas e expectativas que moldam suas interações, comportamentos e percepções sobre si mesmas. A escola, enquanto espaço formador e socializador, desempenha um papel central nesse processo, podendo tanto reforçar padrões tradicionais quanto incentivar a diversidade e o respeito às diferenças. Dessa forma, compreender como as dinâmicas escolares contribuem para a construção das identidades de gênero infantis se torna essencial para a promoção de um ambiente educacional inclusivo.

No cenário atual, da terceira década do século XXI, onde a compreensão de gênero está em constante evolução, a escola se apresenta como um dos principais ambientes em que as crianças entram em contato com as primeiras experiências de socialização que envolvem o gênero. A pressão para se conformar aos estereótipos tradicionais de gênero é um desafio presente no cotidiano de muitas crianças, e esse fenômeno pode refletir diretamente na construção da identidade e no bem-estar emocional desses indivíduos. Em um ambiente escolar que, muitas vezes, privilegia papéis de gênero rígidos e estigmatiza qualquer comportamento que não se encaixe nesses moldes, as crianças que não se adequam a essas expectativas podem se ver à margem, sendo alvo de preconceitos e violência de gênero. Esses fatores podem gerar um ciclo de exclusão que pode ter efeitos duradouros na autoestima e no desenvolvimento social das crianças.

A identidade de gênero, portanto, é uma lente fundamental para analisar as relações sociais dentro da instituição de ensino, pois a escola não apenas transmite conteúdos acadêmicos, mas também ensina como se deve se comportar de acordo com os padrões de gênero da sociedade. Ao adotar esses padrões, a escola pode, por um lado, limitar a expressão individual das crianças e, por outro, contribuir para a exclusão e para a discriminação de quem não se adapta a esses moldes tradicionais. Além disso, a falta de uma abordagem crítica sobre as questões de gênero nas práticas pedagógicas pode perpetuar estereótipos e desinformação, tornando mais difícil para as crianças que se afastam dessas normas se sentirem aceitas.

Além dos impactos sociais e comportamentais, a vivência da identidade de gênero também está intimamente ligada ao bem-estar emocional das crianças. A violência de gênero, a exclusão social e os conflitos relacionados ao gênero podem afetar a autoestima dos estudantes e prejudicar seu processo de aprendizagem. Por outro lado, a conscientização e o respeito pela diversidade de gênero nas escolas não só reduzem o preconceito, mas também

criam um ambiente mais acolhedor, permitindo que todos os/as alunos/as, independentemente de sua identidade de gênero, se sintam seguros/as e respeitados/as.

Neste cenário, os educadores/as enfrentam o desafio de promover um ambiente inclusivo, preparado para lidar com as questões de gênero de maneira ética e cuidadosa. Além de estarem atentos às possíveis manifestações de discriminação, eles/as devem se comprometer com a criação de um espaço onde a igualdade de gênero seja uma prioridade, favorecendo uma educação mais igualitária e humanizada. É essencial que os educadores/as se capacitem para lidar com as diversas questões de gênero, de modo a garantir um ensino que respeite e valorize a pluralidade de identidades, proporcionando um aprendizado que se baseie no respeito e na solidariedade.

As discussões apresentadas a seguir podem servir de base reflexiva para os/as educadores/as pensarem sobre suas práticas. Esta pesquisa está inserida no Grupo de Pesquisas e Estudos em Práticas Educativas, Corpo e Ambiente (PEPECA), do qual a pesquisadora faz parte. O estudo foi realizado em uma escola pública localizada em Itabaiana-SE, durante três dias não consecutivos, por meio de uma observação participante. A observação foi feita especificamente em uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental, composta por crianças com idades entre 11 e 12 anos. A investigação buscou compreender de que maneira as crianças expressam sua identidade de gênero no ambiente escolar e quais reações e desafios emergem a partir dessas expressões. Durante esse período, foram registradas situações que evidenciaram preconceitos, imposições de estereótipos e episódios de violência de gênero relacionados à identidade de gênero.

A pesquisa tem como **objetivo geral** investigar como a identidade de gênero das crianças modula as relações e os comportamentos no ambiente escolar. Para aprofundar essa análise, foram estabelecidos os seguintes **objetivos específicos:** I) analisar as interações e comportamentos das crianças a partir dos Estudos de Gênero; II) discutir de que maneira a escola pode ser includente ou excludente em relação à diversidade de gênero.

A justificativa desta pesquisa se dá em três perspectivas. No campo acadêmico, contribui para os estudos sobre gênero e educação, ampliando a compreensão sobre como a escola participa da construção das identidades infantis. No âmbito pessoal, a motivação surgiu a partir da experiência da pesquisadora ao observar casos de discriminação e desafios enfrentados por crianças cuja identidade de gênero não se enquadra nos padrões tradicionais. Já no campo social, compreender essas questões permite fomentar debates e políticas educacionais que garantam um ambiente escolar mais equitativo e respeitoso.

Com base nessas reflexões, a pesquisa busca **responder à seguinte questão:** como a identidade de gênero interpela o comportamento infantil e o bem-estar emocional das crianças no ambiente escolar? A hipótese central é que as crianças atuam como reguladoras uma das outras no que se refere aos estereótipos de gênero.

Os Estudos Culturais e de Gênero oferecem um referencial teórico importante para compreender essa problemática. Bell Hooks (2018) destaca que o feminismo não deve ser visto apenas como uma luta das mulheres, mas como um movimento para libertar todas as pessoas dos papéis de gênero opressivos, ressaltando a infância como um período crucial para essa (des)construção. Bianca Salazar Guizzo (2024) complementa essa visão ao afirmar que as identidades de gênero são formadas muito mais por aspectos culturais e sociais do que biológicos, reforçando a importância de um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a inclusão. Essas duas autoras, entre outras/as que serão incorporados ao longo da pesquisa, fornecem uma base teórica para explorar como as crianças, já desde a infância, se deparam com as expectativas sociais de gênero e como a escola pode ser um campo transformador nesse processo. A seguir, será apresentada a metodologia utilizada para a condução da pesquisa, detalhando os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA ESCOLA DE ITABAIANA/SE

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, utilizando a observação participante como principal técnica de coleta de dados. Segundo Gil (2017), a abordagem qualitativa permite uma análise aprofundada das dinâmicas sociais e culturais, proporcionando uma compreensão detalhada das experiências das crianças em relação à identidade de gênero. A escolha da observação participante possibilitou um contato direto com a realidade estudada, permitindo registrar de forma mais fiel as interações infantis sem a interferência direta da pesquisadora no comportamento das crianças, ainda que a presença estranha na sala de aula e no recreio possa alterar comportamentos, esse é o risco da pesquisa.

