



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

DAFNE SERAFIM COSENDEY TOLEDO

O PROTAGONISMO DE MENINOS: CONSTRUINDO MASCULINIDADES
SAUDÁVEIS

MANAUS- AM

2025



DAFNE SERAFIM COSENDEY TOLEDO

O PROTAGONISMO DE MENINOS: CONSTRUINDO MASCULINIDADES SAUDÁVEIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Psicologia, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre(a) em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Processos Psicossociais

Orientadora: Consuelena Lopes Leitão

MANAUS- AM

2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

T649p	Toledo, Dafne Serafim Cosendey O protagonismo de meninos: construindo masculinidades saudáveis / Dafne Serafim Cosendey Toledo. - 2025. 93 f. : il., color. ; 31 cm. Orientador(a): Consuelena Lopes Leitão. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Manaus, 2025. 1. Masculinidades. 2. Infância. 3. Violência. 4. Gênero. 5. Amazônidas. I. Leitão, Consuelena Lopes. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título
-------	--

TOLEDO, D.S. C. **O protagonismo de meninos: construindo masculinidades saudáveis**. 93f.
Dissertação Universidade Federal do Amazonas. Orientadora: Consuelena Lopes Leitão. Manaus – Amazonas.

Aprovado em 15/12/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Consuelena Lopes Leitão
Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Orientadora e Presidenta

Profa. Dra. Aline Maria Barbosa Domício Sousa
Universidade de Fortaleza – Unifor
Titular Externo

Profa. Dra. Liliana Rodrigues
Universidade do Porto – U. Porto
Suplente Externa

Profa. Dra. Iolete Ribeiro da Silva
Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Titular Interna

Prof. Dr. Fábio Henrique Almeida Dantas
Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Suplente Interno

AGRADECIMENTOS

Para que esse trabalho fosse realizado, foi necessário um a aldeia. Esse trabalho não é apenas um fruto de várias mãos, mas de vários corações. Pois além de leituras, pesquisas e escrita, foram as experiências que compartilhei em Manaus que permitiram que ele tomasse forma.

Foi necessário minha mãe, me impulsionar a explorar o Norte. Obrigada por sempre acreditar em mim, saiba que tudo que eu tenho de melhor sempre será por sua causa. Mesmo deixando para trás o que conhecia, eu nunca me senti só, pois tenho:

Minha Voinha, me lembrando que eu sempre terei um lar.

Meu Humberto, minha casa onde quer que eu esteja.

Meu pai, sempre me recordando que sou amada.

Minha irmã, que me influenciar a ser sempre a minha versão mais ousada.

Aos Cosendey, que mesmo longe sempre se fizeram presentes na minha vida. E a Bella, Mariana, Jadeh, Isis, Zé, Bia, Isa, Filúvio, Marden, Janylle e Henrique, por me ensinarem que laços de afetos são mais fortes que o tempo e o espaço, não se rompem nem mesmo com a morte.

Chegando em Manaus, logo descobri um novo mundo e novas perspectivas, graças as pessoas que fui encontrando.

Minha tia Janaína e meus primos Bianca, Fernando e Tina, por me darem uma primeira casa em Manaus.

A Cristina e aos Hossaine, por me acolherem e se tornarem minha família manauara.

A Ana Vic, Bárbara, Consuelo, Flávia, Marília e Ozaki por se tornarem minha rede de afeto.

A Karous, minha parceira de exploração e especialista em formatação.

A todos os professores do PPGPSI, por me permitirem viver a experiência de um mestrado.

A turma de mestrado 2023, meus colegas de aprendizado. Cada vivência e troca acadêmica e de campo foi essencial para dar sentido ao meu trabalho.

Assim eu agradeço a Rose, por me inspirar como as suas oficinas (PEPASI).

A professora Aline Domicio e o Interlocuções por me apresentar a psicologia comunitária como uma potência de mudança de realidades.

Aos integrantes do projeto Maria Jiquitaia, por serem meus ouvidos e me auxiliarem a dar toda a atenção que os meninos mereciam.

A Liliane e Dani, por serem nossas parceiras e nos receberem em sua comunidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo apoio ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (PPGPSI-UFAM).

Por fim, dedico esse trabalho a todos os meninos que participaram da pesquisa, obrigada por sua dedicação e por toparem essa aventura comigo.

A Consuelena, minha orientadora, minha mentora, amiga, estrela azul caprichosa, apaixonada e batalhadora. Obrigada por me fazer reacreditar na pesquisa, por me apresentar o Amazonas, meu novo Norte.

Ao projeto Maria Jiquitaia, por sintetizar tudo que acredito que a psicologia pode alcançar. Procurarei ser sempre uma de suas formigas!

TOLEDO, D.S. C. **O protagonismo de meninos: construindo masculinidades saudáveis**. 93f. Dissertação Universidade Federal do Amazonas. Orientador/a: Consuelena Lopes Leitão. Manaus – Amazonas.

RESUMO

Esta dissertação investiga a construção social das masculinidades na infância, com foco na interface entre a assimilação de padrões hegemônicos, a reprodução da violência e a possibilidade de ressignificação a partir de experiências participativas. A motivação para a pesquisa emerge de uma trajetória pessoal e acadêmica orientada pela crítica às normas rígidas de gênero e pelo compromisso com a construção de identidades masculinas mais saudáveis e plurais. O trabalho está estruturado em dois estudos complementares, um teórico-analítico e outro empírico-interventivo, articulados pelo seguinte objetivo geral: analisar a construção das masculinidades na infância a partir do protagonismo infantil, com visando olhar as masculinidades para além de uma construção hegemônica. O estudo 1 consiste em uma revisão de escopo da produção acadêmica latino-americana (2019-2024) sobre a assimilação da masculinidade por meninos. Os resultados evidenciam que a escola, a família e a mídia são os principais agentes de socialização de um modelo hegemônico que associa a masculinidade à agressividade, à negação das emoções, à heteronormatividade e à superioridade em relação ao feminino. No entanto, a revisão também aponta que as crianças não são passivas, demonstrando capacidade de ressignificação quando expostas a narrativas e práticas educativas contra hegemônicas. O Estudo 2, de caráter qualitativo e participativo, foi realizado com 11 meninos (7 a 13 anos) de uma comunidade em Manaus. Por meio de oficinas de pesquisa - intervenção, que incluíram a criação de bonecos de massinha, uma roda de conversa e a produção coletiva de um vídeo, explorou-se o que significa "ser homem" e conceitos de violência, para esses meninos. Os resultados revelam uma concepção que integra padrões hegemônicos e novas construções de masculinidade, que mescla o mandado tradicional do provedor com valores afetivos de paternidade presente e importância da família. Ao discutir a violência, os participantes a categorizaram de forma complexa (física, verbal, emocional) e a atribuíram a influências midiáticas, uso de substâncias e conflitos relacionais. Como caminhos para uma masculinidade não violenta, os meninos propuseram, coletivamente, o acolhimento familiar, o

brincar ressignificado e o discernimento ético – valores que ecoam a filosofia amazônica do "Bem Viver". A conclusão da dissertação sustenta que a masculinidade hegemônica violenta é uma construção social reproduzida desde a infância, mas passível de desconstrução. A pesquisa demonstra que meninos amazônidas, em espaços dialógicos e lúdicos, exercem protagonismo na crítica e na reinvenção das normas de gênero, articulando saberes locais e referências globais para esboçar masculinidades mais plurais. O trabalho defende, portanto, a urgência de intervenções psicossociais e educativas na infância que, reconhecendo a agência infantil e ancoradas nos contextos comunitários, promovam a equidade de gênero e contribuam para a prevenção de ciclos de violência. Futuras investigações devem, portanto, ampliar o escopo geográfico e cultural, incluindo comparações entre diferentes regiões do Brasil para mapear como contextos diversos influenciam a construção das masculinidades na infância a longo prazo.

Palavras-chave: Masculinidades; Infância; Violência; Gênero; Amazônidas.

ABSTRACT

This dissertation investigates the social construction of masculinities in childhood, focusing on the interface between the assimilation of hegemonic patterns, the reproduction of violence, and the possibility of reframing based on participatory experiences. The motivation for the research emerges from a personal and academic trajectory informed by a critique of rigid gender norms and by a commitment to the construction of healthier and more pluralistic masculine identities. The work is structured around two complementary studies, one theoretical-analytical and the other empirical-interventional, articulated by the following general objective: to analyze the construction of masculinities during childhood based on children's protagonism, aiming to look at masculinities beyond a hegemonic construction. Study 1 consists of a scoping review of Latin American academic production (2019-2024) on the assimilation of masculinity by boys. The results show that school, family, and the media are the main agents of socialization of a hegemonic model that associates masculinity with aggression, denial of emotions, heteronormativity, and superiority over women. However, the review also indicates that children are not passive, demonstrating the ability to reframe meaning when exposed to counter hegemonic narratives and educational practices. Study 2, qualitative and participatory in nature, was conducted with 11 boys (aged 7 to 13) from a community in Manaus. Through intervention research workshops, which included the creation of play dough dolls, a yarnning circle and the collective production of a video, it was explored what it means to “be a man” and concepts of violence, for these boys. The results revealed a conceptualization that integrates hegemonic patterns and new constructions of masculinity, blending the traditional role of the provider with affective values of present fatherhood and the importance of family. When discussing violence, the participants categorized it in complex ways (physical, verbal, emotional) and attributed it to media influences, substance use, and relational conflicts. As pathways to nonviolent masculinity, the boys collectively proposed family acceptance, play re-signification, and ethical discernment - values that echo the Amazonian philosophy of “Bem Viver”. The conclusion of the dissertation is that violent hegemonic masculinity is a social construct reproduced since

childhood but subject to deconstruction. The research demonstrates that Amazonian boys, in dialogical and ludic spaces, play a protagonist role in the critique and reinvention of gender norms, articulating local knowledge and global references to sketch out more plural masculinities. Therefore, the work defends the urgency of psychosocial and educational interventions in childhood that, recognizing children's agency and anchored in community contexts, promote gender equity and contribute to the prevention of cycles of violence. Future research must therefore broaden its geographical and cultural scope, including comparisons between different regions of Brazil to map how diverse contexts influence the construction of masculinities in childhood in the long term.

Keywords: Masculinities; Childhood; Violence; Gender; Amazônia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ESTUDO 1

FIGURAS

FIGURA 1 – Fluxograma PRISMA.....	19
FIGURA 2 – Distribuição de artigos por locais de aprendizagem de masculinidade.....	28
FIGURA 3 – Percentual de ocorrências de cada característica associada a masculinidade hegemônica.....	32

TABELAS

TABELA 1 - Tabela de sistematização.....	21
--	----

ESTUDO 2

FIGURAS

FIGURA 1 – Diagrama das idades e nomes escolhidos para representar eles na pesquisa.....	52
FIGURA 2 – Diagrama da apresentação dos dados dos meninos.....	48
TABELA 3 – Frequência das respostas da pergunta “o que esse homem faz para ser homem”.....	51
FIGURA 4 – Frequência das respostas da pergunta “quais são as suas atividades”.....	52
FIGURA 5 – Frequência das respostas da pergunta “com que ele se relaciona”.....	54
FIGURA 6 – Frequência das respostas da pergunta “o que esse homem sente”.....	55
FIGURA 7 – Frequência das respostas da pergunta “qual a diferença entre ser menino e ser homem”.....	58
FIGURA 8 – Diagrama das respostas da pergunta “o que é a violência”.....	62
FIGURA 9 – Diagrama das respostas da pergunta “o que influência a violência”.....	63
FIGURA 10 – Diagrama das respostas da pergunta “o que podemos fazer para criar uma masculinidade não violenta”.....	64
FIGURA 11 – Desenho feito por Zoro para a capa do curta produzido pelos meninos.....	66

SUMÁRIO

Apresentação.....	13
ESTUDO 1.....	17
Introdução.....	17
Metodologia.....	18
Resultados.....	20
Conclusão.....	36
ESTUDO 2.....	38
Introdução.....	38
Metodologia.....	41
Resultados e discussões.....	44
Oficina 1.....	49
Oficina 2.....	60
Conclusões.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
Referências.....	73
Apêndices.....	79

1. APRESENTAÇÃO

No poema “Incenso fosse música”, Paulo Leminski reflete sobre o poder da autenticidade ao escrever: “Isso de querer ser exatamente aquilo que a gente é ainda vai nos levar além.” O verso sugere que a busca por uma identidade genuína não é apenas libertadora, mas também um caminho de transformação. E é com esse princípio em mente que construí minha pesquisa, desde o seu tema até a maneira que ela foi conduzida, incluindo o caminho metodológico, as escolhas em campo e a composição da minha escrita.

Escolhi estudar gênero, porque ser mulher nunca foi uma limitação para a minha existência, e crescer com esse olhar me fez querer entender o porquê a feminilidade e a masculinidade são cerceadas, nascendo assim o meu interesse pelos estudos de gênero.

Para pesquisar o tema masculinidades, e justificar a escolha dessa temática, a partir de minha trajetória pessoal, tive duas principais referências masculinas na minha infância, meu pai e meu professor. Meu pai sempre buscou me ensinar tudo que ele sabia, de filosofia a alvenaria, sempre teve desejo era ser pai de meninas, pois, segundo ele “as mulheres são mais inteligentes”, e apesar dos intercursos de sua própria criação, que tornaram a nossa relação tortuosa, sempre deixou claro que eu era amada e apreciada, nunca tendo problemas em demonstrar afeto. Morando em uma cidade diferente de meu pai, a figura masculina do meu dia a dia foi o meu professor do ensino fundamental. A escola onde estudei possuía uma estrutura diferente das tradicionais, onde um mesmo professor acompanhava as crianças durante todo o fundamental, criando um laço de cuidado e intimidade. Meu professor teve um papel essencial sobre a minha visão do que significa ser homem, foi uma representação de figura de cuidado, aceitação e respeito. Ambas as figuras apresentaram crenças e comportamentos fora do convencional, onde as distinções entre o feminino/masculino eram poucas demarcadas, e seus cuidados e ensinamentos estavam voltados para o meu desenvolvimento como ser humano, priorizando o ser antes de qualquer rótulo de gênero.

Dessa maneira, ao longo da minha juventude, pude desconstruir o significado de cada aspecto da minha feminilidade. Ao me deparar com a performance de gênero hegemônica, desenvolvi uma visão crítica dessa lógica, que tende a limitar as formas de “ser” e engessar pessoas em comportamentos caricatos e destrutivos, sustentados por relações de poder assimétricas. Conquistar minha liberdade despertou-me, assim, uma profunda inquietação diante do aprisionamento dos outros.

Ao decorrer de minha trajetória acadêmica, ao participar de um laboratório de pesquisa sobre exclusão social e de um projeto voltado para pautas LGBTQIA+, pude nomear minhas

inquietudes, o que direcionou meu interesse para as representações sociais da masculinidade, o que se tornou o foco do meu trabalho de conclusão de curso. A partir da percepção do binarismo que permeia as discussões de gênero, ficou evidente a necessidade de investigar a masculinidade, visto que esta também é moldada com polarização de gênero hegemônica, contribuindo para a perpetuação de desigualdades. Assim, a masculinidade deve ser avaliada criticamente, mas também vista como um campo de possibilidades. Ao afastar a visão de masculinidade de uma construção única e universal, podemos identificar diversas expressões e reconstruções alternativas, ampliando o discurso sobre a construção das masculinidades e suas nuances.

Trabalhar questões de masculinidade com os meninos pode auxiliar na desconstrução de comportamentos que geram violência, possibilitando a formação de uma identidade masculina fundamentada em bases mais saudáveis. Não se tem a pretensão de entender uma masculinidade específica como ideal, o objetivo deste trabalho é olhar para as masculinidades como um campo de possibilidades, construídas através de percepções de sujeito e não por lentes de uma universalização social do masculino, permitindo dessa maneira descristalizar comportamentos e crenças que podem botar em risco a qualidade de vida de homens e das pessoas que o cercam.

A construção da masculinidade na infância é um tema que apresenta grande relevância social, as influências culturais e sociais moldam a identidade masculina de maneiras diversas e complexas. Meninos que crescem em ambientes permeados por normas de masculinidade hegemônicas muitas vezes, enfrentam desafios que podem levar a comportamentos violentos e à perpetuação de ciclos de agressão. Abordar essas questões desde a infância pode ser um caminho para promover masculinidades mais saudáveis, com pessoas que se respeitem e considerem a dignidade do outro importante, com o incentivo a empatia, a solidariedade e a convivência social.

Desta forma, essa pesquisa busca contribuir academicamente com estudos nessa área com a seguinte questão norteadora: Quais as interseções entre a construção da masculinidade e a violência na infância? Partindo deste questionamento, busca-se também contribuir com outros estudos que relacionam a construção de masculinidade e a violência contra crianças e adolescente, alinhando-se, a estudos de processos psicossociais na Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Federal do Amazonas, para expandir pesquisas realizadas, sobre o tema no Norte do país.

Considerando esse contexto, a presente pesquisa propõe dois estudos partindo do objetivo geral de analisar a construção das masculinidades na infância a partir do protagonismo

infantil, com visando olhar as masculinidades para além de uma construção hegemônica. O primeiro estudo tem como objetivo investigar o que está sendo produzido na América Latina sobre a assimilação da masculinidade na infância, e o segundo tem como objetivo explorar a construção das masculinidades entre crianças, da segunda infância em Manaus. Sendo este último constituído de uma pesquisa-ação realizada através de oficinas criativa e participativa, com meninos na faixa etária de 7 a 13 anos, que visa a produção de um material audiovisual que estimule reflexões sobre masculinidade hegemônica para fomentar discussão sobre a construção de masculinidades saudáveis, promovendo uma reflexão crítica sobre suas experiências e contextos. O que pode possibilitar um espaço de diálogo e reflexão, sobre possibilidades de masculinidades para além do padrão hegemônico.

Enquanto o primeiro estudo possui uma estruturação dentro das normas formais da academia, o segundo é um reflexo da dinamicidade do campo, possuindo um formato e linguagem mais fluidos, buscando refletir de maneira intrínseca o que foi vivenciado com os meninos, de maneira que a própria construção da pesquisa se torna parte do resultado. Do mesmo modo, a escrita do primeiro estudo reflete um padrão estruturado condizente com o seu formato de revisão de escopo, enquanto no segundo estudo parto de uma escrita subversiva em que utilizarei ora a primeira pessoa do singular, ora a primeira pessoa do plural ao descrever esse estudo, reconhecendo tanto minha implicação individual quanto minha participação coletiva no processo de construção desta pesquisa com os meninos e a meus auxiliares de pesquisa, membros do projeto Maria Jiquitaia.

O Maria Jiquitaia se caracteriza como um projeto de extensão do curso de psicologia da Universidade Federal do Amazonas e trabalha com oficinas de prevenção da violência sexual de crianças e adolescentes na capital e no interior do Amazonas. E se transformou numa experiência viva de laboratório de minha experiência de pesquisadora no mestrado, pois ao envolver ensino, pesquisa e extensão, me permitiu compreender onde a pesquisa encontra o solo fértil da Amazônia.

Para dar conta de traduzir essa experiência em análise, foi fundamental adotar um quadro teórico-metodológico que valorizasse a profundidade dos detalhes. Assim, utilizei-me do conceito de "descrição densa" de Geertz (1989), compreendendo que a tarefa da pesquisa e, por extensão, a escrita deste estudo, não se limita ao relato do que foi dito ou feito, mas avança para a interpretação dos sentidos produzidos em contextos específicos, marcados por relações, símbolos e afetos. Ao longo deste trabalho, busco me aproximar dessa perspectiva, assumindo a escrita como uma tentativa de tornar visíveis as camadas de significados presentes nas experiências compartilhadas pelos meninos. Mais do que representá-los, trata-se de escutá-los

com atenção e cuidado, permitindo que seus gestos, palavras e silêncios encontrem lugar na narrativa que aqui se constrói.

Um elemento essencial para essa narrativa foi o local onde a pesquisa foi realizada. Interagimos com os meninos na comunidade onde eles habitavam, em locais onde eles frequentavam. Um bairro de margem, não apenas por ser contornado por um rio, mas por estar longe do olhar da sociedade e distante do que é representado dentro da academia. É o que Ariano Suassuna e Machado de Assis vão chamar de “Brasil Real” (Território conhecimento, 2017), onde a vida acontece, e por isso parto do pressuposto de que há uma potência criativa e epistemológica em tudo que emerge das margens, uma vitalidade que se sintoniza com resistência, invenção e saber. Assim, seguindo Domício Sousa et al. (2018), assumimos este estudo como um exercício contínuo no interior dessas "redes de resistência e transformação", atuando em um território marcado pela violação histórica de direitos, sobretudo de crianças, adolescentes e suas famílias, para com elas cocriar, pensar, refletir, pelas possibilidades de masculinidades mais plurais e menos hegemônicas.

ESTUDO 1

ASSIMILAÇÕES DE MASCULINIDADES EM MENINOS: UMA REVISÃO DE ESCOPO NA AMÉRICA LATINA

3.1 Introdução

O conceito de gênero é definido como uma construção social influenciada por processos históricos, culturais e de socialização, assim, o gênero não é uma expressão natural, mas uma forma de organização das relações sociais aprendidas e reproduzidas a partir das interações no cotidiano (Connell, 2016). Desde a gravidez, na barriga da mãe, as crianças já são generificadas, tendo suas identidades influenciadas pelos padrões de gênero (Correia et al., 2024). A sociedade, desta maneira, insere nos corpos um significado, e as marcas do masculino e do feminino serão definidas pela cultura (Louro, 2000).

Para Connell (2016) o conceito de masculinidade envolve um conjunto de padrões, expectativas e comportamentos que são socialmente associados ao que é considerado "ser homem". No entanto, esse conceito não é uniforme e pode variar ao longo do tempo, das culturas e dos indivíduos. Um dos problemas principais relacionado às masculinidades é a imposição de estereótipos rígidos, que muitas vezes excluem comportamentos tidos como femininos, e reforçam a perpetuação de práticas machistas, que podem gerar impactos negativos tanto para os indivíduos quanto para a sociedade.

Ademais, não existe uma forma de expressão da masculinidade, existe uma representação dominante que estabelece as normas sociais a respeito do que é 'ser homem' (Mendoza et al., 2024). Essas normas sociais foram cristalizadas a partir da masculinidade hegemônica, que se baseia em normas tradicionais como virilidade, agressividade e distanciamento emocional, tem efeitos sobre a saúde mental dos homens, levando-os a um sofrimento psicológico que muitas vezes é ignorado ou subestimado nas sociedades contemporâneas ou que subordina as mulheres e outras categorias de identidade. Tais normas levam especialistas a refletir sobre a necessidade de redefinição das normas de masculinidade para que se tornem mais inclusivas e saudáveis, considerando também a pluralidade de experiências masculinas. Neste sentido, o feminino deve ser aplicado como parte de uma dualidade que inclui o masculino, e não como um outro subordinado.

Embora a infância seja um tema amplamente explorado nas ciências sociais e na psicologia, a interseção entre infância e masculinidade segue carecendo de mais atenção. Estudos específicos que relacionam essas duas áreas são ainda limitados, apesar do crescente interesse pela questão da masculinidade em contextos sociais mais amplos (Connell, 1995).

Segundo Connell (2016) e Louro (2000), as masculinidades são construídas socialmente nas histórias e experiência dos meninos, dessa maneira pesquisas que abordam as normas de gênero, especialmente as construídas em torno da masculinidade, influenciam as experiências e a construção da identidade infantil são fundamentais para preencher essa lacuna, uma vez que esses estudos se

apresentam como propostas para se pensar novas concepções de masculinidades, que estejam fora da hegemonia (Mendoza et al., 2024). No contexto latino-americano, onde as construções culturais do gênero são agravadas pelas desigualdades sociais, elas possuem um papel significativo no desenvolvimento das crianças que podem reproduzir comportamentos aprendidos. Estudar essa interação social, dentro deste contexto, pode fornecer informações sobre os impactos das expectativas sociais sobre os meninos desde os primeiros anos de vida. As masculinidades, em suas várias formas, não são apenas expressões de poder, mas também refletem as dinâmicas sociais que podem explicar fenômenos relacionados a violência entre homens e mulheres e apontar para possíveis formas de prevenção.

Assim, este estudo tem como objetivo principal investigar o que está sendo produzido na América Latina sobre a assimilação da masculinidade na infância, buscando, como objetivos específicos, identificar onde as crianças estão aprendendo sobre padrões de masculinidades, para levantar quais são as características aprendidas pelas crianças sobre as masculinidades e discutir novas possibilidades de masculinidade na contemporaneidade. Entender e fomentar essas experiências, pode ser uma forma de contribuir para reflexões para dar os primeiros passos em direção a mudanças sociais mais significativas, para desconstrução das masculinidades hegemônicas, pois, segundo Connell (2016), para que seja alcançado uma verdadeira sociedade igualitária em questões de gênero, é necessário não apenas uma modificação nas instituições, mas que os comportamentos e cotidiano das pessoas sejam transformados.

3.2 Metodologia

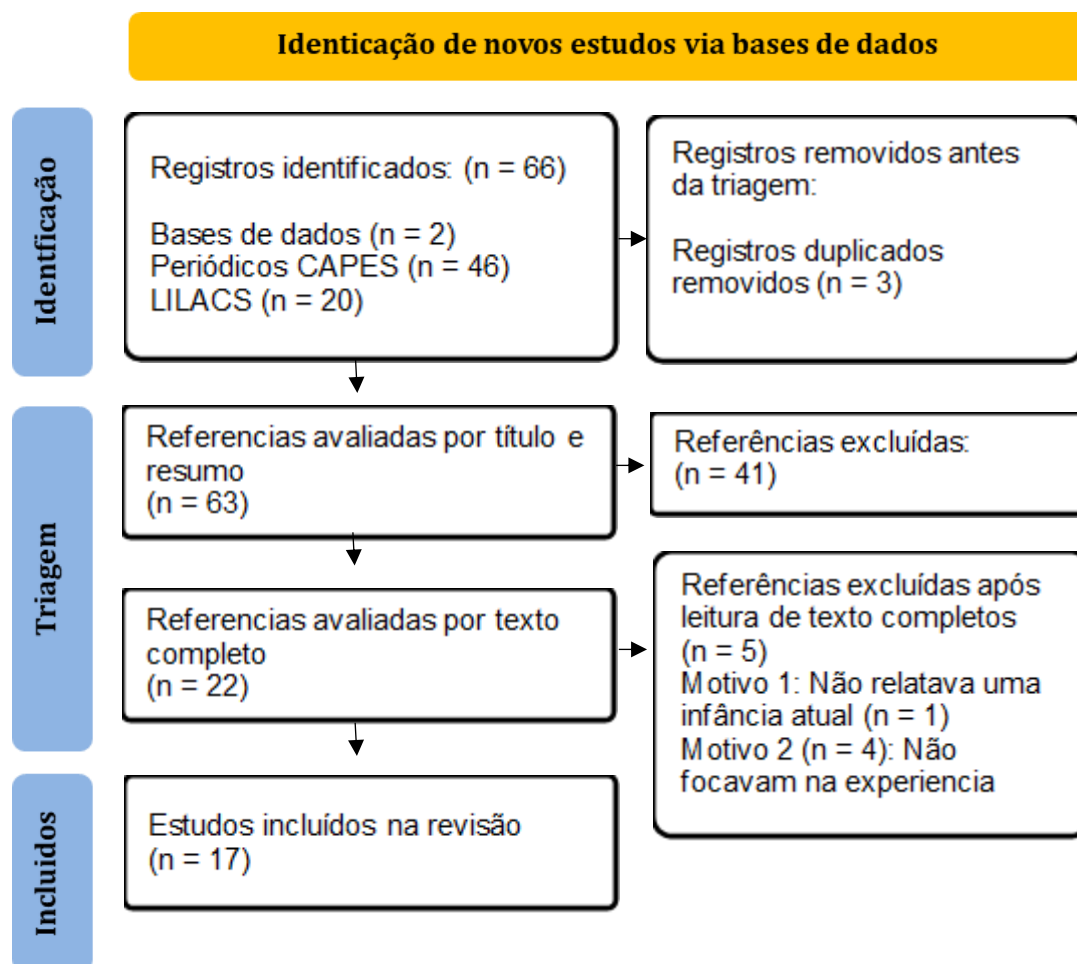
Considerando a necessidade de que haja reconhecimento de pesquisas com o enfoque na masculinidade (Brito & Leite, 2019) e a partir das afirmações de (Connell, 2016) sobre a importância da experiência do jovem na construção da sua masculinidade, partimos de uma revisão de escopo como proposta inicial para destacar o que autores da América Latina estão demonstrando sobre o tema. Esse tipo de revisão tem como objetivo abordar lacunas de conhecimento em temas ainda pouco explorados (Cordeiro & Soares, 2020). Para guiar o processo da revisão foi utilizada a sistematização das Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises (PRISMA), que procura sistematizar e deixar evidente os objetivos e métodos de uma revisão (Galvão et al., 2022).

Como critérios de inclusão, foram selecionadas pesquisas publicadas nos últimos cinco anos, realizadas em países da América Latina, que abordam como a masculinidade é apresentada e assimilada pelas crianças. Optou-se por realizar as buscas em português e espanhol, as duas línguas predominantes na América Latina, utilizando como filtro os anos de 2019 a 2024. Os termos utilizados foram “masculinidade” e “menino” em português, e “masculinidad” e “niño” em espanhol. Outros termos, como “infância” e “criança”, também foram testados, mas os termos “menino” e “niño” apresentaram uma maior quantidade de resultados relevantes. As plataformas utilizadas foram: Periódicos Capes (46)

e LILACS (20), sendo selecionados 17 artigos para análise. Na figura 1, consta o fluxograma com as etapas que a pesquisa utilizou para determinar os artigos selecionados.

Figura 1

Fluxograma PRISMA



Foi realizada uma leitura flutuante, destacando padrões que refletiam lógicas de funcionamento de masculinidades semelhantes.

Em uma segunda leitura foram catalogadas as informações com intuito de responder três perguntas que surgiram através da leitura flutuante: “Onde as crianças estão aprendendo sobre os padrões da masculinidade?” Quais são as características aprendidas por elas sobre masculinidade? Novos padrões de masculinidades estão sendo produzidos? Desta forma, as perguntas foram percebidas como a unidade de contexto, apontada por Mendes e Miskulin (2017) como o “pano de fundo” que fornece significado às unidades de análise. Em seguida, foi criada uma tabela para sistematizar os dados dos artigos, esses, junto com o país, objeto e área de pesquisa, foram transferidos para a plataforma Google Forms, sendo cada resposta referente a um artigo, de forma a agrupar os conteúdos iguais e

destacar quais deles apareciam com mais frequência. Esses conteúdos foram analisados como unidades de registro. A unidade de registros, de acordo com Mendes e Miskulin (2017) “é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” e podem ser de distintos tipos que podem estar inter-relacionados: a palavra, o tema, o personagem, o item. Foi escolhido o tema como a “unidade de registro” por ser uma afirmação sobre determinado assunto que envolve “não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais” (Mendes & Miskulin, 2017).

3.3 Resultados

Dos 17 artigos selecionados, 10 (58,8%) pesquisavam exclusivamente sobre masculinidade, enquanto os 7 restantes (41,2%) exploravam a feminilidade. A grande maioria (88,2%) foi produzida no Brasil, sendo 1 produzido no México e 1 na Colômbia. Eles foram produzidos em 4 diferentes áreas, 11 em educação (64,7%), 3 em educação física (17,6%), 2 em psicologia (11,8%) e 1 em sociologia (5,9%). Os artigos, ao explorar a influência de estereótipos de gênero na infância, trabalhavam diversas perspectivas, 7 artigos tiveram como fonte a observação e fala de crianças (41,2%), 5 (29,4%) pesquisaram mídias digitais e analógicas (vídeos, propagandas, filmes e livros), 4 (23,5%) crianças e adultos (pais e/ou professores) e 1 com crianças e performances culturais (5,9%). Essa pluralidade permitiu uma análise de diferentes pontos de vista para responder as perguntas oriundas da leitura flutuante: “Como as crianças estão aprendendo sobre os padrões da masculinidade?” Quais são as características aprendidas por elas sobre masculinidade? Novos padrões de masculinidades estão sendo produzidos?

Tabela 1*Tabela de sistematização.*

Nome	Autor e Ano	País e área de pesquisa	Como as crianças aprendem sobre os padrões das masculinidades		Quais são as características aprendidas por elas sobre masculinidade	Produções de novas masculinidades
			Onde	Com quem		
1.” Brinquedos não têm gênero”: Cultura Visual e a construção visual de masculinidades e feminilidades desde a infância.	Baliscei & dos Santos, 2023.	Brasil Educação	Escola; Família; Mídias.	Adultos; Brinquedos.	Heteronormatividade; Negação do papel de cuidado; Valorização do masculino em relação ao feminino.	Não.
2. As Masculinidades e as feminilidades nas propagandas exibidas em canais televisivos direcionados ao público infantil.	Sotolani & Xavier Filha, 2021.	Brasil Educação	Mídias.	Mídias; Brinquedos.	Negação do papel de cuidado; Branquitude como padrão; Violência; Agressividade.	Não.

Nome	Autor e Ano	País e área de pesquisa	Como as crianças aprendem sobre os padrões das masculinidades		Quais são as características aprendidas por elas sobre masculinidade	Produções de novas masculinidades
			Onde	Com quem		
3. Construção das identidades de gênero na infância: os discursos dos brinquedos e brincadeiras.	Godoy et al., 2021.	Educação física	Escola; Família ; Mídias.	Adultos; Outras crianças; Brinquedo; Brincadeira.	Distanciamento do feminino; Agressividade; Força física.	Não
4. Desenho animado para e com crianças: produções de gêneros e sexualidades na cultura visual - meninos heróis e meninas heroínas.	João Paulo Baliscei Jéssica Fiorini Romero Kauane Moraes Bernardo 2023	Brasil Educação	Escola; Família ; Mídias.	Mídias.	Heteronormatividade; Valorização do masculino em relação ao feminino; Violência; Indisciplina	Não
5. Diálogos com as masculinidades por meio da perspectiva intercultural e	Santos et al., 2023.	Brasil Educação física.	Escola; Família .	Adultos; Outras crianças.	Heteronormatividade; Homofobia	Não

Nome	Autor e Ano	País e área de pesquisa	Como as crianças aprendem sobre os padrões das masculinidades		Quais são as características aprendidas por elas sobre masculinidade	Produções de novas masculinidades
			Onde	Com quem		
da coeducação na educação física escolar.					Valorização do masculino em relação ao feminino; Agressividade.	
6. Historias de niños. Repensando conceptos de masculinidades a partir de la sistematización de una experiencia educativa en Brasil	Vasconcelos et al, 2021.	Brasil Educação	Escola; Família; Mídias.	Adultos.	Negação do papel de cuidado; Negação dos sentimentos; provedor; promiscuidade.	Crianças capazes de ressignificar.
7. Homens do amanhã: reflexões sobre performances de masculinidade	Silva Junior, 2019.	Brasil Educação	Escola; Família	Adultos; Outras crianças.	Heteronormatividade; Homofobia Valorização do masculino em relação ao feminino;	Crianças capazes de ressignificar; Aparecem novas

Nome	Autor e Ano	País e área de pesquisa	Como as crianças aprendem sobre os padrões das masculinidades		Quais são as características aprendidas por elas sobre masculinidade	Produções de novas masculinidades
			Onde	Com quem		
na educação infantil.					Violência; Agressividade.	masculinidades.
8. Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças.	Santos, 2021.	Brasil Educação	Escola.	Adultos.	Agressividade; Autoridade masculina.	Não.
9. Indisciplina na sala de aula e suas nuances de gênero.	Silva Neto & Carvalho, 2022.	Brasil Educação	Escola.	Adultos.	Indisciplina; Agressividade.	Crianças capazes de ressignificar.
10. Maneiras outras de se ver e de ver o outro: relações de gênero no segundo ano nas etapas iniciais do	Lima & Lacerda; 2020.	Brasil Educação	Escola; Família; Mídias.	Adultos.	Distanciamento do feminino; Valorização do masculino em relação ao feminino; Violência; Agressividade;	Crianças capazes de ressignificar.