Os dados foram coletados através de um diário de campo, que é uma ferramenta fundamental para a pesquisa qualitativa e, especificamente, para a observação participante. O diário de campo é um registro detalhado e contínuo das observações realizadas pelo/a pesquisador/a, no qual são anotadas as situações observadas, as interações entre os indivíduos, e os reflexos e sentimentos que o pesquisador tem em relação ao que está acontecendo no ambiente. Diferente de uma simples coleta de dados ou anotações objetivas, o diário de campo permite uma reflexão pessoal do/a pesquisador/a sobre as situações observadas, possibilitando que o próprio processo de observação seja parte da análise (Kroef, Gavillon, Ramm, 2020).

Na prática, o diário de campo foi utilizado para registrar detalhadamente as interações entre as crianças e seus comportamentos relacionados à identidade de gênero, durante três dias não consecutivos de observação na escola pública de Itabaiana-SE, cujo nome será mantido em sigilo. A turma observada corresponde ao quinto ano do Ensino Fundamental, composta por 26 alunos com idades entre 11 e 12 anos, o que proporcionou uma rica análise do processo de construção das identidades de gênero nessa fase de transição da infância para a adolescência. O registro detalhado, o qual estará disponível no Apêndice, incluiu descrições completas das falas das crianças, suas expressões corporais, a maneira como interagiam entre si e com os/as professores/as, além do contexto em que os eventos ocorreram. Essas anotações visaram capturar nuances e sutilezas das interações relacionadas à identidade de gênero. A escolha de dias não consecutivos permitiu uma análise mais aprofundada e reflexiva das interações, além de minimizar a influência da presença da pesquisadora sobre o comportamento das crianças. As observações ocorreram em diferentes momentos do cotidiano

escolar, a saber: 1) durante o período em sala de aula; 2) no recreio; e 3) no horário do lanche dos alunos. Na rotina da escola, o horário do lanche acontecia antes do recreio: os alunos lanchavam na cantina em um momento mais calmo e supervisionado, e depois voltavam para sala e aguardavam até que o sinal tocasse para o recreio. Só então se dirigiam ao espaço destinado à recreação. Após o recreio, as crianças retornavam para a sala, onde seguiam com as aulas normalmente. Esses diferentes momentos possibilitaram uma visão abrangente das interações entre os alunos e da forma como as normas de gênero são reforçadas ou questionadas nesses espaços.

Para preservar o anonimato dos/as alunos/as observados/as, foram utilizados pseudônimos inspirados em nomes de brinquedos infantis: **Boneca, Bola, Carrinho, Ursinho de Pelúcia, Boneco, Robô, Jogo da Memória, Pipa, Ioiô, Quebra-Cabeça, Corda, Bambolê, Pião, Bolinha, Pirata, Cubo Mágico e Lego**. Essa escolha foi feita para assegurar a proteção da identidade das crianças, ao mesmo tempo em que os nomes facilitam a narrativa das situações observadas de forma lúdica e acessível. As crianças observadas tinham idades entre 11 e 12 anos, faixa etária em que começam a se aproximar da adolescência e, portanto, passam por experiências de maior complexidade na construção das identidades de gênero. Optar por nomes de brinquedos infantis tem uma ligação direta com o universo da infância, tornando as narrativas mais próximas da realidade das crianças e, ao mesmo tempo, reforçando a ideia de distanciamento entre as identidades reais e os nomes fictícios atribuídos. Além disso, os brinquedos simbolizam uma forma de expressão e interação própria da infância, o que alinha com o foco da pesquisa, que investiga como as crianças lidam com as normas de gênero e as interações sociais nesse contexto. Ao utilizar nomes de brinquedos, busca-se também destacar a liberdade e a espontaneidade da infância, onde as crianças se veem em constante construção de suas identidades, refletindo tanto as influências culturais quanto as próprias experiências. Essa escolha permite que o estudo mantenha seu foco na análise das relações de gênero, sem expor as crianças envolvidas, respeitando seu direito à privacidade e segurança.

De acordo com Gil (2017), a observação participante é uma técnica na qual o pesquisador se insere no ambiente estudado, estabelecendo relações diretas com os participantes e coletando dados por meio da vivência e registro das interações cotidianas. Essa técnica permite a apreensão de significados e dinâmicas sociais que nem sempre são captados por métodos mais distantes ou estruturados.

A análise dos dados seguiu os pressupostos dos Estudos Culturais e de Gênero, considerando a identidade como uma construção social influenciada por discursos e práticas

institucionais. Conforme Beck e Guizzo (2013), os Estudos Culturais entendem a cultura como um campo de lutas e significados sociais em constante negociação, onde as identidades são continuamente produzidas e recriadas a partir das interações sociais. Autoras como Bell Hooks (2018) e Guizzo (2024) embasam a interpretação dos eventos observados, evidenciando o papel da escola na reprodução ou desconstrução de normas de gênero.

Esses estudos, conforme Beck e Guizzo (2013), exploram como as identidades culturais e sociais são moldadas por discursos e práticas sociais em constante transformação. A análise dos dados encontrados será fundamentada nos Estudos Culturais, que defendem que a cultura é um campo conflituoso de significados em constante negociação e produção, o que é especialmente relevante para entender a diversidade e a pluralidade das identidades de gênero.

A seguir, será apresentado o referencial teórico articulado à análise dos dados, associando as percepções da pesquisadora durante a observação participante com as contribuições dos Estudos de Gênero. As situações registradas serão discutidas a partir de conceitos e autores/as que abordam as interpelações sociais na construção da identidade de gênero na infância.

3 CRIANÇAS COMO AGENTES DAS MASCULINIDADES E DAS FEMINILIDADES

A identidade de gênero na infância é amplamente discutida nos Estudos de Gênero, que compreendem a formação das identidades como um processo culturalmente construído e regulado por normas sociais e institucionais, como a família, as mídias, as crenças e a escola. Bell Hooks (2018) destaca que, desde a infância, meninos e meninas são ensinados/as a desempenhar papéis de gênero específicos, o que pode restringir suas expressões individuais e reforçar desigualdades estruturais, a exemplo de reprimir os modos de ser, estar e existir. A escola, nesse contexto, atua tanto como reproduutora dos padrões heteronormativos quanto como um espaço de resistência e transformação. A heteronormatividade, conforme definido por Junqueira (2009), refere-se ao conjunto de práticas, discursos e normas que instituem a heterossexualidade como a única expressão legítima de gênero e sexualidade, marginalizando outras formas de ser e de existir. Dessa forma, o ambiente escolar, muitas vezes, reforça essas normas de gênero e sexualidade, mas também pode se constituir como um espaço para questioná-las e promover a inclusão de diferentes expressões de identidade.