Nome	Autor e Ano	País e área de pesquisa	Como as crianças aprendem sobre os padrões das masculinidades		Quais são as características aprendidas por elas sobre masculinidade	Produções de novas masculinidades
			Onde	Com quem		
ensino fundamental em uma escola pública de Campo Grande, MS.					Força física.	
11. Masculinidade entre crianças negras Uma reflexão sobre raça e gênero no Nêgo Fugido em Acupe/BA	Boas, 2019.	Brasil Arte	Cultura .	Adulto; Cultura.	Valorização do masculino em relação ao feminino; Violência; Agressividade.	Crianças capazes de ressignificar.
12. Masculinidade (s) no balé: gênero e sexualidade na infância.	Wenetz & Macedo, 2019.	Brasil Educação física	Escola; Família .	Adultos; Outras crianças; Brincadeira.	Heteronormatividade; Distanciamento do feminino.	Crianças capazes de ressignificar.

Nome	Autor e Ano	País e área de pesquisa	Como as crianças aprendem sobre os padrões das masculinidades		Quais são as características aprendidas por elas sobre masculinidade	Produções de novas masculinidades
			Onde	Com quem		
13. Masculinidades e sexismo na educação infantil: o que os meninos perdem com isso?	Atta & Voltarelli, 2024.	Brasil Educação e sociologia.	Escola.	Adultos.	Heteronormatividade; negação do papel de cuidado; Distanciamento do feminino; Violência; Indisciplina; Disputa.	Crianças capazes de ressignificar.
14. No me abrases porque no soy niña: la aprehensión de la masculinidad entre infantes.	Ramo & Álvarez, 2022.	México Psicologia.	Escola; Família; Mídias.	Adultos; Outras crianças.	Distanciamento do feminino; Valorização do masculino em relação ao feminino; Violência; Indisciplina; Agressividade; Força física.	Não.
15. Ser menino negro: uma análise em	Silva & Santos, 2021.	Brasil Educação.	Mídias.	Adultos.	Racismo; Distanciamento do feminino;	Aparecem outras masculinidades.

Nome	Autor e Ano	País e área de pesquisa	Como as crianças aprendem sobre os padrões das masculinidades		Quais são as características aprendidas por elas sobre masculinidade	Produções de novas masculinidades
			Onde	Com quem		
livros de literatura infantil.					Branquitude como padrão; Negação das emoções.	
16. Significados de Masculinidades em Niños y Niñas: Una Mirada desde la Literatura Infantil Feminista.	Novoa-Villegas et al, 2023.	Colômbia Psicologia.	Família; Mídias.	Adultos; Outras crianças.	Distanciamento do feminino; Violência; Negação das emoções; Força física.	Crianças capazes de ressignificar; Aparecem novas masculinidades.
17. Youtube e a produção das infâncias: um olhar para as questões de gênero.	Guizzo, 2024.	Brasil Educação	Mídia.	Outras crianças.	Negação do papel do cuidado.	Não.

Como as crianças aprendem sobre os padrões das masculinidades

Os artigos reafirmaram o conceito de gênero como uma construção social, reforçada desde o nascimento, apontando diversos fatores que contribuem diretamente para que as crianças assimilem e

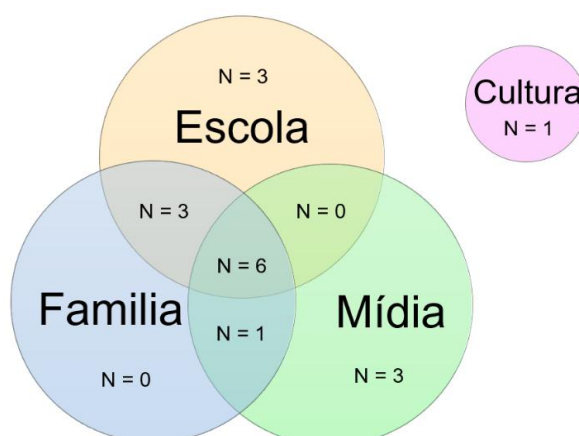
naturalizem os comportamentos estereotipados de gênero. Esses estereótipos não só são aprendidos nos locais onde a criança exerce sua vida social, como a escola, sua família e sua interação com as mídias, como são ativamente reforçados por adultos, outras crianças, veículos midiáticos, brinquedos e brincadeiras.

Onde as crianças estão aprendendo sobre os padrões da masculinidade

A escola foi o local que aparece mais frequentemente (70,6%), o que pode ser um reflexo da primazia de artigos de educação e educação física nessa pesquisa, o que juntos totalizam 82,3%. Porém a alta ocorrência da escola nos textos e nas próprias áreas de pesquisa sinalizam a importância desse espaço na construção identitária das crianças, sendo este um cenário de possibilidades, onde padrões de gênero podem ser reforçados ou ressignificados, pois é na escola que as crianças se deparam com a diversidade que existe fora do universo familiar.

Figura 2

Distribuição de artigos por locais de aprendizagem de masculinidade.



Atta e Voltarelli (2024) destacam que a escola é frequentemente o primeiro espaço onde as crianças interagem com diversas perspectivas sociais e culturais, tornando-se um espaço secundário na construção de identidades de gênero. No entanto, as práticas pedagógicas tradicionais, muitas vezes, reforçam estereótipos de masculinidade e feminilidade, limitando as possibilidades de crianças explorarem novos papéis sociais. Essas práticas são evidenciadas em situações como a separação de atividades por gênero ou no uso de linguagens que naturalizam desigualdades.

Segundo Santos e Brito (2023), a coeducação na educação física é um exemplo de como o espaço escolar pode desafiar normas de gênero. Ao propor atividades que promovem valores como cooperação, respeito às diferenças e empatia, essas práticas educacionais permitem a desconstrução de padrões hegemônicos de masculinidade baseados exclusivamente na força ou competição. Essa

abordagem colabora diretamente para criar um ambiente mais inclusivo, onde meninos e meninas têm oportunidades iguais para explorar suas habilidades de maneira ampla e sem preconceito.

Neste cenário, uso de materiais inclusivos na escola, como brinquedos e narrativas que rompem com divisões de gênero, reforçam seu papel educativo na construção de possibilidades mais equitativas. Conforme apontado por Balisnei e Brasil (2023), a introdução de estratégias que eliminam estereótipos associados a brinquedos ou atividades específicas permite às crianças explorarem identidades mais flexíveis e opcionais. Assim, a escola pode ser um espaço de transformação social, promovendo o respeito e a valorização da pluralidade das diversas infâncias existentes.

A influência familiar apareceu em 10 artigos (58,8%), seja pela imitação dos comportamentos familiares ou por falas que cerceiam comportamentos. A família é o primeiro espaço de socialização da criança, onde normas de gênero são frequentemente transmitidas de forma implícita. Estudos como os de Leitão (2016) e Domício Sousa et al. (2018) apontam questões relacionadas a vulnerabilidades versus fortalecimentos de espaços de afeto e respeito dentro de lógicas comunitárias. Dentro da lógica da psicologia social crítica, os espaços comunitários configuram-se como territórios onde as interações cotidianas, incluindo ações, discursos e narrativas proferidas por figuras de referência e pares, e que desempenham um papel importante na construção inicial das expectativas sociais atribuídas a meninos e meninas. Essas práticas, frequentemente reproduzidas de forma acrítica nesses espaços, funcionam como mecanismos de manutenção das relações de poder, contribuindo para a naturalização precoce de estereótipos de gênero e para a reprodução de desigualdades estruturais.

Leitão (2016), ao tratar a violência contra crianças e adolescentes, destaca que as lógicas de solidariedade, dentro de determinadas comunidades têm um papel importante na criação de “vínculos de confiança”. Ela exemplifica isso ao discutir a dinâmica das redes de exploração, nas quais crianças e adolescentes seguem certas lógicas e normas sem refletir sobre elas, muitas vezes por estarem imersos em contextos que não oferecem proteção. Nesses espaços, as redes de apoio e proteção são fragilizadas, o que faz com que as crianças se vejam presas em situações de vulnerabilidade, sem alternativas viáveis. Por essa razão, busca-se pensar em masculinidades saudáveis e na importância de pensar em pesquisas que, desestabilizem essas lógicas de normalização da violência, e de padrões de masculinidades que as reforçam, promovendo uma reflexão crítica sobre as relações de poder e construção de redes, apoiadas nessas lógicas.

Domício Sousa et al. (2018) discute a relação entre “saber e poder” e destaca a importância do saber popular, confirmando que os sujeitos possuem potencialidades e habilidades específicas. Para a autora, a comunidade, apesar de seus problemas, é também o lugar onde as soluções podem ser encontradas, e a participação popular é valorizada. Acreditamos que, ao trabalhar em coparticipação com as crianças para pensar as masculinidades, podemos criar um caminho para a desconstrução das lógicas dominantes dentro da comunidade, envolvendo tanto os adultos quanto as dinâmicas territoriais. Conforme indicado nas referências deste estudo, as dinâmicas familiares também podem ser espaços de resistência. Quando pais e cuidadores adotam práticas mais inclusivas, como dividir responsabilidades

domésticas de maneira igualitária ou encorajar interesses fora dos padrões normativos, eles promovem novas formas de pensar e agir. Segundo Boas (2019), essas práticas têm um impacto ainda mais profundo quando estão homologadas ao reconhecimento de questões raciais e culturais, fortalecendo a autoestima de crianças negras e ampliando suas possibilidades de expressão. Isso contribui para um ambiente mais justo e igualitário, no qual as crianças têm a oportunidade de se desenvolver com lógicas mais e equitativas saudáveis, do ponto de vista das relações de gênero.

Além disso, as redes de afeto e solidariedade descritas por Domício Sousa et al. (2018) podem contribuir para a criação de ambientes onde as crianças se sintam seguras para explorar identidades e interesses variados. Tais dinâmicas familiares têm o poder de romper com ciclos de reprodução de estereótipos, oferecendo às crianças uma base para questionar as normas de gênero presentes em outros contextos sociais. Quando as famílias se engajam ativamente na desconstrução dessas normas, incentivam não apenas uma maior equidade de gênero, mas também o desenvolvimento de indivíduos mais empáticos e respeitosos com a diversidade.

A mídia e a cultura, ao mesmo tempo que refletem a realidade social, também possuem a habilidade de modificá-la, pois o que é exposto chega a criança e influencia os seus gostos e sua identidade (Baliscei et al., 2023). A mídia apareceu em 10 artigos (58,8%), como local onde a criança aprende sobre gênero, aparecendo em diversos formatos, livros, propagandas, filmes, e vídeos na internet.

A mídia ocupa um dos lugares centrais na vida das crianças, influenciando suas percepções sobre o gênero de maneira significativa. Conforme exposto por Baliscei et al. (2023), desenhos animados frequentemente reforçam estereótipos de gênero, apresentando personagens femininas como passivas e dependentes, enquanto os personagens masculinos assumem papéis heróicos e de liderança. Essa representação desigual pode limitar as possibilidades de identificação das crianças, restringindo sua imaginação e suas perspectivas sobre o que pode ser ou fazer.

Neste contexto, as crianças recebem constantemente mensagens que reforçam a ideia de que certos comportamentos, interesses e características são próprios de um determinado gênero. A mídia desempenha um papel fundamental na construção de estereótipos, ao apresentar figuras de heróis e vilões, personagens de sucesso ou fracasso, em que a sexualidade e o gênero estão diretamente relacionados às expectativas sociais. As figuras masculinas, muitas vezes retratadas como fortes, decididas e agressivas, tornam-se modelos de masculinidade desejáveis, enquanto as figuras femininas, mais frágeis e delicadas, acabam sendo associadas à passividade e dependência.

Essa construção simbólica de papéis de gênero molda as percepções das crianças sobre o que é “normal” ou “aceitável” dentro de uma sociedade. Ao consumirem esse tipo de conteúdo, as crianças não só aprendem a diferenciar comportamentos “masculinos” e “femininos”, mas também são encorajadas a se conformar a essas divisões, limitando suas possibilidades de expressão e ação. A mídia se torna, assim, um dos canais através do qual se reforçam as expectativas de gênero.

No entanto, a mídia também pode atuar como um agente transformador. Uma introdução de narrativas que apresentam personagens com papéis de gêneros variados, como super-heroínas ou meninos que demonstram vulnerabilidade, ajuda a ampliar as possibilidades de identificação das crianças. Essa tendência, descrita por Baliscei e Brasil (2023), pode ser uma forma de mostrar lógicas diferentes, dentro de um padrão normativo existente dentro das escolas, das famílias e comunidade, pois permite que as crianças se conectem com histórias que desafiam normas tradicionais e expandem sua compreensão sobre masculinidades e feminilidades.

O trabalho de Boas (2019), aborda as interseções entre raça e gênero ao explorar como as masculinidades são vivenciadas e construídas por crianças negras no contexto do Nêgo Fugido, uma manifestação cultural de Acupe, na Bahia. O artigo investiga como práticas culturais específicas influenciam a formação de identidades de gênero e racialidade na infância, evidenciando os desafios e as possibilidades de resignificação diante de um cenário marcado por estigmas e desigualdades.

Deste modo, ao tratar de onde as crianças estão aprendendo masculinidade amplia a compreensão das dinâmicas socioculturais que moldam as masculinidades, inclusive considerando uma perspectiva de raça e infâncias negras, com a possibilidade de olhar para múltiplas infâncias, e pensar esse posicionamento na pesquisa oferece uma perspectiva crítica sobre as relações de poder e resistência nessas experiências e nas construções de masculinidades.

Com quem as crianças estão aprendendo sobre os padrões da masculinidade

A masculinidade, enquanto construção social, é aprendida e constantemente reforçada no dia a dia das crianças. A pesquisa de Guizzo (2024) aponta que, embora o aprendizado por imitação seja um componente significativo, o reforço de padrões de masculinidade ocorre em diferentes contextos. Os resultados mostram que 82,4% do reforço acontece a partir da imitação dos adultos, 41,2% nas interações com outras crianças, 17,6% nos brinquedos, 11,8% nas brincadeiras, 11,8% na mídia e 5,9% na cultura.

Na escola, o papel dos adultos é marcante. Professores, gestores e familiares, muitas vezes, reforçam expectativas de comportamentos considerados masculinos, como a valorização da força física e da competitividade (Silva, 2019). As dinâmicas escolares frequentemente reforçam essas normas, seja pela naturalização de estereótipos de gênero ou pela organização das atividades em categorias binárias.

As interações entre pares são responsáveis por 41,2% do reforço da masculinidade na infância. Conforme Lima e Lacerda (2020), o bullying entre crianças reforça estereótipos, punindo comportamentos que fogem à norma. Meninos que demonstram emoções ou interesses considerados femininos, frequentemente enfrentam exclusão ou violência verbal, contribuindo para a manutenção de performances de gênero. Esse ambiente hostil limita as possibilidades de experimentação e afeto entre meninos, perpetuando.

Os brinquedos e brincadeiras, responsáveis por 17,6% e 11,8% do reforço dos padrões de masculinidade, respectivamente, têm um papel significativo na imitação de comportamentos adultos. Silva (2019) argumenta que as brincadeiras masculinas frequentemente giram em torno de narrativas de força e competição, como jogos de luta e corridas. Essa "violência lúdica" é naturalizada, reforçando a ideia de que os meninos devem ser resilientes e evitar comportamentos associados à vulnerabilidade. Ramos e Álvarez (2023) destacam que meninos rejeitam práticas consideradas femininas, como brincadeiras afetuosas, com medo de comprometer seu "masculino".

Com 11,8% de influência na construção da masculinidade, a mídia é uma ferramenta poderosa. Guizzo (2024) aponta que plataformas como o YouTube têm um papel crescente na formação de valores e comportamentos infantis. A exposição constante a influenciadores que reproduzem padrões de gênero tradicionais amplia a reprodução de estereótipos. No entanto, o autor também identifica o potencial de "novas mídias", que propõe narrativas alternativas, como o canal "Menino Nino", que explora expressões de gênero mais fluidas.