Os estereótipos de gênero, como aponta Balisceci (2021), são construções sociais que associam características e comportamentos a um determinado sexo, delimitando o que é considerado adequado para meninos e meninas. A infância, período de aprendizado sobre as expectativas sociais, é marcada pela naturalização dessas diferenças. Muitas vezes, desde o nascimento, as crianças são ensinadas que certas preferências, cores e comportamentos pertencem exclusivamente a um gênero, influenciando suas interações e escolhas.

Um exemplo disso ocorreu no primeiro dia de observação, quando **Boneco** comentou que gostaria de ter uma mochila colorida como a de **Ursinho de Pelúcia**, mas logo se corrigiu, dizendo que seu pai não permitiria tal escolha. Esse episódio revela como as crianças internalizam as normas de gênero impostas pela sociedade e ajustam suas preferências para evitar a desaprovação. A masculinidade, segundo Guizzo (2024), é rigidamente controlada, e meninos são constantemente pressionados a evitar qualquer traço que possa ser associado à feminilidade, conforme observado na atitude de **Boneco**. A restrição das escolhas das crianças, mesmo em itens aparentemente cotidiano como uma mochila, reflete a forma como as normas culturais moldam suas identidades e reforçam a ideia de que determinados gostos são exclusivos de um gênero.

No entanto, esse episódio também apresenta um momento de resistência a essas normas. Quando **Boneco** expressou que não poderia ter a mochila devido à proibição de seu

pai, seu colega, **Bola**, interveio dizendo que a proibição era "besteira", pois "uma mochila era apenas uma mochila". Esse comentário de **Bola** representa um exemplo positivo de questionamento das normas rígidas de gênero e mostra que nem todas as crianças aceitam essas regras de maneira passiva. Pequenos gestos de resistência como esse indicam que há espaço para mudanças dentro do ambiente escolar, sugerindo que, quando as crianças são encorajadas a refletir sobre a diversidade e a liberdade de escolha, elas podem se tornar agentes de transformação, ajudando a desconstruir estereótipos e normas que limitam suas expressões.

Outro momento que ilustra a imposição de estereótipos de gênero aconteceu durante o recreio, quando **Robô** pediu à assistente administrativa uma atividade de colorir com princesas. Ao ser observado por **Boneca**, ouviu a frase: "pintar princesas é coisa de menina". Essa interação revela como as crianças já demonstram reconhecer as normas sociais de diferenciação entre os gêneros, as quais estão ancoradas no machismo, no sexismo e na homofobia, reforçando a ideia de que algumas atividades são exclusivamente masculinas ou femininas. Hooks (2018) argumenta que a reprodução dessas normas não ocorre apenas por meio da educação formal ou da influência dos/as adultos/as, mas também dentro das próprias interações infantis, nas quais meninos e meninas se policiam mutuamente para garantir que os padrões sejam mantidos, é como se as crianças fossem vigilantes das normas de gênero.

Além disso, a violência de gênero surge como uma forma de regulação das identidades de gênero, agindo como uma ferramenta para punir aqueles que se desviam dos padrões estabelecidos. Letícia Nascimento (2021), citada por Balisceci (2021), observa que indivíduos que não se alinham ao binarismo de gênero — a concepção de que existem apenas duas identidades de gênero, masculino e feminino, e que todos devem se encaixar nesses dois grupos — são frequentemente alvo de olhares denunciantes e agressões verbais, sendo estigmatizados por suas expressões de gênero não conformes. Neste caso, a violência tem compromisso corretivo com os sujeitos.

Ainda no primeiro dia de observação, outro episódio ilustrou a maneira como as normas de gênero são reforçadas e regulamentadas dentro da escola. Durante o recreio, **Jogo da Memória** tentou jogar futebol com os meninos, mas foi barrada, pois disseram que futebol era "coisa de menino". Esse episódio reforça a ideia de que os espaços e as atividades dentro da escola são frequentemente divididos com base no gênero, excluindo as meninas de atividades tradicionalmente consideradas masculinas e limitando sua participação. Moreno (1999) argumenta que a escola tem um papel central na naturalização dessas divisões, reproduzindo modelos de feminilidade e masculinidade baseados em normas tradicionais.

Além disso, Louro (1997) destaca que a escola, ao reforçar essas distinções, não apenas ensina conteúdos formais, mas também molda comportamentos e subjetividades, definindo o que é aceitável ou não para meninos e meninas. Assim, a exclusão de **Jogo da Memória** do jogo de futebol evidencia como as normas de gênero operam na infância e como as crianças se tornam agentes de sua reprodução.

No segundo dia de observação, **Boneco** tentou interagir com **Quebra-Cabeça**, que imediatamente respondeu de forma agressiva, dizendo que não queria amizade com "viado". O tom da fala foi claro e direto, buscando afastar **Boneco** e reafirmar uma masculinidade hegemônica que exclui qualquer comportamento visto como mais próximo do feminino e de feminilidades. A professora, no momento do ocorrido, não estava presente na sala, mas assim que chegou, soube da confusão e percebeu que **Boneco** havia se entristecido com a interação com **Quebra-Cabeça**, mas não fez qualquer intervenção, apenas os mandou para a secretaria, deixando a situação passar sem nenhuma tentativa de mediação pela mesma. Guizzo (2024) destaca que a violência de gênero relacionada à identidade de gênero é uma das formas mais recorrentes de violência simbólica nas escolas. Quando esses episódios não são coibidos pelos/as educadores/as, se resultam em parte da dinâmica cotidiana do ambiente escolar, reforçando a marginalização de crianças que não se encaixam nos padrões esperados de masculinidade e feminilidade.

Como destaca Louro (1999), a escola não é um espaço neutro, mas sim um ambiente onde normas e padrões são reforçados por meio de discursos e práticas. Expressões, brincadeiras e até mesmo a organização dos espaços podem atuar como mecanismos que naturalizam hierarquias e consolidam formas de exclusão. Dessa maneira, comportamentos que fogem ao que é socialmente esperado acabam sendo alvo de controle, seja por meio de insultos, constrangimentos ou outras formas de violência simbólica.