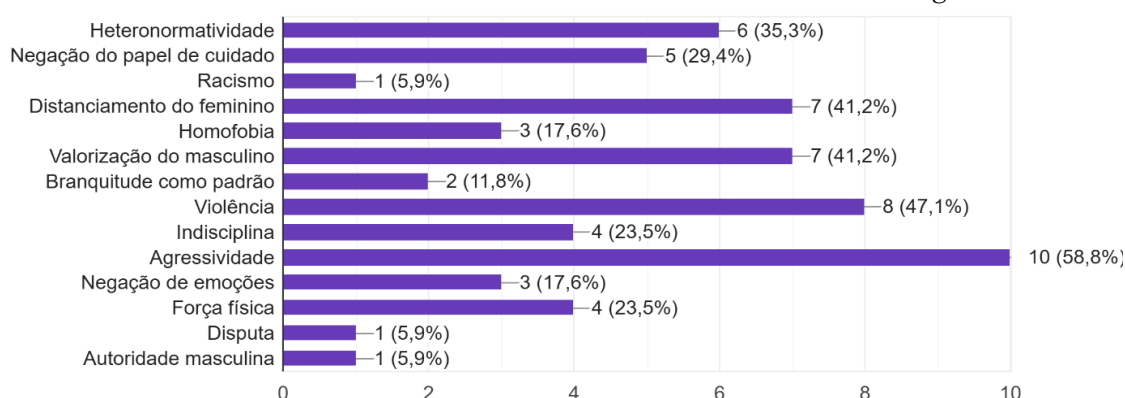
Em conjunto, esses fatores revelam com quem, mesmo que com objetos e processos interativos (brinquedos/mídia), a masculinidade vai se construindo. Se adultos, colegas, mídia e brincadeiras estiverem associados a estereótipos de gênero que associam o masculino à força, à agressividade e à competitividade, e se isso for reforçado no ambiente escolar como será construída a masculinidade desses meninos? Tal questionamento é uma das inquietações que instigam um estudo de campo, para conhecer essas reproduções e como pensar novas masculinidades ou masculinidades saudáveis e a prevenção de violências de gênero.

Características da masculinidade aprendidas pelas crianças

O conceito de masculinidade hegemônica se destacou como referencial utilizado nos artigos, não sendo mencionado em apenas 4 artigos (3, 7, 9, 17). Foi possível perceber diferentes características socialmente reforçadas oriundas desse tipo de masculinidade, destacando a frequência com que essas normas são promovidas. Na figura 4 é possível observar quais características são essas e qual a frequência que elas apareceram nos textos.

Figura 3

Porcentual de ocorrências de cada característica associada a masculinidade hegemônica



A agressividade, a violência e a força física aparecem como uma marca central da masculinidade. Essas são vistas como naturais e ensinadas socialmente desde o nascimento, promovendo a ideia de que a violência é uma característica essencial para a afirmação da masculinidade, e por estarem tão enraizadas, essas concepções são difíceis de combater (Atta & Voltarelli, 2024).

Na mídia, essa masculinidade combativa, destrutiva e violenta aparece atrelada a personagens fictícios, como super-heróis que são inspirações para os meninos (Baliscei et al., 2023). E do mesmo modo, Segundo Sotolani e Xavier Filha (2021), propagandas televisivas direcionadas ao público infantil reforçam imagens de meninos como indivíduos ativos, competitivos e, muitas vezes, agressivos.

Além disso, Vasconcelos et al. (2021) apontam que, nas interações lúdicas, os meninos são incentivados a reproduzir comportamentos violentos como forma de impor autoridade e ganhar respeito entre os pares, em suas brincadeiras os meninos refletem atitudes quase primais, como disputas territoriais e conflitos por dominância (Atta & Voltarelli, 2024). Até mesmo brinquedos de caráter mais neutros chegam a ser transformado por meninos para refletir essa agressividade, como transformar um ferro de passar numa arma (Godoy et al., 2021).

A aproximação de qualquer elemento feminino é ativamente negada aos meninos, a negação das emoções e do papel de cuidado reforçam esse afastamento, mas acabam prejudicando as próprias crianças. Sotolani e Xavier Filha (2021) observam que os meninos são incentivados a esconder vulnerabilidades e evitar a expressão emocional, consolidando a ideia de que os sentimentos são um sinal de fraqueza. Além disso, a responsabilidade pelo cuidado é frequentemente atribuída exclusivamente às meninas, sendo a figura do menino entendido como impaciente, desastrado e dependendo da sua contraparte feminina, criando uma disparidade nas expectativas sociais desde a infância (Guizzo, 2024). Vasconcelos et al. (2021) argumentam que essa dicotomia limita as possibilidades de empatia e afeto nos meninos, prejudicando o desenvolvimento de relacionamentos mais saudáveis.

A desigualdade de gênero também se manifesta na valorização do masculino em detrimento do feminino, Wenz e Macedo (2019) observam que, mesmo em espaços tradicionalmente associados ao feminino, como o balé, a presença de meninos tende a ser exaltada e vista como excepcional. Santos (2021) destaca que, embora a entrada de homens no espaço escolar seja vista como uma oportunidade para diversificar referências masculinas para as crianças, ainda há uma percepção de inadequação por parte da comunidade escolar. Essa tensão contribui para a reprodução de expectativas tradicionais, na medida em que os docentes masculinos muitas vezes sentem a necessidade de fortalecer comportamentos associados à masculinidade hegemônica para se legitimar no ambiente. Apesar de sua inserção no ensino infantil, os homens ainda estão associados a papéis de autoridade e poder, em contraste com as mulheres, que continuam a ser vistas como figuras cuidadoras e afetivas.

Essa valorização reforça a ideia de que o masculino é superior e deve ser destacado, enquanto o feminino é desvalorizado ou ignorado. Na escola, a indisciplina passa a ser naturalizada nos meninos, enquanto das meninas é esperado a subserviência (Silva & Carvalho, 2022). Sotolani e Xavier Filha

(2021) destacam ainda como a mídia reforça essa posição, ao considerar atributos de liderança e coragem aos meninos, ao passo que as meninas são associadas a traços de fragilidade.

Meninos que não performam uma masculinidade também alvo dessa pressuposta superioridade masculina (Baliscei et al., 2023). A heteronormatividade aparece como uma característica central nas masculinidades hegemônicas. Vasconcelos et al. (2021) analisam como os meninos são socializados para rejeitar qualquer comportamento ou expressão que possa ser associado à homossexualidade, perpetuando a homofobia. Essa violação é reforçada tanto em ambientes educacionais quanto em interações sociais, consolidando um mosaico de masculinidades onde a heterossexualidade normativa ocupa posição central. Wenz e Macedo (2019) sugerem que a falta de abertura para outras formas de expressão de masculinidade contribui para uma experiência limitada e restritiva de identidade.

O racismo e o branqueamento também influenciaram a construção da masculinidade hegemônica. Vasconcelos et al. (2021) destacam como a branquitude é apresentada como o padrão ideal nas narrativas de masculinidade. Os meninos negros, por sua vez, enfrentam a imposição de estereótipos que os associam à violência ou à marginalidade, limitando suas possibilidades de identidade. Essa dinâmica reforça desigualdades estruturais, naturalizando o racismo enquanto componente da socialização masculina.

Dutra-Thomé et al. (2023), ao tratar de desenvolvimento humano, racismo e possibilidades de enfrentamento, destaca em sua pesquisa de campo com crianças, as repercussões de episódios de discriminação e preconceito. Nesta pesquisa sobre masculinidade esse recorte se faz importante, porque são atravessamentos que passam despercebidos. Portanto as crianças relataram episódios de choro, isolamento, sofrimento psíquico, (sentir-se rejeitado, sentir “que carregava muita coisa na cabeça”, tristeza, em alguns casos expressões de agressividade nos desenhos e brincadeiras, timidez, exclusão social e duas chamaram a atenção da autora: Estudar para matar e fazer esforço de ser o melhor e o recurso à brincadeira para lidar com os processos violentos de discriminação, tal como a afirmação: “brincando de bullying”.

Esses dados reforçam que ainda há uma prevalência de padrões hegemônicos moldando as percepções e os comportamentos masculinos desde a infância. Vasconcelos et al. (2021) argumentam que as crianças são frequentemente socializadas com normas de gênero restritivas, e Wenz e Macedo (2019) observam que esses valores limitam as possibilidades de expressão de masculinidades alternativas, perpetuando padrões rígidos, sendo, então, necessário desconstruir normas masculinas hegemônicas desde cedo.

Ao pensar as características da masculinidade aprendida, esses estudos mostram como as construções de masculinidade hegemônica influenciam não apenas o comportamento individual dos meninos, mas também perpetuam um ciclo de violência, discriminação e limitações sociais que afetam o desenvolvimento emocional e social desde a infância. A imposição de estereótipos de gênero e as normas rígidas que definem o que é ser “homem” geram um ambiente que desvaloriza a vulnerabilidade, limita a empatia e reforça desigualdades estruturais, como o racismo e a homofobia. Dessa forma, buscar

possibilidade de pesquisa que viabilizem desconstrução dessas normas desde a infância, pode favorecer a diversidade de masculinidades, permitindo que os meninos se desenvolvam de forma mais saudável e empática e com menos da violência.

Produções de novas masculinidades

A masculinidade, enquanto aprendizagem social, é reforçada por diversos agentes – desde adultos e pares até brinquedos, brincadeiras e a mídia. No entanto, alternativas críticas, como novas mídias e literatura infantil feminista, surgem como ferramentas para desafiar padrões e abrir espaço para masculinidades mais plurais. Dentro os artigos apresentados, 8 (47,1%) demonstraram como as crianças são capazes de ressignificar a produção da masculinidade e 3 (17,6%) apresentaram masculinidades alternativas sendo formadas.

Conforme demonstrado nos trabalhos de Atta e Voltarelli (2024), Lima e Lacerda (2020), Silva e Santos (2021) e Vasconcelos et al. (2021), as crianças não são meras receptoras passivas de normas de gênero; elas se envolvem ativamente na construção e negociação de suas identidades, mostrando que são capazes de ressignificar papéis de gênero. Elas conseguem aprender com seu entorno, mesmo que os adultos não percebam, e criam suas próprias percepções (Ramos & Alvarez, 2022). Esses estudos destacam como, em suas primeiras experiências, as crianças podem desafiar e reinterpretar noções hegemônicas de gênero.

Segundo Lima e Lacerda (2020), crianças pequenas em ambientes escolares demonstram uma consciência dos papéis de gênero, mas também mostram momentos de resistência e fluidez, particularmente em atividades em que as distinções de gênero são menos pronunciadas. Isso sugere que, mesmo dentro das estruturas rígidas que as escolas frequentemente impõem, há espaço para as crianças criarem entendimentos alternativos do que significa ser um menino ou uma menina. Atta e Voltarelli (2024), observaram em sua pesquisa, meninos que desafiam as normas e fazem as suas próprias regras do que significa a masculinidade, sem se incomodar com o preconceito de outras crianças.

Na pesquisa de Novoa-Villegas et al. (2023) é demonstrado que crianças, depois de serem apresentadas, em um filme, a uma masculinidade ligada a emoções, começam a vislumbrar essa como uma possibilidade válida de ser homem, que essa expressão e gênero devia ser baseada em autopercepção e não as crenças de outras pessoas. Essa descoberta é consistente com a análise de Silva e Santos, que enfatiza o papel da literatura e da narrativa na expansão das possibilidades de identidades de gênero. Por meio da representação de diversos personagens masculinos na literatura infantil, as crianças são expostas a diferentes modelos de masculinidade, o que pode influenciar suas percepções.

O estudo de Lima e Lacerda (2020), ao destacar o papel dos desenhos como uma ferramenta que acompanha a lógica da criança, mostrou também que lógicas similares podem ser utilizadas para compreender a expressão das relações de gênero e a ressignificação das normas sociais pelas crianças. Esse estudo sugere que, ao observar a forma como as crianças criam e recriam representações sobre os

papéis do gênero, podemos explorar como elas podem reinterpretar as normas relacionadas à masculinidade tradicional. Nesse sentido, o uso da mídia, especialmente por meio de representações visuais e narrativas, pode se tornar um meio, de pesquisa e comunicação com as crianças, em pesquisas de campo, para analisar a forma como as crianças absorvem, transformam e buscar pensar em masculinidades outras, que sejam mais saudáveis, em relação a equidade de gênero.

3.4 Conclusão

A construção da masculinidade é um processo contínuo e complexo, que se dá socialmente, desde espaços como a família, a escola e através das interações com os pares e com as mídias, todos os quais são fundamentais na formação de expectativas de gênero. No entanto, neste estudo o espaço da escola aparece como o espaço principal e é onde a criança vive e convive com outras crianças, grande parte do seu tempo. No âmbito escolar, a socialização de meninos e meninas segue lógicas de segregação e de reforço das normas tradicionais de gênero. A escola não apenas ensina conteúdos acadêmicos, mas também serve como um local onde as crianças aprendem os papéis sociais que serão atribuídos a elas ao longo da vida. Essa socialização é mediada tanto pelos adultos, a exemplo dos professores e familiares, quanto pelos próprios pares que muitas vezes reforçam as expectativas de comportamentos adequados para meninos e meninas.

Na escola, os meninos são frequentemente pressionados para se afastar de características associadas ao feminino, como o cuidado, a empatia e a docilidade, e a aderir a estereótipos que celebram a força física, a competitividade e a racionalidade. Esse processo de exclusão e categorização do comportamento masculino se dá, também, pela negação das emoções, associando-as à fraqueza, algo que não se enquadra no modelo hegemônico de masculinidade, que exige resistência e controle. Além disso, a força física é vista como um indicador central de masculinidade, e práticas de agressividade ou competição são incentivadas como meios de afirmação da masculinidade de meninos.

O papel da família nesse contexto é igualmente determinante. Os pais, muitas vezes, reforçam, conscientemente ou não, as expectativas de gênero desde os primeiros anos de vida, incentivando os filhos a desempenharem papéis que são tidos como "naturais" para o sexo masculino. A escola e a família, em conjunto, formam um sistema de socialização que contribui para a perpetuação dos estereótipos de gênero e para a manutenção de uma sociedade que ainda valoriza e privilegia características associadas ao masculino, como a indisciplina, a brutalidade e a agressão, ao mesmo tempo em que minimiza as características femininas, como o cuidado e a cooperação.

Além desses ambientes, a mídia exerce uma grande influência na construção da masculinidade hegemônica. As representações de masculinidade em livros, filmes, programas de TV, jogos e comerciais muitas vezes reforçam os mesmos estereótipos ensinados na escola e em casa, retratando os homens como figuras de autoridade, independência e poder, enquanto minimizam a importância de suas emoções e da vulnerabilidade. Essas representações midiáticas apresentadas para criar um modelo de

masculinidade que não é apenas difícil de ser alcançado, mas também desconsidera os aspectos mais humanos do ser masculino, ignorando a diversidade de raça e gênero.

Dessa forma, a socialização de meninos e homens está intrinsecamente ligada a esses espaços de convivência e aprendizagem, e é moldada por uma série de influências que reforçam a heteronormatividade, o controle emocional e a hierarquização de papéis sociais. Essa dinâmica de construção e manutenção da masculinidade hegemônica gera um ciclo de expectativas e pressão que limita o desenvolvimento emocional dos meninos e homens, e impõe dificuldades nas suas relações com os outros, especialmente com as mulheres.

Apesar disso, pensar que as crianças aprendem passivamente o que lhes é ensinado pode ser questionado, ao pensar em um contexto diversificado, pois tira deles o papel de protagonistas na construção da própria identidade. Elas assimilam o mundo a sua volta e, através de suas experiências, são capazes de ressignificá-lo. Apesar de muitas vezes serem condizentes com as hegemonias de gênero, ao encontrarem alternativas são capazes de modificar os padrões e reproduzir novas possibilidades. Naturalizando homens que choram, que fazem balé, cuidam da casa, atuam como princesas, pintam com a cor rosa e que ensinam para outras crianças.

Este estudo teve como limitação a baixa quantidade de países sendo representados nos artigos, refletindo majoritariamente a realidade brasileira. Futuros estudos devem continuar o trabalho dos pesquisadores dos artigos revisados e, em forma de pesquisa-ação, oferecer possibilidades outras que podem desafiar a heteronormatividade hegemônica, para a construção de masculinidades mais diversas. Esse tipo de investigação permitirá entender melhor quais são os espaços de desconstrução e construção de subjetividades, além de fornecer uma análise de como as crianças utilizam essas representações para questionar e reinventar identidades outras, e expressões de gênero.

ESTUDO 2

MEU QUERIDO BOTO: REFLEXÕES DE MENINOS AMAZÔNIDAS SOBRE MASCULINIDADES E VIOLÊNCIAS

“O homem se não tiver infância, não brinca, não deixa os filhos brincarem, mas se ele tivesse infância ia deixar” (Homi aranha, 8 anos).

4.1 Introdução

A construção da identidade é um processo social, configurando-se por meio da identificação do indivíduo com grupos sociais (Louro, 2000), ao mesmo tempo em que busca se diferenciar deles. Dentro do conceito de identidade, tem se discutido as perspectivas de gênero (Connell, 2005; Bento, 2015; Louro, 2018; Preciado, 2013) que relacionam a importância da identidade, orientação e expressões de gênero que impactam nas relações sociais, mas, sobretudo na relação entre homens e mulheres. Embora o estudo das questões de gênero tende a se concentrar nas experiências femininas (Bento, 2012), essa abordagem, embora necessária, não abrange inteiramente a complexidade das desigualdades de gênero. Portanto, é fundamental que a masculinidade também seja investigada e explorada, para um melhor entendimento das relações de gênero entre homens e mulheres.

A masculinidade, entendida como uma performance de gênero, impacta as pessoas de diversas maneiras, sendo imprescindível entender o significado de ser homem para explorar a masculinidade. Esta, por sua vez, se manifesta nas práticas do homem nas relações de gênero. Essa configuração é moldada por uma diversidade de marcadores sociais que atravessam a vida e as relações como raça, classe, sexualidade, orientação, identidade e expressão de gênero, que dão origem a diferentes formas de masculinidade. Nesse cenário, destaca-se a masculinidade hegemônica, mais valorizada social e culturalmente (Connell, 2005). Ela se manifesta por meio de associações a características como liderança, poder financeiro e político, uma sexualidade ativa e um intenso desejo sexual, força física, corpos musculosos e comportamentos de risco (Cunningham, 2013; Eccel; Grisci, 2011; Giaccardi, 2017; Quayle, 2018).