Ainda nesse dia, durante o horário do lanche, foi observado um comentário de **Pião** sobre o corte de cabelo curto de **Corda**, afirmando que preferia como estava antes, com cabelo longo. O comentário continha um julgamento implícito, associando o cabelo curto a uma estética inadequada para meninas. Essa interação reforça a noção de que há uma expectativa social sobre a aparência feminina, e qualquer desvio dela pode ser questionado ou rejeitado. Dutra (2002) aponta que as meninas costumam demonstrar menos receio em adotar características tradicionalmente atribuídas ao masculino e, sempre que possível, procuram romper com os padrões rígidos de feminilidade impostos socialmente. O caso de **Corda** exemplifica essa ideia, pois sua escolha de um corte de cabelo mais curto representa um

deslocamento das normas tradicionais de feminilidade, o que gerou uma resposta que buscava reafirmar a normatividade da estética feminina.

Esse episódio evidencia como, desde a infância, há uma regulação sobre os corpos e aparências das meninas, que são constantemente lembradas das expectativas de feminilidade impostas pela sociedade. O comentário de **Pião**, ainda que aparentemente inofensivo, funciona como um mecanismo sutil de reforço dessas normas e demonstra que as próprias crianças atuam como agentes da vigilância de gênero, consolidando padrões e policiando aqueles que fogem deles.

Além das interações verbais, objetos do cotidiano também são marcados por normas de gênero e utilizados como ferramenta para reforçá-las. Um exemplo disso ocorre em um momento do segundo dia de observação, quando **Jogo da Memória** bebeu água em sua garrafinha lilás. Imediatamente, uma voz no fundo da sala fez um comentário irônico, acompanhado de risadas dos colegas. Diante da provocação, **Jogo da Memória** respondeu com indiferença, afirmando que não se importava com as reações dos demais. Essa situação ilustra como até itens simples, como uma garrafinha de água, podem ser alvo de vigilância social, sendo classificados como masculinos ou femininos, e servindo de base para comentários que reforçam a divisão de gênero.

Outro exemplo dessa imposição de estereótipos de gênero a qual é refletida na recusa de certos objetos ou cores associadas ao feminino é o caso de **Carrinho**, que se negou a usar uma lapisseira rosa, e um aluno que rejeitou pegar um casaco emprestado de **Bambolê** porque havia detalhes em rosa. Isso demonstra como a cultura reforça a separação entre os gêneros, associando determinadas cores e objetos a comportamentos específicos. Tais normas limitam a liberdade de escolha das crianças e perpetuam as desigualdades de gênero, restringindo uma fase da vida que poderia ser marcada pela liberdade e pela descoberta de si.

O cabelo, os objetos pessoais e as interações cotidianas tornam-se elementos carregados de significado na construção da masculinidade e da feminilidade. Ao mesmo tempo, surgem momentos de resistência, como o de **Jogo da Memória**, que expressa indiferença às imposições sociais, sinalizando a possibilidade de deslocamento e ressignificação dessas normas. Contudo, sem uma intervenção pedagógica que questione essas dinâmicas, as hierarquias de gênero tendem a ser reiteradas, consolidando desigualdades e limitando as expressões individuais das crianças.

Essa dinâmica de exclusão e marginalização também é abordada por Junqueira (2009), que explora como a heteronormatividade nas escolas contribui para processos de (re)produção de normas de gênero e como, quando não questionadas, essas normas limitam as identidades e

os comportamentos dos/as estudantes. Outro exemplo disso ocorreu no terceiro dia de observação, quando **Robô** quis brincar de fazer pulseiras, mas foi repreendido por **Cubo Mágico**, que disse que isso era 'coisa de menina'. Este momento ilustra como as crianças são constantemente colocadas à prova para afirmar suas masculinidades e feminilidades. A necessidade de reafirmação contínua dessas identidades demonstra como a infância é um período em que as fronteiras entre o que é considerado masculino e feminino são rigidamente policiadas. Meninos, por exemplo, são desencorajados a demonstrar interesse por atividades vistas como femininas, pois qualquer desvio dos padrões estabelecidos pode ser interpretado como uma ameaça à masculinidade hegemônica. Essa rigidez se reflete não apenas nas brincadeiras, mas também nas cores, objetos e gestos que podem ou não ser aceitos dentro do grupo. A simples escolha de uma pulseira ou um lápis rosa pode gerar reações de reprovação, indicando que há uma estrutura social consolidada que regula essas expressões.

Além do ambiente escolar, a família desempenha um papel essencial na transmissão de valores que reforçam a heteronormatividade. Como Junqueira (2009) destaca, os valores familiares entram no espaço escolar por meio de discursos e práticas que reforçam os padrões tradicionais de gênero, influenciando tanto as crianças quanto os/as educadores/as. A escola, portanto, não deve ser vista de maneira isolada, mas sim como um espaço atravessado pelas relações e expectativas sociais construídas na esfera familiar.

Para além disso, Junqueira (2009) argumenta que a família interfere na escola tanto por meio de interações diretas, como reuniões e demandas pedagógicas, quanto de forma indireta, ao influenciar o comportamento das crianças e suas percepções sobre gênero. Muitas vezes, as crenças familiares são reproduzidas pelos alunos nas interações diárias, consolidando normas sociais e, por vezes, reforçando preconceitos. Esse cenário demonstra como a escola e a família estão interligadas, tornando o debate sobre identidade de gênero ainda mais complexo dentro do ambiente educacional.

A atuação das famílias na escola pode se manifestar tanto no apoio quanto na resistência a mudanças que desafiem modelos tradicionais de gênero. Em muitas situações, responsáveis podem demonstrar preocupação com abordagens que incentivam a valorização da diversidade ou questionar práticas pedagógicas que promovem o respeito às diferentes identidades. Esse confronto entre a busca por um ambiente escolar inclusivo e a preservação de padrões conservadores pode gerar desafios para a gestão e os docentes, que precisam mediar essas tensões sem abrir mão do compromisso com uma educação que promova a igualdade e o respeito mútuo.

Desde a infância, as crianças são inseridas em um sistema de crenças e valores que define o que é considerado adequado para meninos e meninas, muitas vezes reforçando uma visão binária de gênero. A naturalização desses papéis sociais ocorre dentro da família e influencia a forma como as crianças se percebem e interagem com a diversidade no ambiente escolar. Essa socialização inicial pode tanto fortalecer estereótipos quanto abrir caminhos para a aceitação de diferentes identidades de gênero.

Além disso, a família exerce um papel ativo na perpetuação ou desconstrução dessas concepções ao estabelecer expectativas de comportamento e divisão de responsabilidades. As brincadeiras incentivadas, a distribuição de tarefas domésticas e até mesmo a maneira como afeto e disciplina são aplicados refletem concepções que podem limitar a expressão individual. Quando a escola tenta promover debates sobre diversidade e identidade de gênero, muitas vezes se depara com normas familiares enraizadas, tornando essencial um diálogo contínuo e sensível com as famílias para construir um ambiente mais inclusivo.

Outro dado relevante aconteceu durante o terceiro dia de observação, no recreio, quando **Quebra-Cabeça**, ao ignorar **Boneco**, afirmou que não queria amizade com ele, pois o considerava "uma mulherzinha". Esse comentário gerou um visível desconforto, evidenciando uma tentativa de **Quebra-Cabeça** de reafirmar sua masculinidade tradicional, ao rejeitar **Boneco** por comportamentos que associava à feminilidade. Nesse contexto, Medrado e Lyra (2002) explicam que, na sociedade contemporânea, a masculinidade está fortemente associada à negação de tudo o que é considerado feminino. Ser "homem de verdade", segundo essa visão, não significa apenas se distanciar das características tradicionalmente atribuídas às mulheres, mas também evitar comportamentos que possam ser interpretados como homossexuais. Ou seja, a masculinidade se define, em grande parte, pela exclusão e repressão de comportamentos e características associadas ao feminino e à homossexualidade.

Este episódio reflete a pressão social que molda a definição de masculinidade, onde qualquer desviante de comportamentos considerados "típicos" para meninos é prontamente rechaçado. **Quebra-Cabeça**, ao ridicularizar **Boneco**, estava reafirmando a rígida construção de gênero que, infelizmente, ainda é prevalente nas interações infantis, e que frequentemente contribui para a marginalização daqueles que se afastam dessa normatividade.

Ainda no terceiro dia de observação, após o recreio, a professora decidiu iniciar os ensaios para a apresentação da Consciência Negra. Durante o ensaio, **Lego** leu sua fala, e toda a turma aplaudiu. Depois, **Boneco**, que estava assistindo, gritou "Uhuuuu, amiga de milhões!", gerando risos e olhares estranhos de outros/as alunos/as, que pareciam estranhar a atitude de **Boneco**. Esse momento refletiu, mais uma vez, a resistência a comportamentos que

fugiam do padrão tradicional de masculinidade, mostrando como a expressão de afeto entre colegas pode ser vista como algo inadequado, principalmente entre meninos. O machismo atua sobre os meninos de modo diferente das meninas, para eles, demonstrar afeto, emoção e delicadeza são sinais de fragilidade, o que deve ser evitado porque, para esse sistema violento, não corresponde às expectativas de gênero. Questiona-se, como destacado por Gomes de Oliveira (2018) e Aquino & Borre (2017), os indivíduos que se "desviam" do binarismo de gênero. O menino que manifesta um comportamento considerado "delicado" ou "caprichoso" será frequentemente rotulado com termos pejorativos, como "viado" ou "bicha", enquanto a menina que desafia normas de feminilidade será chamada de "sapatão" ou "mulher-homem". Esses comportamentos, como o de **Boneco**, que demonstra afeto de forma mais descontraída e "feminina", são rapidamente marginalizados dentro da dinâmica escolar.

Para que a escola se torne um espaço verdadeiramente inclusivo, é necessário problematizar as normas de gênero impostas e romper com os padrões de gênero que marginalizam aqueles/as que não se alinharam a essas expectativas. Isso exige não apenas combater a violência de gênero e a violência oral e simbólica, mas também criar um ambiente em que as crianças possam expressar livremente suas identidades, sem o peso da correção e da exclusão. Junqueira (2009) sugere que é essencial refletir sobre a possibilidade de masculinidades e feminilidades mais flexíveis, que escapem da rigidez binária, e reconhecer a multiplicidade das expressões de gênero, rompendo com a naturalização dessas divisões.

Ao longo dos três dias de observação, tornou-se evidente que a docente raramente intervencia em situações de imposição de estereótipos ou de violência de gênero. Em alguns momentos, foi possível perceber que a professora observava essas interações, mas evitava qualquer tipo de confronto ou discussão sobre o tema. Essa postura contribui para a legitimação das normas tradicionais de gênero, tornando a escola um espaço onde crianças que fogem desses padrões enfrentam resistência e rejeição. Demonstram, ainda, que as professoras não sabem o que fazer diante da realidade escolar que faz a manutenção das normas de gênero a partir da violência. Tal ausência de intervenção pode estar relacionada à falta de informação, a influências de origem religiosa ou até ao medo de errar diante da presença da pesquisadora — que, neste caso, encontrava-se dentro da sala de aula. Não é sobre culpar e/ou responsabilizar a docente, mas provocar a concepção de que a escola pode ser lugar outro para as vivências do gênero, que marcam os sujeitos desde a tenra idade e são levadas como traumas ou alegrias ao longo da vida.

A ausência de intervenções pedagógicas eficazes frente a esses comportamentos permite a perpetuação dos estereótipos de gênero e da violência simbólica nas escolas,

reforçando o binarismo de gênero e a heteronormatividade como valores incontestáveis (Butler, 2003). A falta de ações para problematizar essas interações impacta diretamente o bem-estar emocional e social das crianças. A seguir, serão apresentadas as considerações finais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou como a identidade de gênero interpela as interações infantis no ambiente escolar, confirmando a hipótese central de que as próprias crianças atuam como reguladoras umas das outras em relação aos estereótipos de gênero. Ao longo dos três dias de observação participante, foi possível constatar que meninos e meninas são ensinados, direta e indiretamente, a se comportarem de acordo com normas culturais preestabelecidas, fundamentadas no machismo e no sexismo. Essas normas limitam suas expressões individuais e reforçam desigualdades de gênero, já que comportamentos, pensamentos e objetos associados ao universo feminino são frequentemente inferiorizados. Como resultado, a escola, que poderia ser um espaço de desconstrução dessas imposições, se torna um ambiente, como verificado na pesquisa, um local de perpetuação das normas, especialmente quando não há intervenção por parte dos educadores/as diante de episódios de discriminação e violência de gênero.