A predominância do gênero masculino torna-se ainda mais evidente no contexto da violência. Para Connell (2005), a violência surge como um elemento central e relacional nas interações entre homens, funcionando como um meio de afirmar e preservar a masculinidade em contextos grupais.

Dessa maneira, o estudo da masculinidade torna-se relevante para se entender essa predominância masculina à violência. Em 2023, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 90% dos assassinatos de mulheres de maneira intencional foram perpetrados exclusivamente por homens e das 1.467 vítimas de feminicídio, 84,2% dos casos o assassino era seu atual ou ex-companheiro. Homens são responsáveis por 86,6 % da violência doméstica e intrafamiliar, e por cerca de 70,9 % das agressões à população LGBTQIAPN+ (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) & Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), 2024). Segundo o Sistema Nacional de Informações Penais, cerca de 95,7% da população carcerária brasileira é composta por homens.

Conforme Saffioti (2004), a violência de gênero funciona como instrumento de manutenção da ordem patriarcal, se caracterizando como um mecanismo de controle social que pune desvios e reforça hierarquias. A agressividade incentivada nos meninos desde a infância constitui a semente deste mecanismo, que na vida adulta pode manifestar-se como violência doméstica, feticídio e outras formas de opressão.

Estatisticamente, os homens não são apenas os principais responsáveis pela violência, mas também os que mais sofrem as suas consequências, em relação a taxas de homicídios, suicídios e acidentes. Conforme o relatório da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2024), a expectativa de vida masculina na região das Américas é 5,8 anos menor que a feminina. No ano de 2022, de acordo com o Atlas da violência, 42.527 homens foram assassinados, em comparação a 3.806 mulheres, totalizando aproximadamente 91,8 % das vítimas. No que diz respeito ao suicídio, a taxa de mortalidade masculina é 3,8 vezes maior em comparação às taxas femininas no Brasil (Secretaria de Vigilância em Saúde, 2021). O mesmo padrão é observado em acidentes de trânsito, onde 82,8% dos óbitos são de homens (Atlas da violência). Essas disparidades começam a se manifestar por volta dos 10 anos de idade e crescem rapidamente na juventude. Trabalhar a prevenção desse tipo de violência, desde a infância é essencial para reverter esse quadro.

Essa realidade reflete uma construção social da masculinidade que não apenas perpetua a agressão e a dominância, mas também impõe aos homens expectativas de invulnerabilidade e contenção emocional. Sob essa pressão, muitos acabam recorrendo a comportamentos de risco e à violência como uma forma de afirmar sua masculinidade, alimentando um ciclo vicioso de agressão e sofrimento que afeta tanto as vítimas quanto os próprios agressores. Assim, evidencia-se a necessidade de uma análise crítica dos modelos vigentes de masculinidade, orientada para a construção de parâmetros identitários de gênero mais integrais e não opressivos.

Essa necessidade é ainda mais evidente no contexto das diversas infâncias brasileiras, especialmente nas vivências das crianças que crescem em territórios cujos dados sociodemográficos demonstram uma vulnerabilização social oriunda da falta de apoio do estado.

Territórios que também são pouco representados nas pesquisas sobre gênero. Segundo a revisão de escopo realizada por Correia et al. (2024) sobre os processos de generificação no contexto brasileiro, dos 24 artigos analisados, apenas 1 um foi produzido sobre a realidade do Norte do país. Evidenciar as diferentes perspectivas da masculinidade é essencial pois, segundo Louro (2000), a inscrição das concepções de gênero no indivíduo, é marcada pela cultural, e por isso, para falar de masculinidades brasileiras se faz necessário ouvir as vozes do Norte.

Entender as masculinidades como um fenômeno social é também compreender a sua instabilidade e pluralidade, e que masculinidades que se diferem da hegemonia podem ganhar se destacar e começarem a vista como possibilidades, masculinidades que tenham como prioridade o bem viver.

Considerando esse contexto, o conceito de bem viver é tomado nesta pesquisa como uma ideologia que sustenta diferentes formas de organização social de vários povos indígenas na Amazônia, com uma dinâmica que valoriza o princípio da reciprocidade, solidariedade e respeito. Nessa pesquisa iremos nomear esse processo como uma busca por uma masculinidade mais saudável. O termo saudável é plural e passível de críticas por seu uso na história como um meio de normatizar a vida, porém ele foi escolhido pelo impacto que a palavra traz, principalmente me contraste com a discursões que se tem atualmente sobre “masculinidade tóxicas”.

Partindo desse princípio, uma masculinidade saudável é aquela vai de encontro a estereótipos e comportamentos da masculinidade hegemônica que danificam a integridade da saúde do homem e daqueles ao seu redor. E este conceito de masculinidade saudável será utilizado como balizador contra hegemônico que reforça a necessidade de pensar masculinidades outras que não sejam violentas e que subordinam e oprimam pessoas nas relações. Que se contrapõe a uma proposta de bem coletivo (bem viver), pois a masculinidade hegemônica tem como maior parâmetro uma lógica centrada nas necessidades individualistas e de poder, como o homem como chefe e uma família como sua posse. Questionar esses padrões hegemônicos, para além de incentivar a desconstrução de estereótipos, mas pode provocar e incentivar práticas que promovam a empatia, o respeito e a solidariedade entre os meninos, contribuindo para reflexões sobre novas possibilidades de masculinidades que possam romper com padrões hegemônicos de violência.

Inspirada por essas reflexões a presente pesquisa busca criar espaços de reflexões sobre masculinidades com as crianças, por meio de uma abordagem participativa e menos assimétrica, o que não apenas contribui para a ampliação desses debates sobre masculinidade e infância, mas também reforça a importância de superar questões como o adultocentrismo. Uma escuta ativa da realidade das crianças, é essencial para que se abandone o autoritarismo e os dogmatismos da vida adulta (Kaelsson; Silva, 2017).

Essa perspectiva desafia paradigmas tradicionais que envolvem questões como masculinidades e relações de poder, que interferem diretamente nas relações de gênero. Essas estruturas sustentam-se em lógicas que muitas vezes ignoram o protagonismo infantil, posicionando as crianças como sujeitos passivos e os adultos como únicos detentores do saber. De acordo com Kaelsson e Silva (2017), é necessário criar um espaço para que as crianças se expressem, mostrando assim o seu potencial para resoluções de problemas. Ao romper com essas posições, a pesquisa propõe uma perspectiva que considera a criança como agente capaz de contribuir para a produção de conhecimento e para a ressignificação das dinâmicas de poder nas relações sociais, considerando as masculinidades múltiplas e o protagonismo para refletir sobre masculinidades saudáveis.

Partindo desta premissa, se propõe aqui, uma pesquisa-intervenção sobre esse processo de subjetivação para compreendermos as possibilidades de transformação da masculinidade hegemônica na contemporaneidade, com o objetivo geral: Fomentar reflexões sobre masculinidades não saudáveis e violência com crianças e adolescentes.

Metodologia

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa de pesquisa-intervenção participativa, inspirado nas intervenções da psicologia comunitária (Domício Sousa et al., 2018) e no trabalho de Alvez (2024), na qual a produção de conhecimento e a ação transformadora se entrelaçaram, posicionando as crianças não como meras informantes, mas como co-autoras e protagonistas do processo (Leitão et al., 2017). A opção metodológica foi guiada pelo exercício de tentar criando espaços dialógicos e lúdicos, onde as vozes infantis pudessem emergir e se integrar na construção coletiva, como uma tentativa de diminuir as assimetrias presentes no cotidiano guiado pelas lógicas adultocêntricas.

A pesquisa foi realizada em uma comunidade periférica à beira do rio, no estado do Amazonas, um território marcado por contrastes sociais e pela forte presença de redes comunitárias. O acesso aos participantes foi facilitado por uma líder comunitária e uma conselheira tutelar, com as atividades sendo sediadas na principal paróquia do bairro, local

familiar à maioria das crianças. A coleta de dados contou com o apoio estratégico do Projeto de Extensão Maria Jiquitaia. A inserção territorial e os vínculos de confiança já estabelecidos por seus integrantes foram estratégias para garantir um acesso ético e uma interação com os meninos.

Os participantes centrais foram 11 meninos com idades entre 7 e 13 anos, residentes na localidade. Adotou-se uma postura ética flexível e inclusiva: além do grupo principal, permitiu-se a participação contextual de adolescentes acima da faixa etária e de crianças mais novas, cujas interações foram registradas no contexto, para compreender a dinâmica do campo, sem, contudo, compor a análise da amostra de respostas, pois eles ficaram apenas como observadores. O consentimento foi obtido dos responsáveis e o assentimento das crianças foi respeitado em todos os momentos. Para garantir o anonimato, cada menino escolheu um codinome baseado em um personagem de sua preferência.

A coleta de dados estruturou-se em torno de uma oficina, complementadas por um questionário lúdico, no qual os meninos puderam escrever ou desenhar informações sobre sua família, amigos, religião, lazer e consumo midiático. Este instrumento visava traçar um panorama do grupo e para entendermos o contexto territorial dos meninos.

A Oficina 1

Esta oficina teve como foco o acolhimento e a imersão inicial no tema. Por meio da confecção colaborativa de massinha caseira e da modelagem de bonecos que representassem “um homem”, criou-se um ambiente descontraído para o diálogo. Foi utilizada uma adaptação da dinâmica “Marcianos en la Tierra” (Fundació Surt, 2017) onde readaptamos com a figura folclórica local de um “boto cor-de-rosa”, personagem para o qual, os meninos deveriam explicar o que é ser homem. Para a condução do processo, foram utilizados roteiros semiestruturados, com perguntas norteadoras: “O que esse homem faz para ser homem?”, “Com quem ele se relaciona?”, “O que ele sente?” e “Qual a diferença entre ser menino e ser homem?”.

As respostas, registradas forneceram a primeira camada de dados sobre as concepções de masculinidade. Todas as falas foram registradas em áudio, ouvidas, transcritas e submetidas a uma leitura flutuante, seguida da identificação dos padrões de repostas para assim criarmos gráficos de barras horizontais, com percentuais para visualizar a frequência das concepções que emergiram sobre masculinidade. As categorias foram construídas tanto a partir das perguntas norteadoras quanto de temas emergentes das falas das crianças. Esta abordagem nos permitiu não apenas aprofundar nas nuances dos significados através da análise qualitativa, mas também

identificar padrões e tendências de respostas do grupo, para uma visão mais aproximada do que os meninos pensam sobre o tema (Leitão, 2016).

O processo interpretativo foi constantemente alimentado pelo marco teórico que entrelaça os estudos de gênero, as teorias sobre masculinidades (especialmente o conceito de masculinidade hegemônica de Connell) com estudos relacionados a redes de afetos e Psicologia comunitária e protagonismo (Domício Sousa et al., 2018) protagonismo (Leitão, 2017). Este referencial permitiu ler as falas infantis para além do senso comum, identificando nelas tanto a reprodução de normas sociais, quanto gestos de contestação e ressignificação.

A Oficina 2

Esta oficina buscou aprofundar as reflexões e traduzi-las em uma ação criativa coletiva. Iniciamos com uma roda de conversa em que, partindo novamente da persona do boto, discutimos o tema da violência a partir de três perguntas: **“O que é violência?”**, **“O que influencia a violência?”** e **“O que podemos fazer para criar uma masculinidade não violenta?”**. As falas foram sintetizadas em uma lousa, o que ajudou no debate coletivo. Na sequência, os meninos foram convidados a produzir um vídeo colaborativo sobre masculinidade saudável. Com o apoio de fantasias, adereços e materiais artísticos inspirados nos animais da floresta amazônica, eles elaboraram um roteiro livre, assumiram personagens e realizaram as filmagens, exercitando a síntese criativa dos temas discutidos através de questionamentos e perguntas. Por fim, uma sessão de exibição do vídeo editado serviu como momento de devolutiva e avaliação final.

Para enriquecer a interpretação, utilizou-se a triangulação entre diferentes fontes: as narrativas orais, as observações registradas em diário de campo, desenhos e o conteúdo do vídeo. Ferramentas simples, como nuvens de palavras em forma de diagrama, que auxiliaram na visualização de padrões nas respostas.

A análise das falas dos meninos, na segunda oficina, partiu de uma metodologia qualitativa participativa, alinhada aos princípios da Psicologia Comunitária. O processo iniciou-se com a sistematização coletiva e visual dos dados, traduzindo as discussões da roda de conversa em diagramas temáticos construídos a partir das respostas dos participantes às perguntas disparadoras. Esse registro não-hierarquizado permitiu mapear temas emergentes (violência física, verbal, emocional) e suas influências (mídia, uso de substâncias, como álcool e outras drogas e suas emoções), estabelecendo um diagnóstico compartilhado. A interpretação dessas categorias foi realizada através de um diálogo crítico entre os dados empíricos e o

referencial teórico, confrontando as percepções dos meninos com autores que discutem masculinidade hegemônica, violência e cultura (como Atta & Voltarelli, 2024; Baliscei et al., 2023; Connell, 2005, 2016, Krenak, 2019), o que revelou tanto a reprodução de normas sociais quanto a geração de críticas e alternativas por parte do grupo.

Em um segundo momento, a análise estendeu-se ao conteúdo narrativo e simbólico do vídeo produzido, examinando as falas e as personagens criadas como expressões da hibridização cultural e do protagonismo juvenil. A transcrição dos diálogos permitiu identificar a ambivalência nas concepções de "ser homem" e a desnaturalização da violência, enquanto a observação do processo criativo destacou a emergência de lideranças inesperadas e a ressignificação de referências midiáticas culturais da Amazônia. A análise, portanto, não se limitou ao conteúdo manifesto, mas interpretou-o à luz do contexto territorial ribeirinho e da ética do cuidado, entendendo as falas como atos de agência que, mediados pelo espaço acolhedor da oficina, articularam saberes locais com criticidade para propor alternativas concretas baseadas no acolhimento, no brincar e no "Bem Viver".

Por fim, a metodologia empregada foi marcada por uma flexibilidade ética e situada. O campo exigiu adaptações, como a reaplicação da primeira oficina para incluir novos participantes e a integração de crianças e adolescentes que, embora fora dos critérios originais, demandaram acolhimento. Este cuidado garantiu que a pesquisa não replicasse lógicas excludentes, mantendo-se fiel ao seu objetivo de escuta ativa e construção compartilhada de saberes sobre ser menino e ser homem na Amazônia contemporânea.

Resultados e discussões

Onde: reflexões sobre o contexto e território da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma comunidade periférica, com características sociais e culturais, próprias do território. O bairro é agitado, uma mistura de casas, praças, igrejas e comércio. Possui um contraste entre beleza e descaso, em um lado da rua, é possível observar caco de vidros, bichos mortos e lixo jogado e no outro, uma vista estonteante da beira do rio. As crianças circulam pelo bairro livremente, seja acompanhada por seus familiares, amigos, ou sozinhas, ocupando as praças e a orla.

Em pesquisa anterior, Leitão (2017) destaca o mesmo território, como um bairro periférico ribeirinho, com contradições, onde espaços de lazer comunitário convivem com zonas de vulnerabilidade e naturalização de violências, contexto que molda profundamente as

subjetividades dos meninos participantes. O local está situado na orla do bairro. Ao chegar a Manaus de barco, sua posição é visível à distância. A região concentra, em suas proximidades, feiras e diversas opções de lazer, incluindo o Centro Comunitário, bares e escolas e igrejas.

Para Domício Sousa et al. (2018) a se faz importante iniciar as ações da psicologia comunitária a partir da realidade da comunidade, não impondo ações e/ou intervenções sem compreender o contexto e as demandas advindas do ambiente/sujeitos. Assim, além das oficinas, realizamos passeios, ações e vivências na comunidade, com o objetivo de compreender como as dinâmicas locais de gênero e masculinidade são vivenciadas pelos meninos, considerando os fatores culturais, sociais e econômicos que influenciam suas construções identitárias, o que ajudou a pensar a metodologia e a análise da pesquisa. A proximidade com o território, é um dos elementos centrais no estudo, e na realidade amazônica pois, a relação com o ambiente está ligada ao contexto das famílias e das redes de afetos (Domício Sousa et al., 2018) e violência existentes no local.

As oficinas foram realizadas na maior paróquia do bairro, em salas climatizadas e equipadas com mesas e cadeiras, onde normalmente eram realizadas as aulas de catequese das crianças.

Com Quem: A Formação dos Grupos e os ajustes do Campo no território

Para além de um recorte sociodemográfico, compreender a realidade dos meninos demandou uma inserção no território e em suas dinâmicas comunitárias. O acesso aos meninos, foi mediado por uma conselheira tutelar e uma líder comunitária, figuras centrais na rede local. Essa mediação não foi apenas instrumental, mas definidora do perfil do grupo: muitos dos meninos já frequentavam a paróquia onde as oficinas desta pesquisa se realizaram, e alguns já tinham vínculos anteriores com as ações do projeto Maria Jiquitaia, pois a execução da pesquisa contou com a colaboração dos integrantes do Projeto, que atuaram como auxiliares de pesquisa. Essa atuação facilitou a comunicação, o acesso e a interação com os meninos, pois as oficinas seguiram lógicas que já eram utilizadas no território, além disso, os vínculos de confiança e a inserção territorial, já relativamente construídos pelo projeto, colaborou para um ambiente mais acolhedor e familiar para os meninos, e facilitou uma escuta mais natural e menos intrusiva.