A manutenção dessas normas, nesse contexto, também está relacionada à perpetuação de atitudes discriminatórias, como o machismo e a homofobia. Quando os educadores/as não intervêm — seja por falta de preparo ou insegurança —, acabam por se tornar, mesmo que de forma involuntária, agentes passivos/as da manutenção dessas práticas. No caso da docente observada, é importante considerar que sua postura de não intervenção também pode ter sido influenciada por fatores como a ausência de formação específica sobre gênero, convicções de origem religiosa ou mesmo o receio de agir de forma inadequada diante da pesquisadora. Isso contribui para a continuidade de comportamentos excludentes e discriminatórios, criando um ambiente no qual as crianças são socializadas dentro de uma estrutura que reforça preconceitos e limita a liberdade de expressão.

A preocupação acadêmico-social é que não há níveis seguros de preconceito e violência de gênero, deste modo as atitudes discriminatórias na infância podem ser o início de processos de violência que assolam a sociedade vigente. Casos como a recusa de um menino em aceitar uma lapiseira rosa, a repreensão de um aluno por desejar colorir imagens de princesas, ou os insultos dirigidos àqueles que não seguem os padrões hegemônicos de masculinidade, demonstram como as normas de gênero são internalizadas e reproduzidas desde a infância. Esses episódios evidenciam que os/as próprios/as colegas de classe funcionam como reguladores dessas normas, delimitando o que é socialmente aceito para meninos e meninas. Como apontam os Estudos de Gênero, essas construções são sociais, não biológicas, e são moldadas por meio das relações e instituições que cercam as crianças.

Portanto, se essas normas são construídas socialmente, elas também podem ser desconstruídas por meio de práticas educativas mais inclusivas.

Outro aspecto relevante observado durante a pesquisa foi a postura da professora diante dessas interações. Em várias situações, embora a docente estivesse presente e percebesse os acontecimentos, optava por não intervir. Não é possível afirmar se essa ausência de ação se deu por desconhecimento de como agir ou por uma decisão consciente de não interferir. Sua ausência de ação, como já mencionado, pode ter sido motivada por desconhecimento, por medo de se posicionar inadequadamente ou por convicções religiosas pessoais que podem ter influenciado sua postura. Essa omissão reforça a legitimação dessas práticas no cotidiano escolar, transmitindo às crianças a ideia de que comportamentos discriminatórios são aceitáveis e normais. A falta de posicionamento docente reverbera a relevância desta pesquisa que trabalhou pelo fortalecimento de uma escola inclusiva para todas as crianças.

Ainda assim, a pesquisa também revelou momentos em que algumas crianças questionaram espontaneamente as normas de gênero. No episódio em que **Boneco** manifestou o desejo de ter uma mochila colorida, mas hesitou ao afirmar que seu pai não permitiria, outro colega, **Bola**, interveio, minimizando a proibição imposta e sugerindo que essas restrições não deveriam ser levadas tão a sério. Esses momentos indicam que há, entre as próprias crianças, um desejo por relações mais livres e igualitárias, nas quais as fronteiras impostas pelas normas de gênero possam ser desafiadas e desconstruídas.

Nesse sentido, é importante destacar que a escola não é a única instituição responsável pela construção das normas de gênero na infância. A família tem um papel fundamental nesse processo, pois é nela que a criança tem seu primeiro contato com valores e expectativas de gênero. Muitas das normas reproduzidas no ambiente escolar refletem crenças e práticas familiares que reforçam uma visão binária e hierarquizada do gênero. Dessa forma, qualquer iniciativa da escola para promover a diversidade e combater estereótipos precisa considerar a importância do diálogo com as famílias, buscando envolver pais, mães e responsáveis na construção de um ambiente mais inclusivo para todas as crianças.

Diante disso, a pesquisa aponta para a necessidade de uma atuação mais proativa da escola na desconstrução dos estereótipos de gênero. É essencial que professores/as e gestores/as estejam capacitados/as para reconhecer e intervir em situações de preconceito e exclusão, promovendo discussões sobre diversidade e respeito desde as primeiras fases da educação. A incorporação de uma educação de gênero mais efetiva no currículo escolar se mostra indispensável, para que as crianças possam desenvolver empatia e compreender a

pluralidade de expressões de identidade. Nesse sentido, a formação continuada dos educadores/as surge como um recurso fundamental, oferecendo ferramentas para que possam lidar de maneira eficaz e consciente com as questões de gênero em sala de aula.

Assim, a escola desempenha um papel central na promoção da igualdade de gênero, e a forma como lida com essas questões impacta diretamente a formação das crianças. A pesquisa confirmou que, quando atitudes discriminatórias são ignoradas, reforça-se um modelo educacional excludente, no qual aqueles/as que se desviam das normas tradicionais de gênero se tornam alvos de rejeição e violência simbólica. Entretanto, os episódios de questionamento por parte das próprias crianças revelam que há espaço para a transformação, desde que a escola assuma uma posturaativa na desconstrução dessas barreiras e na criação de um ambiente inclusivo, onde todos/as possam se expressar livremente, sem receio de julgamentos ou repressão.

Para que essa mudança ocorra de maneira efetiva, é essencial que a instituição atue de forma coletiva e articulada, envolvendo não apenas os educadores/as, mas toda a comunidade escolar. O diálogo com as famílias, a formação docente contínua e a reformulação de práticas pedagógicas são estratégias fundamentais para garantir que a educação para a diversidade seja incorporada de maneira estruturada. Dessa forma, a escola pode consolidar-se como um espaço verdadeiramente democrático, onde a pluralidade de identidades seja respeitada e valorizada.

REFERÊNCIAS

- BALISCEI, João Paulo. “Parabéns, é uma criança!”: cultura visual (heteroterrorizante) nos chás de revelação. In: BALISCEI, João Paulo (org.). **É de menina ou menino? Imagens de gêneros, sexualidades e educação.** Curitiba: Bagai, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/704811/2/%C3%89%20de%20menina%20ou%20menino%20-20Imagens%20de%20g%C3%A3AAneros%2C%20sexualidades%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 25 de out. de 2024.
- BALISCEI, João Paulo; BRASIL, Bruna dos Santos. "Brinquedos não têm gênero: Cultura Visual e a construção visual de masculinidades e feminilidades desde a infância". Educação em Foco, v. 26, n. 48, 2023. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/7141/4607> . Acesso em: 22 de fev. de 2025.
- BECK, D. Q.; GUIZZO, B. S. **Estudos culturais e estudos de gênero:** proposições e entrelaces às pesquisas educacionais. HOLOS, Ano 29, Vol. 4, 2013. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1597/714>. Acesso em: 20 de dez. de 2024.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36116/24075> . Acesso em: 27 de fev. de 2025.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.
- GUIZZO, Bianca Salazar. Identidades de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na Educação Infantil. **Revista Artemis**, [s.l.], v. 6, , p. 38-48, jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/2123/1881>. Acesso em: 18 de set. de 2024.
- GUIZZO, Bianca Salazar. YouTube e a produção das infâncias: um olhar para as questões de gênero. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-17, 2024. DOI: 10.12957/periferia.2024.83051. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/83051/51115>. Acesso em: 14 de set. de 2024.
- HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico.** Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 208-230, set. 2009 - mar. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/4281/3238>. Acesso em: 8 de fev. de 2025.
- KROEF, Renata Fisher da Silveira; RAMM, Laís. GAVILLON, Póti Quartiero. Diário de Campo e a relação do/a pesquisador/a com o campo -tema na pesquisa intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia.** 2020, 20(2), p. 464-480. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4518/451866262005/451866262005.pdf>. Acesso em: 06 de mar. de 2025.