Essa mediação baseada no conhecimento prévio das dinâmicas locais permitiu que a pesquisa respeitasse os códigos e os tempos da comunidade, transformando o território não apenas em locus de investigação, mas em espaço de trocas construído coletivamente tendo em vista que o diálogo e vivências são maneiras de se mediar um processo de conscientização e

mudanças (Domício Sousa et al., 2018) e para que essa troca seja efetiva é necessário que haja um diálogo entre os saberes científicos e os saberes populares (Domício Sousa et al., 2018). Esta parceria reforçou o compromisso ético da investigação e exemplificou a potência de aliar pesquisa crítica a ações extensionistas ancoradas na realidade e nos saberes do território. Desse modo, a pesquisa se inseriu em um contexto familiar e orgânico para as crianças, onde relações de confiança e pertencimento já estavam estabelecidas, permitindo que a intervenção acontecesse em um terreno de certa familiaridade e acolhimento.

Inspirada por Karlsson e Silva (2017), a formação do grupo de participantes seguiu uma lógica orgânica e flexível, coerente com a abordagem participativa e sensível ao contexto comunitário. A primeira sessão da Oficina 1 contou com a presença de 6 meninos, indicados pela líder comunitária, devido a um imprevisto com os contatos da conselheira tutelar. Nesse dia os meninos indicados por ela, não puderam participar. Para ampliar o acesso e garantir maior inclusão, uma segunda sessão idêntica foi realizada, atraindo 12 meninos. Agora com a participação daqueles indicados pela Conselheira. Assim a primeira oficina foi realizada duas vezes seguindo o mesmo roteiro. Deste processo, estabeleceu-se um grupo principal de 11 meninos, com idades entre 7 e 13 anos, que participou integralmente de ambas as oficinas.

O processo de campo, no entanto, refletiu a dinâmica viva do território. Na Oficina 2, além do grupo principal, estiveram presentes de forma contextual 4 adolescentes (acima de 13 anos), cujas participações foram acolhidas a pedido da própria líder comunitária. Dois outros meninos, ainda que mais reservados e com menor engajamento nas atividades escritas, permaneceram no ambiente das oficinas. Essa decisão metodológica e ética fundamentou-se no objetivo de criar um espaço de troca genuíno e acolhedor, e no reconhecimento de que as interações e influências entre crianças de diferentes idades já eram uma realidade cotidiana naquele espaço comunitário. As falas e interações desses participantes fora do critério etário foram registradas e consideradas para compreender o contexto coletivo, embora não tenham composto a análise sistemática das narrativas sobre masculinidade.

Dentre os 11 participantes centrais, três possuíam diagnóstico de autismo e um estava em avaliação para Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Optou-se por não utilizar diagnósticos como critério de exclusão, partindo do pressuposto de que todos os meninos, independentemente de suas particularidades, são socializados dentro do sistema de gênero e têm suas experiências atravessadas pelas normas de masculinidade hegemônica. Excluir suas vozes reforçaria a invisibilidade de experiências masculinas que já fogem do padrão.

O instrumento

Utilizamos um instrumento, preenchido em duas etapas. No primeiro momento com nomes de personagens e num segundo com informações gerais sobre eles e sua relação pessoas e território. Para garantir o anonimato e valorizar suas autoexpressões, cada menino escolheu um codinome baseado em um personagem de sua preferência (ex.: Homi Aranha, Supemer, Goku) sendo estes registrados conforme a grafia por eles utilizada.

Tivemos a participação de dois meninos de 7 anos, dois meninos de 8 anos, um menino de 9 anos, dois meninos de 11 anos, dois meninos de 12 anos e dois meninos de 13 anos, sendo esses dois últimos irmãos gêmeos.

Figura 1

Diagrama das idades e nomes escolhidos para representar eles na pesquisa

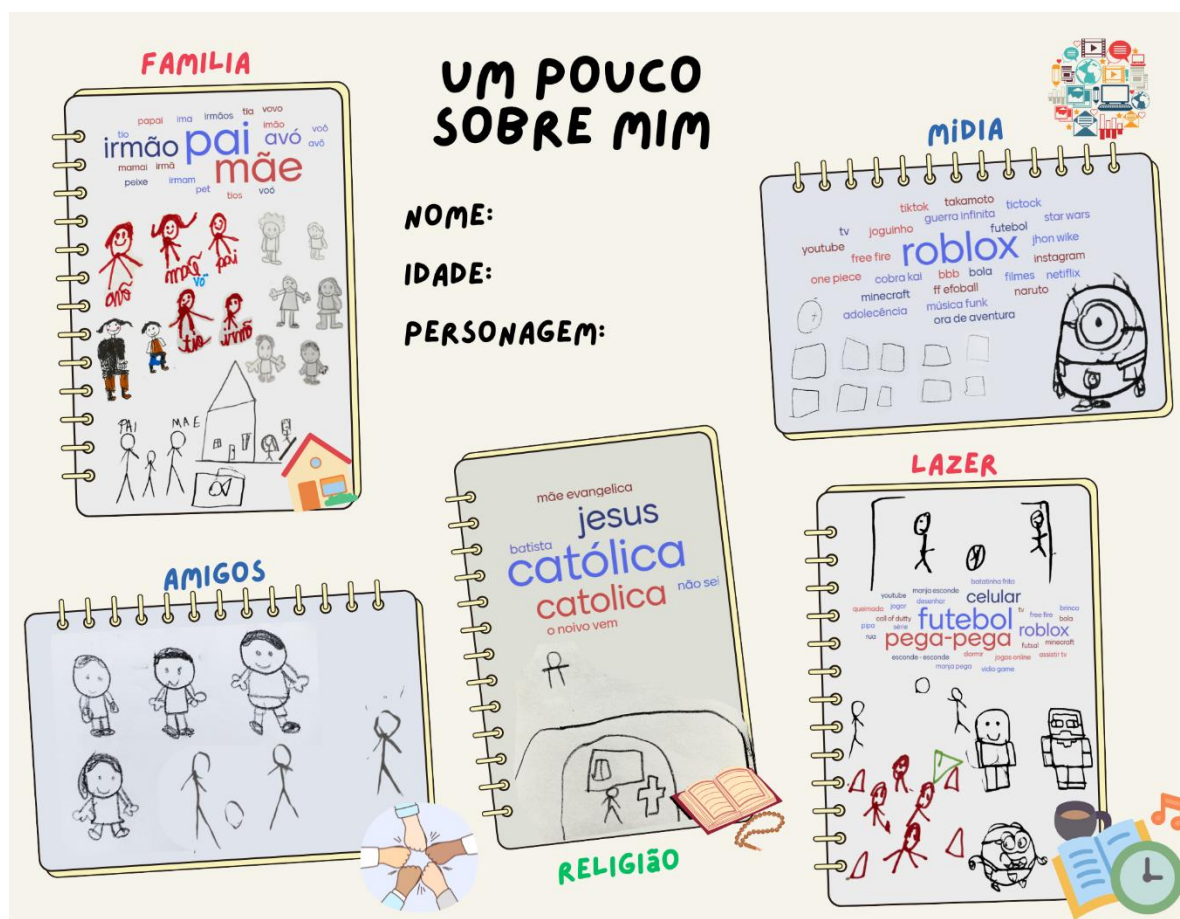


Complementarmente, aplicou-se um instrumento de caracterização lúdico, onde os meninos puderam escrever ou desenhar informações sobre família, amigos, religião, lazer e consumo midiático. Como as análises foram focadas no conteúdo coletivo, essas informações não foram utilizadas como uma explicação para cada conteúdo de forma individual, mas como uma maneira de termos um panorama de quem eram esses meninos.

Copilamos os que eles escreveram no formato de diagrama de nuvem de palavras e adicionamos os desenhos que eles fizeram para ilustrar essas informações. Tiramos os nomes que eles colocaram na parte de família e amigos para manter o sigilo.

Figura 2

Diagrama da apresentação dos dados dos menino



Na parte da família, eles destacaram que moram, principalmente com suas mães e pais, mas também seus irmãos e irmãs, avós, tios e animais, focando para além da sua família nuclear. Em relação aos amigos, os meninos escolheram amigos, quase todos meninos como eles, buscamos representar apenas os desenhos para preservar as crianças, pois eles colocaram o nome uns dos outros, como seus amigos demonstrando o vínculo entre eles. Todos os meninos

se caracterizaram como pardos. Moram em casas de alvenaria e madeira (palafitas), algumas situadas na orla do bairro, cursam o ensino fundamental, e a renda de suas famílias varia entre duzentos reais e um salário-mínimo juntando-se a composição de benefícios do governo como o bolsa família, essas informações foram complementadas por um formulário, aplicado anteriormente, em ações do Maria Jiquitaia.

Em sua maioria, os meninos se denominaram católicos ou colocaram Jesus como referência, o que é congruente com espaço que estávamos e como acessamos eles, através da igreja católica. Da mesma maneira, alguns deixaram o espaço em branco ou escreveram que não sabiam, ou mencionaram a religião da mãe.

As respostas dos campos de mídia e lazer se misturavam bastante, principalmente em formato de jogos online, sendo eles o que mais apareceu na parte da mídia, destacando-se também animes e filmes de ação. Em seu tempo de lazer os meninos também falaram que gostavam de fazer atividades ao ar livre, como jogar futebol e brincar de pega-pega, somado ao tempo de atenção as telas.

As oficinas

Oficina 1

A primeira oficina teve como foco o acolhimento e a introdução ao tema masculinidade de forma lúdica. Diante da agitação do grupo, que dificultava a escuta coletiva, optou-se por uma transição pedagógica. Para redirecionar a energia e a atenção, os meninos foram convidados a materializar suas percepções através da criação de bonecos de massinha que representassem ‘um homem’, conforme seu próprio repertório e visão de mundo. Criamos em conjunto, uma massinha caseira, e cada menino escolheu a cor que o seu pedaço teria (levamos vários corantes, com as três cores primárias e três diferentes cores de pele, da mais clara a mais escura) para que os meninos falassem de forma mais espontânea sobre como se identificavam em relação a raça.

Paralelamente, como forma de estabelecer um diálogo simbólico e descontrair o ambiente, eu, a pesquisadora principal modelei um boto cor-de-rosa, referenciando a lenda folclórica amazônica. Narramos então que aquele boto iria se transformar em homem pela primeira vez e, portanto, precisava aprender com eles o que significava ‘ser homem’. Esta estratégia cumpriu um duplo objetivo: além de canalizar a agitação para uma atividade criativa e sensorial, ofereceu ao grupo de pesquisa (pesquisadora e auxiliares) uma via de acesso concreta e projetiva aos imaginários infantis sobre masculinidade, servindo como um ponto de

partida fundamental para compreender como noções de gênero são internalizadas e reproduzidas desde a infância.". Essa atividade teve como objetivo estimular a criatividade e ofereceu ao grupo de pesquisa um ponto de partida para compreender como as crianças internalizam e reproduzem características associadas à masculinidade. Durante o processo, as narrativas compartilhadas pelos participantes serviram para identificar elementos culturais e sociais que moldam a performance de ser homem em seus contextos sociais, comunitários e afetivos.

Durante a atividade, os facilitadores, membros da equipe do projeto, fizeram perguntas para estimular o diálogo com os seguintes questionamentos:

O que esse homem faz para ser homem? Quais são suas atividades? Com quem esse homem se relaciona? O que ele sente? Qual a diferença entre ser homem e ser menino? Essas questões serviram para compreender como os meninos percebem e reproduzem características associadas à masculinidade ou ressignificam esses conceitos com base em discussões.

Esse primeiro momento foi registrado para análise posterior, passando a captar tanto os produtos criados quanto as narrativas emergentes. Esses dados serviram de base para as próximas etapas do projeto e para ajustar as estratégias, como a linguagem e postura que precisávamos ter para conseguir dialogar com os meninos.

Para ilustrar as respostas dos meninos, foram criados gráficos demonstrando a frequência que cada resposta apareceu, priorizamos colocar as respostas, e depois analisá-las. Na interpretação dos gráficos, foi considerado que cada percentual corresponde a proporção de participantes que citou aquele item específico. Isso significa que os meninos podiam oferecer resposta múltiplas. O mesmo participante pode articular em sua fala noções aparentemente distantes, como trabalhar, ser igual a mulher e dormir. Assim os gráficos demonstram menos uma hierarquia fixa, e mais um campo semântico de possibilidades disponíveis, no quais certos elementos emergem com força quase consensual, enquanto outros aparecem como complementares, tecendo, no conjunto, um retrato amplo da socialização masculina destes meninos. A seguir se apresentam as perguntas em forma de categorias e os gráficos com as respostas dos meninos.

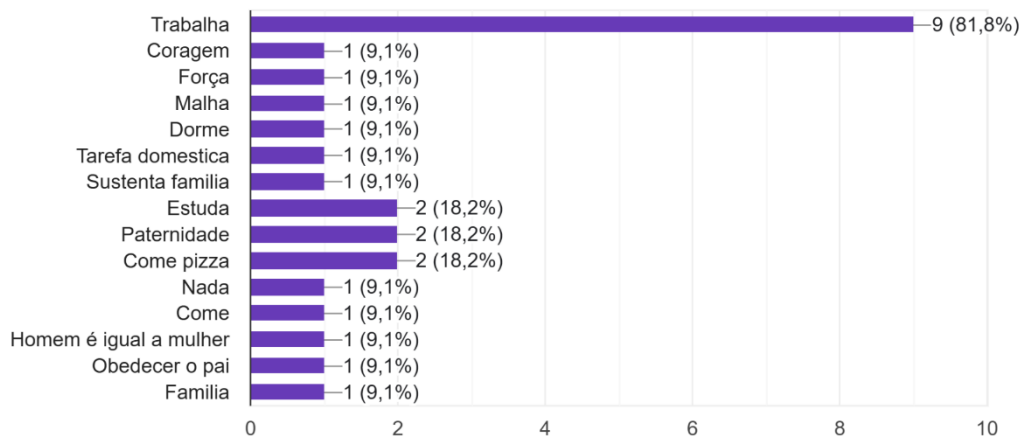
O que esse homem faz para ser homem?

“Tem que trabalhar, tem que estudar. Que aprender coisa, tem obedece o pai.” (Supemer, 11 anos).

Figura 3

Frequência das respostas da pergunta “o que esse homem faz para ser homem”

O que esse homem faz para ser homem
11 respostas



Para responder a pergunta, “o que o homem faz para ser homem”, os meninos apresentaram as seguintes ações: trabalhar (81,8%), ter coragem (9,1%), malhar (9,1%), sustentar a família (9,1%), obedecer ao pai (9,1%), fazer tarefa doméstica (9,1%), dormir (9,1%), estudar (18,2%), ser pai (18,2%), comer pizza (18,2%), fazer nada (9,1%), comer (9,1%), ser igual à mulher (9,1%), e estar com a família (9,1%). Esses resultados demonstram uma complexa mistura entre valores tradicionais, novas perspectivas e concepções neutras sobre masculinidade.

Observamos que a maioria das respostas ainda estão vinculadas a estereótipos tradicionais, como a ideia do homem provedor “Trabalha, sustenta a vida, sustenta a namorada dele, o filho dele, e só.” (Avin, 8 anos) ou características como coragem, força e obediência à figura paterna. Essas noções refletem a persistência de modelos hegemônicos de masculinidade que associam a identidade masculina a papéis econômicos e comportamentos de força e hierarquia.

Contudo, também apareceram respostas que apontam para concepções mais contemporâneas e igualitárias, como “fazer tarefa doméstica”, aparecendo na fala “Trabalha, almoço, lava a louça, faz as coisas de casa.” (Mark, 11 anos) e “ser igual à mulher” na resposta “... ser homem e mulher é a mesma coisa. O que muda é o gênero.” (Kim Pine, 13 anos).

A partir do referencial de Connell (2005) sobre masculinidades hegemônicas, é possível interpretar que a convivência dos modelos tradicionais com os igualitários reflete um cenário

de contestação da hegemonia. A concepção de "ser pai", que aparece com destaque (18,2%), já não se restringe necessariamente ao papel autoritário e distante do patriarcado, pois, de acordo com os meninos, ser homem é “Cuidar dos filhos, comprar pizza pros filhos, brincar com os filhos, trabalhar.” (Omi Aranha, 7 anos). Para Silva (2019), um forte modelo de masculinidade é a relação que a criança tem com a sua figura paterna, assim, a paternidade pode estar sendo ressignificada a partir das redes de afeto, aproximando-se de um ideal de cuidado e presença.

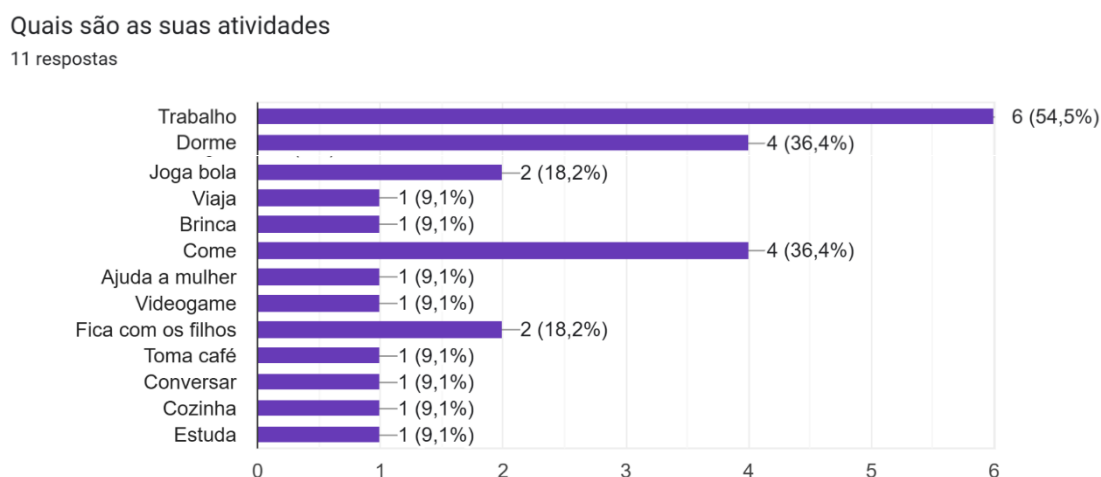
A diversidade das respostas - desde obrigações sociais, atividades cotidianas simples, estereótipos de gênero e concepções mais igualitárias, revela “o caráter fragmentado, instável, histórico e plural” (Louro, 2018, p.6) das masculinidades, pois estas estão sendo constantemente negociada e ressignificada pelas novas gerações, num processo complexo que envolve família, escola, mídia e relações entre pares.