MASCARENHAS DOS PASSOS, Vinicius; SOUZA, Marcos Lopes de; BARROS, Diego Matos Araújo. **“Eu quero usar, papai!”: e quando a família presenteia o garoto com um vestido da Mulher Maravilha?** Periferia, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-26, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/83232/51101>. Acesso em: 20 de set. de 2024.

SILVA, Fernanda Priscila Alves da. **Contribuições do pensamento de bell hooks para pensar educação, gênero e relações étnico-raciais.** In: EDUCAÇÃO E O ENSINO CONTEMPORÂNEO: PRÁTICAS, DISCUSSÕES E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS. Aya Editora. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/Livros/L193C12.pdf> . Acesso em: 13 de jan. de 2025.

APÊNDICE A – Observações

Primeiro Dia de Observação: 07/11/2024 (Quinta-feira)

Cheguei à escola às 7h20 da manhã, em uma quinta-feira, e me dirigi à sala de aula do quinto ano. Expliquei aos alunos que estava realizando um trabalho para a faculdade e que ficaria observando-os em silêncio, pedindo que agissem como se eu não estivesse ali pois eu não poderia interagir com eles. Escolhi sentar no fundo da sala, na última carteira, para não interferir nas atividades.

Às 7h30, com todos os alunos presentes, a professora iniciou a aula. Ela passou uma atividade no quadro, que os alunos começaram a copiar em silêncio. Nesse momento, observei **Carrinho** pedindo um lápis emprestado a **Boneco**. **Boneco** ofereceu uma lapiseira rosa, explicando que havia ganhado de uma amiga. **Carrinho**, no entanto, recusou, dizendo que não queria porque era rosa. **Carrinho** então, decidiu pedir um lápis emprestado a outro colega e assim começou a copiar a atividade. Isso chamou minha atenção, pois indicou um desconforto de **Carrinho** com cores associadas a um gênero.

Dando continuidade à observação, exatamente às 08:05, a professora falou sobre o fim do ano letivo e mencionou que alguns alunos precisavam de décimos para passar. Ao ouvir isso, **Boneco** fez uma cara de surpresa, e os outros alunos começaram a rir, trocando olhares e falando “huummm”, como se o comportamento de **Boneco** fosse estranho ou engraçado. Isso demonstrou como os alunos, mesmo sem palavras, já estavam construindo um julgamento sobre a identidade de **Boneco**. A professora, por sua vez, observou a situação, mas não fez nenhuma intervenção, o que me fez perceber que esse comportamento estava sendo ignorado na sala de aula.

Por volta das 08:37, observei uma conversa entre **Boneco** e **Ursinho de Pelúcia**. **Boneco** comentou que adoraria ter uma mochila colorida como a de **Ursinho de Pelúcia**, mas logo se retratou, dizendo que não poderia pedir uma mochila assim, pois seu pai não permitiria. Ele revelou que, no início do ano, escolheu uma mochila azul-marinho para evitar problemas. Enquanto falava, notei um olhar triste em **Boneco**, que parecia abalado. A professora, ao perceber a conversa, pediu que eles parassem e voltassem à atividade. Essa troca evidenciou como **Boneco** se sentia pressionado a seguir normas de gênero em suas escolhas pessoais, mesmo em um item aparentemente simples como uma mochila, mas o que achei bonito foi que o seu amigo, **Bola**, ouviu a conversa e disse que era besteira se **Boneco** tivesse uma mochila arco-íris pois era uma mochila do mesmo jeito. Logo após, a merendeira foi chamar os alunos para o lanche.

Às 09:01, após o lanche, a professora pediu para que os alunos se organizassem em fila para retornar à sala. Foi nesse momento que **Urso**, percebendo que **Boneco** não tinha notado que a fila estava avançando, gritou “vai viadinho!” para chamá-lo à atenção. Embora o comentário tenha sido feito, **Boneco** não reagiu e seguiu para a sala sem dizer nada. A professora não observou a situação.

Chegando na sala, os estudantes foram terminando de copiar a atividade e os que já haviam concluído, guardaram os materiais para esperar o intervalo. Quando tocou para o recreio, às 09:30, **Robô** saiu correndo e foi pedir à assistente administrativa uma atividade para colorir de princesas, e **Boneca**, que estava ao seu lado, fez um comentário de desaprovação, dizendo que pintar princesas era coisa de menina. Isso me fez perceber como as escolhas de atividades também estão carregadas de estereótipos de gênero. Nesse mesmo intervalo, **Jogo da Memória** tentou jogar futebol com os meninos, mas foi barrada, pois disseram que futebol era coisa de menino.

Ao retornar para a sala, às 09:45, **Robô** sentou na sua carteira e começou a organizar suas canetas coloridas sobre a mesa pois a professora iria corrigir a atividade. **Carrinho**, que estava ao lado dele, fez um gesto negativo, como se o comportamento de **Robô** não fosse adequado para um menino. Esse episódio me fez refletir sobre como certos comportamentos simples, como organizar canetas de diferentes cores, são julgados com base em padrões de gênero. A professora começou a corrigir o exercício e até então não notei nada demais.

Às 10h45, enquanto os alunos aguardavam o sinal para o término da aula, observei **Robô** arrumando sua mochila com cuidado, colocando seus materiais na ordem exata em que os tirou. Alguns colegas comentaram baixinho, mas não houve interação direta. A professora encerrou o período com um breve aviso sobre a atividade do dia seguinte, e os alunos começaram a sair da sala tranquilamente, sem mais ocorrências relevantes para o tema observado.

Segundo Dia de Observação: 11/11/2024 (Segunda-feira)

Cheguei à escola às 07h30, e a aula já estava prestes a começar. A professora iniciou a atividade do dia, copiando uma tarefa no quadro. Assim como no primeiro dia, sentei-me ao fundo da sala para observar em silêncio. Às 07h45, percebi que **Pipa** comentou sobre o relógio que **Ioiô** estava usando, dizendo que era muito bonito e perguntando quem havia dado a ela. Ioiô respondeu timidamente que o relógio era de seu irmão, justificando que era “de menino”. A resposta gerou risos contidos entre alguns colegas próximos, mas a docente apenas observou sem intervir.

Pouco depois, às 08h05, a professora precisou se ausentar por alguns minutos, deixando a sala sob os cuidados da professora de apoio. Durante sua ausência, percebi uma interação mais agressiva: **Boneco** tentou conversar com **Quebra-Cabeça**, mas este respondeu de forma ofensiva, dizendo que não queria amizade com “viado”. Boneco, claramente abalado, começou a discutir e parecia disposto a brigar. Nesse momento, a professora de apoio interveio e chamou a regente, que retornou à sala. Sem questionar os envolvidos, a docente enviou ambos para a secretaria. **Boneco** saiu chorando, dizendo que seria punido em casa pelo pai. Na secretaria, segundo relato posterior, houve apenas uma conversa com a gestão, e os alunos retornaram à sala.

Às 08h35, **Corda** e **Boneca** conversavam quando **Bolinha** comentou: “Você fala estranho, né? Geralmente é menino que diz isso”. A frase provocou uma troca de olhares entre eles, mas a conversa logo foi interrompida pela professora.

No horário do lanche, às 09h15, observei **Pião** comentando sobre o corte de cabelo curto de **Corda**, dizendo que preferia como estava antes, com cabelo longo. Foi possível perceber que o comentário carregava um julgamento implícito, associando o cabelo curto a uma estética inadequada para meninas.

Já no recreio, às 09h30, um aluno de outra turma pediu o casaco emprestado a **Bambolê**, que recusou afirmando que sabia que ele não queria usá-lo porque tinha detalhes em rosa. Em seguida, **Robô** brincava com seu cabelo e foi repreendido por Boliche, que riu e disse: “Oshe, e é mulherzinha, é?”.

Às 10h17, já no retorno à sala, observei **Jogo da Memória** beber água na sua garrafinha lilás, e imediatamente, uma voz no fundo da sala gritou: “Huummmm”. **Jogo da Memória** respondeu calmamente: “Tô nem aí”, mas o comentário gerou risadas de alguns colegas e o que eu percebi foi que realmente **Jogo da memória** não estava se importando com os olhares ou o que estavam falando a seu respeito naquele momento.

A aula foi encerrada às 11h, e os alunos saíram em fila. Mais uma vez, notei que as dinâmicas de interação reforçavam estereótipos de gênero, com um padrão mais evidente de violência de gênero vindo dos meninos em relação aos colegas que “fugiam” desses padrões.

Terceiro Dia de Observação: 14/11/2024 (Quinta-feira)

Cheguei à escola novamente às 07h30, e como nos dias anteriores, todos os alunos já estavam na sala. A professora iniciou a aula às 07h35, pedindo que copiassem uma atividade no quadro. Durante esse momento, observei que as crianças estavam um pouco mais agitadas do que nos dias anteriores, talvez por ser quase o fim da semana. A atividade era sobre contas de multiplicação e divisão, e enquanto os alunos estavam concentrados, eu permanecia na parte de trás da sala, apenas observando.

Minutos depois percebi uma atitude de **Quebra-Cabeça**, que estava ignorando **Boneco** mais uma vez, dizendo que não queria amizade com ele, pois ele parecia “uma mulherzinha”. Esse comentário gerou desconforto, pois a postura de **Quebra-Cabeça** denotava uma tentativa de reafirmação da masculinidade tradicional, rejeitando Boneco por comportamentos que ele associava à feminilidade. O ambiente ficou tenso por alguns minutos, mas a professora não percebeu a interação naquele momento.

Às 08h15, a professora anunciou que, ainda naquela semana, os alunos fariam a prova do Saese e receberiam um kit com materiais como lápis, caneta e apontador. Nesse momento, **Pirata** comentou baixinho porém, como eu estava próxima a ele ouvi o mesmo dizendo: “Espero que eu não ganhe um apontador com cor de menina”. Isto é, mais uma vez, foi associado a cor rosa, que é geralmente estigmatizada como feminina, a algo indesejável para um menino.

Pouco tempo depois **Robô** conversou com **Cubo Mágico** e avisou que, no recreio, não poderia brincar com ele, porque estava planejando brincar com **Ursinho de Pelúcia** de fazer pulseiras. **Cubo Mágico**, então, repreendeu **Robô** dizendo que ele não deveria brincar de fazer pulseiras, pois isso era “coisa de menina”. Esse comentário reforçou a ideia de que certas atividades são “para meninos” ou “para meninas”, mostrando como esses estereótipos de gênero ainda são profundamente enraizados na cultura infantil.

Às 09h00, antes do lanche, a professora comentou que os alunos fariam uma apresentação sobre o Dia da Consciência Negra e perguntou quem gostaria de participar. **Pirata** cochichou, dizendo que, se houvesse mais meninas do que meninos na apresentação, ele não participaria.

No recreio, observei que **Robô** realmente estava brincando com **Ursinho de Pelúcia** de fazer pulseiras, enquanto **Cubo Mágico**, que o havia repreendido, estava jogando bola com os meninos. Essa divisão de atividades, com meninas fazendo atividades de um gênero e meninos de outro, reforça a ideia de que há uma separação clara entre o que é “coisa de menino” e “coisa de menina”, criando barreiras que limitam a liberdade de escolha.

Por fim, após o recreio a professora decidiu iniciar os ensaios para a apresentação da Consciência Negra. No ensaio , **Lego** leu sua fala, e toda a turma a aplaudiu. Depois, **Boneco**, que estava assistindo, gritou “Uhuuuu, amiga de milhões!”, gerando risos e olhares estranhos de outros alunos, que pareciam estranhar a atitude de **Quebra-Cabeça**. Esse momento refletiu, mais uma vez, a resistência a comportamentos que fugiam do padrão tradicional de masculinidade, mostrando como a expressão de afeto entre colegas pode ser vista como algo inadequado, principalmente entre meninos.