Quais são as suas atividades

“Trabalha, volta pra casa, almoça, dorme, acorda e ajuda a mulher” (Mark ,11 anos).

Figura 4

Frequência das respostas da pergunta “Quais são as suas atividades”



Na questão que levanta quais são as atividades do cotidiano desse homem, os dados coletados revelam papéis masculinos dentro de padrões hegemônicos quanto ao fazer e a socialização de meninos. Com 54,5% associando homens prioritariamente ao trabalho, percebe-se uma visão restrita da masculinidade, centrada na esfera produtiva “Ele vai trabalhar quando chega em casa descansa para no outro dia tá com a energia recuperada para poder trabalhar de novo e estudar de manhã” (Davi, 12 anos). Os relatos das crianças sugerem que os meninos

percebem uma identidade voltada para a produtividade, papel assimilado em seu contexto social a partir da observação da figura paterna como provedor e protetor, reforçando assim uma construção tradicional e hegemônica da masculinidade centrada no homem dominante (Ramos & Álvarez, 2022). O que vai mostrando uma visão que apresenta contradições, em relação a novos padrões de masculinidade.

Dentro das atividades, os meninos trouxeram algumas que simbolizam lazer, como “jogar bola” (18,2%), viajar (9,1%), brincar (9,1%) e jogar videogame (9,1%), dividindo o mundo dos homens entre o prazer e o trabalho, o que evidencia a quase ausência de menções a atividades de cuidado - apenas 9,1% citam ajudar a mulher, ficar com os filhos ou cozinhar. Essa divisão de papéis sociais é feita desde a primeira infância, através dos brinquedos que são designados a meninos e meninas (Baliscei & Brasil, 2023) e reforçada pela mídia e propagandas, onde o papel de cuidado é sempre relegado as meninas (Sotolani & Xavier Filha, 2021).

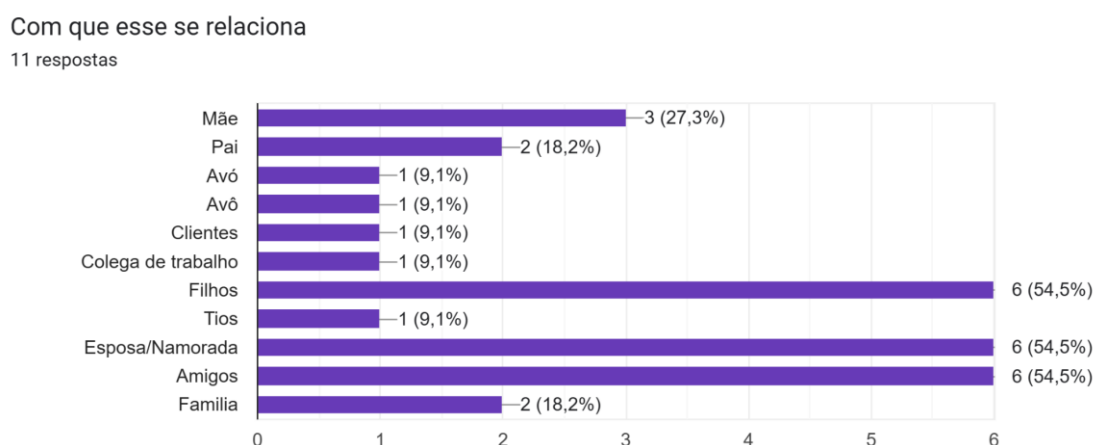
Heleieth Saffioti (1969) em "A Mulher na Sociedade de Classes", nos ajuda a entender essa distribuição desigual. A autora demonstra como a divisão sexual do trabalho é estruturante na sociedade capitalista-patriarcal, relegando às mulheres as tarefas reprodutivas e de cuidado, enquanto os homens são socializados para o espaço público e produtivo. O fato de "ajudar a mulher" aparece como uma atividade eventual (9,1%), e não como responsabilidade compartilhada. Para a autora, o sistema capitalista-patriarcal socializa os homens para que enxerguem seu valor e honra ligados primordialmente à esfera produtiva e ao provimento financeiro, uma provisão, contudo, que depende da invisibilidade do trabalho reprodutivo executado pela mulher. Assim, os (9,1% de "ajuda") reflete a resistência cultural de educar meninos a assumir a responsabilidade pelo cuidado que seria, em termos simbólicos, uma "feminilização", um risco à virilidade associada à ausência do lar e à dedicação exclusiva à vida pública.

Com quem ele se relaciona

“A namorada dele, o filho dele, os dois filhos deles, o pai dele, a mãe dele, o tio dele e a tia dele. E só.” (Avin, 8 anos).

Figura 5

Frequência das respostas da pergunta “Com que ele se relaciona”



Em relação a questão como que o homem se relaciona, apesar de ser citada de maneira direta em apenas duas respostas (18,2%) a família é representada de maneira explícita através dos membros familiares que foram citados, Mãe (27,3%), Pai (18,2%) Avó (9,1%), Avô (9,1%), filhos (54,5%), tios (9,1%) e esposa/namoradas (54,5%). Aparecendo em sete das onze respostas. Dentro da categoria família é possível observar a força da família nuclear e da paternidade, sendo as categorias filhos e esposa/namoradas que mais apareceram. amigos também apareceram com a maior frequência (54,5%), demarcando a importância da vida fora do local doméstico.

Essa centralidade dos vínculos familiares e de amizade na definição de como o homem se relaciona encontra ressonância direta no conceito de redes de afeto, discutido por Domício Sousa et al. (2018). O fato de "filhos" e "esposa/namoradas" compartilharem o topo das citações (54,5%) com "amigos" revela que a masculinidade, para esses meninos, é construída em uma malha relacional densa e afetiva. Como argumenta Leitão (2016), é nos espaços comunitários, como a família e o círculo de amizades, que os processos de socialização e a construção das identidades se dão. A paternidade e a conjugalidade, portanto, não aparecem como funções abstratas de provedor, mas como eixos centrais de uma rede de cuidado e afeto, sinalizando uma abertura para masculinidades mais presentes e relacionalmente investidas para esses meninos.

Se destaca o fato que ao falar de parceria romântica, os meninos mencionaram exclusivamente relacionamentos com mulheres. Aqui, como na pesquisa de Santos e Brito (2023), vemos a heteronormatividade ser expressa nas concepções de masculinidade dos meninos. Segundo Louro (2019), a heteronormatividade é a norma social que formata a

heterossexualidade como o padrão para ser seguido socialmente, de maneira compulsaria. É justamente essa norma que invisibiliza outros tipos de afeto, como podemos ver não falas dos meninos.

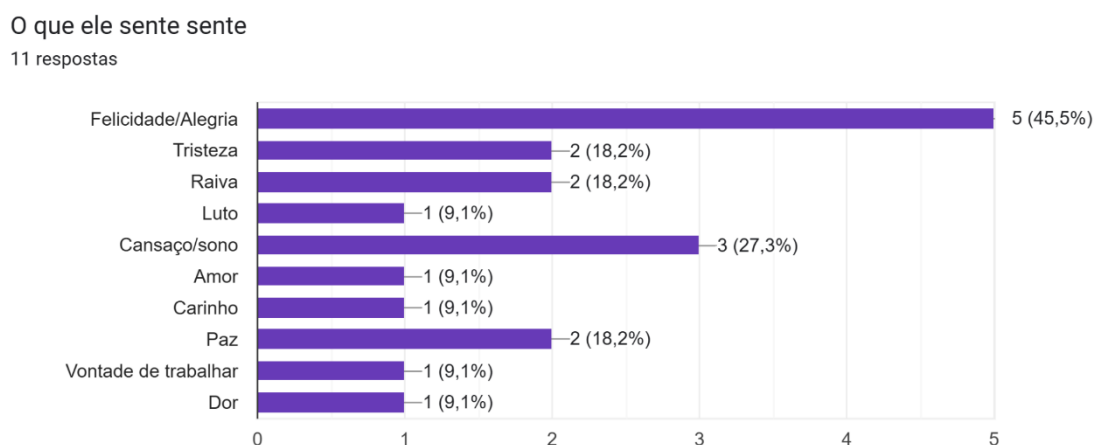
No processo lúdico, na oficina, a profissão do boneco de Zoro (13 anos) era design e sua esfera social eram seus amigos e clientes de trabalho, porém, ao ser questionado sobre o que ele gostava de fazer com amigos além de jogar bola (atividade que ele já havia mencionado), este respondeu que eles conversavam sobre seus trabalhos. Suas respostas junto a de Supermer (11 anos), colegas de trabalho (9,1%), demonstram o local do trabalho no imaginário das crianças sobre a masculinidade, reiterando o impacto da esfera produtiva sobre a masculinidade hegemônica analisada por Connell (2005) e reforçado pelas respostas as perguntas anteriores.

O que esse homem sente

“Sente amor, carinho e paz.” (Avin, 8 anos)

Figura 6

Frequência das respostas da pergunta “o que esse homem sente”



Na questão sobre o que o homem sente, os meninos falam de um homem que se afeta, sente o luto (9,1%), dor (9,1%), sente raiva (18,23%) e tristeza (18,2%), um homem ativo que possui vontade de trabalhar (9,1%) mas sente cansaço e sono (27,3 %), e experimenta sentimentos positivos, como o amor (9,1%), carinho (9,1%), paz (18,2%) e principalmente, um homem que se permite sentir a felicidade e a alegria (45,5%).

Este retrato multifacetado dos sentimentos masculinos corrobora a perspectiva discutida por Leitão (2016) Domício Sousa et al. (2018), que compreendem a identidade como constituída numa trama relacional onde a vida emocional é central. A raiva é frequentemente a única emoção socialmente permitida e incentivada nos homens dentro do modelo tradicional. No discurso dos meninos, aparece como uma maneira de lidar com a frustração, seja na fala de Goku (9 anos) que pontua que seu homem sente raiva quando se machuca, ou na colocação de Kim Pine (13 anos) “Às vezes ele se irrita, às vezes quando ele erra alguma coisa.” A significativa frequência de sentimentos como tristeza (18,2%) e luto (9,1%), tradicionalmente associados à vulnerabilidade e, portanto, afastados do ideal hegemônico de masculinidade, pautada na supressão de sentimentos masculinos (Bento, 2015), indica uma abertura para que os meninos percebam o homem como um ser psíquico complexo, cuja humanidade não é anulada pelo gênero.

A menção ao cansaço e ao sono (27,3%), a função corporal mais citada, reforça essa visão ao dessacralizar a figura do homem como um ser de energia inesgotável, ancorando-o na finitude e nas necessidades do corpo. Esta naturalização do cansaço, em contraste com a vontade de trabalhar (9,1%), demonstra uma percepção realista e menos idealizada da vida adulta masculina.

A predominância absoluta da "felicidade e alegria" (45,5%) sobre a raiva (18,2%) é particularmente reveladora. O facto de estes meninos privilegiarem amplamente os afetos positivos sugere uma significativa ressignificação do que é performar o masculino, priorizando emoções que fomentam a conexão e o bem-estar em detrimento daquelas que podem sustentar a violência, sentimentos naturais de sua fase de desenvolvimento. Esta constelação de sentimentos – que inclui ainda amor, carinho e paz – desenha um projeto de masculinidade profundamente influenciado pelas lógicas comunitárias e afetivas, conforme propõem Leitão (2016) e Domício Sousa et al. (2018), onde a masculinidade não se edifica na negação dos afetos, mas na sua integração como pilares de uma identidade menos opressiva e contrapõe a lógica do patriarcado que, segundo Vasconcelos et al., ensina que homens não devem demonstrar os seus sentimentos e emoções. Podemos ver assim o que Lima e Lacerda (2020) pontuam em sua pesquisa, a capacidade das crianças de reconstituir os conceitos de gênero impostos socialmente.

O sentimento de tristeza apareceu em duas falas, uma causada pelo luto de perder alguém (Kim Pine, 13 anos) e a outras ocasionada pelo racismo. Supemer (11 anos) relata que seu boneco é percebido como estranho por causa da sua cor de pele (preto e azul) e que essa percepção o deixava triste.

O relato do menino Supemer, de 11 anos, que associa a tristeza à percepção de estranheza sobre a cor de seu boneco não é um incidente isolado, mas um sintoma vívido do racismo estrutural e institucional que conforma a sociedade brasileira. Essa associação espontânea revela, já na infância, uma aguda percepção das marcas raciais e de seus efeitos sociais. A opção por uma cor distante dos tons de pele humana sugere um complexo processo de simbolização ou deslocamento em relação a um atributo físico que se torna fonte de incômodo, ilustrando como categorias raciais e estigmas sociais são internalizados precocemente, influenciando autopercepções e interações.

Este dado subjetivo encontra sua explicação na macropolítica descrita no capítulo "Os atravessamentos do racismo estrutural no Brasil: heranças de uma sociedade colonial escravocrata". Como destacam Maia Neto e Silva (2023), o racismo é um fenômeno estrutural ativo, herdado de um processo de formação social baseado na colonização e na escravização de pessoas africanas, cujas lógicas violentas moldam subjetividades até os dias atuais (Souza, 2017). A "estranheza" percebida pelo menino é um reflexo direto dessas "lógicas coloniais, que marginalizam e exterminam corpos negros", começando pela marginalização simbólica na infância.

A compreensão desse fenômeno é ampliada ao se considerar a análise interseccional apresentada no livro. No capítulo "Racismo obstétrico, interseccionalidade e a assistência a mulheres pretas no ciclo gravídico puerperal", Silva et al. (2022) partem de uma premissa fundamental: para entender manifestações específicas do racismo, é necessário compreender os fatores históricos que as influenciam. As autoras situam a gênese do problema no pós-abolição, com a marginalização da população negra e a construção do mito da democracia racial, uma "falsa ilusão" que oculta a permanência de um tratamento discriminatório, dando origem ao racismo estrutural e institucional. Este racismo, arraigado na sociedade a partir da dívida histórica da colonização e escravização, legitima a discriminação e gera subordinação. Apesar de sua força, os autores lembram que essa estrutura não é incontornável, mas exige que se considerem os aspectos histórico-sociais e políticos que a sustentam.

A dor de Supemer é, portanto, um eco precoce dessa mesma estrutura que, em outra esfera da vida (a saúde obstétrica), produz violências tão concretas. A internalização do estigma opera de maneira interseccional junto com a masculinidade e outros marcadores sociais como o gênero e mais especificamente a masculinidade. A configuração da masculinidade é profundamente influenciada por questões raciais, de modo que a masculinidade de um homem negro é construída socialmente como diferente e, frequentemente, "incompleta" perante o padrão hegemônico branco (Connell, 2005; Bento, 2015). O incômodo do menino pode ser lido

como um dos primeiros atravessamentos dessa violência simbólica interseccional (entre raça e gênero) em sua formação identitária.

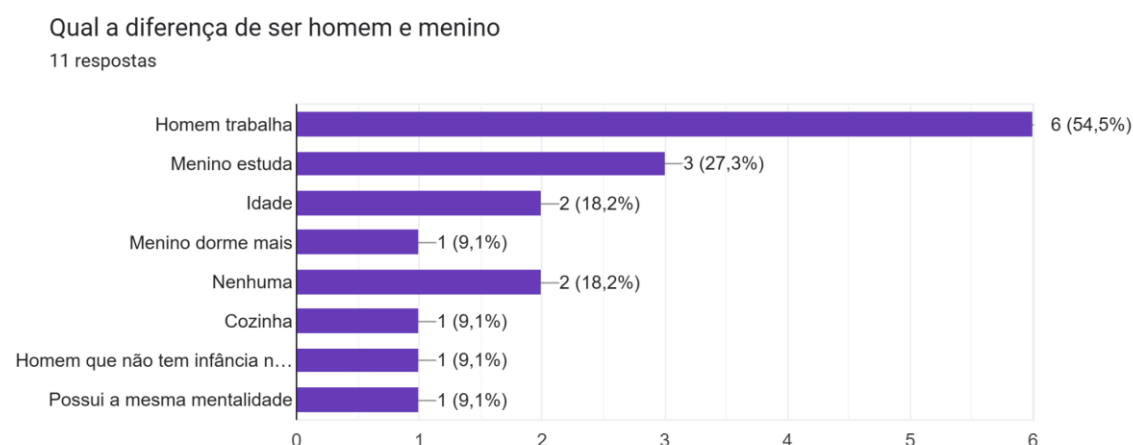
Assim este relato é manifestação cotidiana e psicossocial desse arcabouço histórico: o estereótipo que desvaloriza a negritude é introjetado, gerando sofrimento. Sua tristeza é o **efeito afetivo individual do racismo estrutural**. Trata-se de um dado que sinaliza a necessidade considerar a dimensão racial como fator psicossocial relevante no desenvolvimento infantil, mesmo (e especialmente) em contextos em que a discussão sobre racismo é silenciada. Reconhecer e interpretar relatos como o de Supemer é o primeiro passo para desnaturalizar essas violências e fundamentar ações e políticas institucionais antirracistas, desde a escola, que considerem os aspectos histórico-sociais e políticos que sustentam o racismo e suas profundas consequências na construção da subjetividade, em um ciclo que se inicia na infância e se perpetua em todas as fases da vida, conforme exposto tanto na análise da violência obstétrica quanto na violência simbólica nas escolas.

Qual a diferença entre ser menino e ser homem

“Adulto a gente trabalha e a gente faz comida. E quando a gente é criança, a gente estuda.” (Aremen, 8 anos)

Figura 7

Frequência das respostas da pergunta “Qual a diferença entre ser menino e ser homem”



Na pergunta sobre a diferença entre ser menino e ser homem, é possível observar que ao diferenciar homens de meninos, as crianças fizeram demarcações específicas, primeiro dividindo os meninos e homens pelo seu cotidiano, papel que marca as obrigações sociais de cada um deles, homem trabalha (54,4%) e meninos estudam (27,3%) e dentro desta categoria o

fato que homens cozinham e meninos não (9,1%). Outros já fizeram divisões voltadas para fisiologia, como a idade (18,2%) e a rotina de sono (9,1%), como podemos ver na fala de Minion (13 anos) “Acho que menino é quando você é criança ainda e homem é quando você já é adulto”. Ainda tivemos meninos que não fizeram essa diferenciação, falando que ambos possuíam a mesma mentalidade (9,1%) ou que não havia nenhuma diferença entre os dois (18,2%). “E todos os dois ainda continuam sendo do mesmo tamanho, com a mesma mentalidade” (Davi, 12 anos). Importa ressaltado que Davi é um menino de alta estatura para a sua idade cronológica e explica a diferença a partir de sua perspectiva.

É possível observar que, ao diferenciar homens de meninos, as crianças operaram com base em demarcações sociais e fisiológicas que refletem a internalização de normas de gênero. A divisão mais citada, que associa homens ao trabalho (54,4%) e meninos aos estudos (27,3%), é um exemplo do que Connell (2005) caracteriza como a masculinidade hegemônica, que organiza socialmente expectativas distintas e hierárquicas para cada fase da vida, atribuindo ao homem adulto a responsabilidade produtiva. A menção específica de que "homens cozinham e meninos não" (9,1%) pode ser lida através da lente de Bento (2015) sobre a performatividade de gênero, sugerindo que até mesmo atividades domésticas são categorizadas e aprendidas como performances adequadas a idades e gêneros específicos, reforçando uma divisão sexual de tarefas desde a infância.

Em geral, para responder minhas perguntas, os meninos deram respostas simples e diretas, o que me permitiu operacionalizar a análise das suas concepções sobre a masculinidade de maneira mais objetiva. Porém, nessa última pergunta, uma das respostas se destacou por ir além de uma pontualidade, (Omi Aranha, 7 anos), respondeu a seguinte : frase “Um homem que não tem infância, não brinca, não deixa os filhos brincarem, mas se tivesse infância, ia deixar” (9,1%), transcendendo essas divisões mais evidentes. Sua afirmação parece refletir que a demarcação entre a infância e a adultez deve ser um processo contínuo, inferindo como a importância da vivência da infância interfere na fase adulta e no reflexo da paternidade, que neste caso, parece cristalizando em uma paternidade restritiva que nega aos filhos a mesma experiência negada ao pai. Assim, a fala revela uma percepção aguda de como as vivências (ou ausências) da infância ecoam na vida adulta, moldando práticas parentais e reproduzindo, de forma involuntária, padrões intergeracionais de cuidado (ou da falta dele). Sua fala articula uma concepção de masculinidade influenciada pelas redes de afeto, conceito central em Domício Sousa et al. (2018). Omi Aranha, não vê o homem e o menino como categorias separadas por fisiologia ou obrigações, mas como uma continuidade psicológica e afetiva. Ele propõe que a qualidade da vivência na infância (o ser "menino") determina a qualidade do exercício da

paternidade na vida adulta (o ser "homem"). Esta visão ressoa com a perspectiva de Leitão (2016) de que os processos de socialização nos espaços comunitários e familiares são fundantes. Omi Aranha parece compreender que uma infância negada – possivelmente marcada pela ausência de brincadeiras e afeto – pode gerar uma masculinidade empobrecida, incapaz de proporcionar ao próprio filho a experiência lúdica e afetiva que lhe foi negada. Esta é uma crítica às masculinidades que reproduzem violências, pois localiza a raiz do problema não em uma falha individual, mas em uma cadeia de privação afetiva que pode ser perpetuada através de gerações.

Fim da primeira oficina

Após terminarem de responder as perguntas, cada menino pode desfazer seu modelo de homem e levar a sua massinha para casa. Inclusive, alguns deles já havia, no meio do processo, transformado sua arte em algo além da representação pedida, criando objetos que permitissem seu boneco ter uma história própria.

Através de suas falas podem os inferir que para eles, os homens são trabalhadores, mas também são pais. Cumprem com suas obrigações sociais, mas também se divertem. Eles possuem uma vida social diversa, dividindo o seu tempo com a sua família, mulher e filhos, e seja amigos. Os homens são alegres, mas também se sentem cansados, tristes, sendo afetados pelos impactos sociais do racismo. Um homem é um menino que cresceu, sendo possível observar as similaridades entre seus homens de massinha e com o eles se apresentaram para gente.

Oficina 2: Roda de Conversa e Produção Audiovisual Sobre Violência e Masculinidades - Psicologia Comunitária e das Masculinidades

Realizamos a segunda oficina estruturada em dois momentos metodologicamente articulados: uma roda de conversa inicial para problematizar a violência, seguida pela produção coletiva de um vídeo que sintetizou, de forma lúdica e criativa, os temas debatidos. Este desenho se fundamenta na visão da Psicologia Comunitária, que compreende as dimensões múltiplas da ação no mundo, do individual ao coletivo, e reconhece que nenhum ato é percebido isoladamente, mas como capaz de gerar reverberações amplas (Domício Sousa et al., 2018). Nosso ponto de partida foi o desafio proposto por Leitão et al. (2017) que destacam que

reconhecer a agência de crianças e adolescentes, superando a visão tradicional que os posiciona como sujeitos passivos que necessitam da mediação adulta para a maioria de suas atividades.

Antes de engajar o grupo principal, adotamos uma estratégia de corresponsabilização com os adolescentes, que tinham mais de 13 anos. Após um início tímido, conquistado por uma abordagem descontraída da autora principal desta pesquisa, convidamos os meninos a colaborarem conosco. Esta tática visava potencializar os diálogos problematizadores no grupo, compreendendo-os como meios de tornar concreta a vivência coletiva, princípio central da Psicologia Comunitária (Domício Sousa et al., 2018). bem como o desafio de trabalhar o protagonismo com os meninos (Leitão et al. 2017) Durante a roda, esses adolescentes foram vozes ativas e ouvidas com respeito pelos menores e por nós.

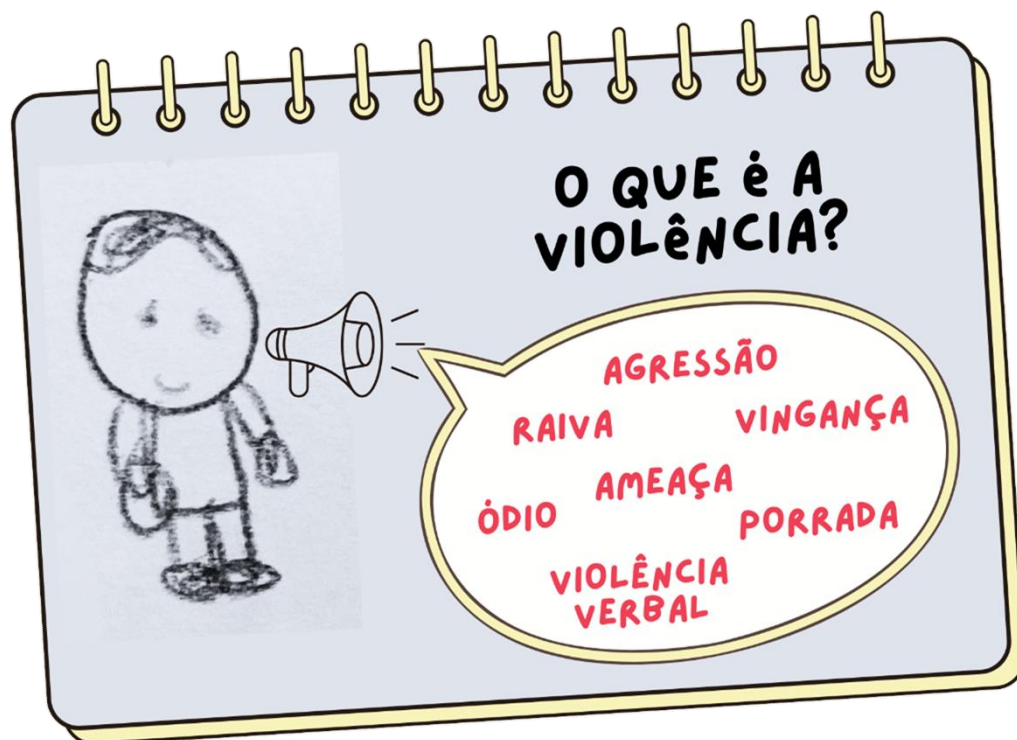
Dois outros meninos, no entanto, tiveram participações limitadas pela timidez ou nervosismo. (Esses meninos optaram por não participar da amostra). Suas interações foram pontuais, participando como observadores. Durante as oficinas, esses dois meninos foram acompanhados pelos colaboradores do Maria Jiquitaia, suas interações com eles ajudaram a sinalizar algumas das dificuldades de se trabalhar com meninos, mas também convidaram aos colaboradores a criarem estratégias de diálogos com eles, de maneira que, apesar de não participarem de todas as etapas da pesquisa, estes não fossem excluídos do processo. Seu acompanhamento próximo pelos facilitadores dos auxiliares de pesquisa, exemplificou o compromisso do psicólogo comunitário como facilitador de processos (Domício Sousa et al., 2018), atuando para que a não participação não significasse exclusão, em uma prática guiada pela ética da libertação, que busca mediar processos individuais dentro de mudanças coletivas.

A Roda de Conversa: Diagnóstico Coletivo sobre Violência e Masculinidade

A roda foi mediada pelo retorno da figura do Boto, trazido da oficina 1, que trouxe três perguntas disparadoras. Optamos por um registro coletivo e não hierarquizado das respostas, respeitando a influência mútua que os meninos exercem no cotidiano compartilhado do território.

Figura 8

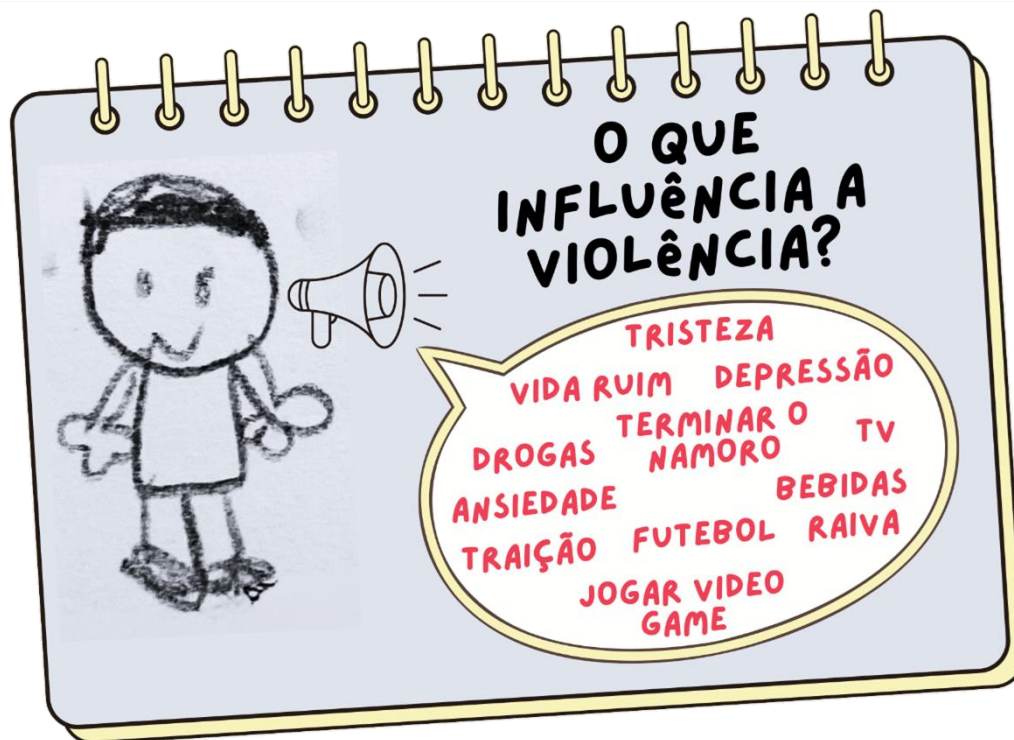
Diagrama das respostas da pergunta "o que é a violência"



Assim perguntamos: "O que é a violência?": Os meninos categorizaram a violência como física (agressão, pancada), verbal (ameaças) e emocional (movida por ódio, raiva, vingança). Esta categorização revela uma percepção sofisticada, onde a violência transcende o físico. Para Atta e Voltarelli (2024), a agressividade e a violência são marcas centrais de uma masculinidade socialmente construída como essencialmente violenta. Ao associarem violência a emoções como "raiva" e "vingança", os meninos refletem justamente essa naturalização de que certas emoções "masculinas" que legitimam a agressão.

Figura 9

Diagrama das respostas da pergunta “o que influência a violência”

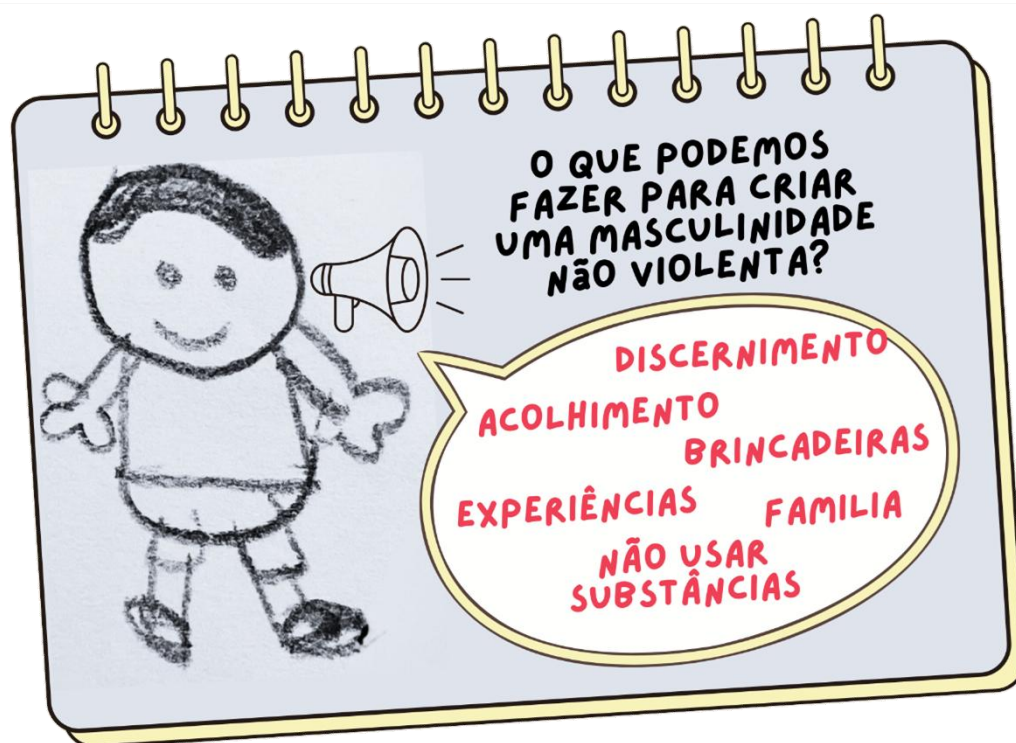


Na pergunta "O que influencia a violência?": As respostas apontaram para a mídia (videogame, TV, futebol), o uso de substâncias (álcool e outras drogas), emoções (tristeza, depressão, raiva) e conflitos relacionais (traição, término de namoro). A forte associação com as mídias **corrobora** as análises de Baliscei et al. (2023) e Sotolani e Xavier Filha (2021), para quem super-heróis e propagandas infantis reforçam, respectivamente, modelos combativos e imagens de meninos como competitivos e agressivos. A menção ao futebol como influência **corrobora** a análise de que o esporte, **especialmente em sua cobertura midiática, opera como um dispositivo cultural que naturaliza e celebra a agressividade**, a rivalidade extrema e a hierarquia baseada na força e no domínio, elementos fundantes da masculinidade hegemônica que os meninos identificam e associam à violência.

O reconhecimento da "tristeza" e "depressão" como influências mostra uma compreensão sensível de que a violência pode ser uma resposta a vulnerabilidades emocionais.

Figura 10

Diagrama das respostas da pergunta “o que podemos fazer para criar uma masculinidade não violência”



"Para a pergunta "Como criar uma masculinidade não violenta?", os meninos construíram coletivamente um caminho ético. Suas propostas incluíram, o não uso substâncias ou a abstinência de substâncias (álcool e outras drogas), o discernimento ético como sabedoria prática para separar "coisas ruins" das "coisas boas para a vida", e a valorização das experiências individuais como fonte de aprendizado.

De forma significativa, porém, nesse momento a solução que emergiu com maior força foi a centralidade da família, do acolhimento e do brincar. Ao elegerem a família, o acolhimento e o brincar, os meninos estão, na prática, delineando os contornos do Bem Viver proposto por Ailton Krenak (2019). Para Krenak, viver bem é um verbo coletivo: significa cuidar uns dos outros, praticar a reciprocidade e tecer uma convivência integrada, exatamente os valores que emergiram como respostas à violência. Integrados a preservação do meio ambiente e consequentemente a preservação do bem viver.

As respostas dos meninos traduzem esse princípio para o seu universo: a família e o acolhimento representam a rede de cuidado e proteção; o brincar ressignificado não como mera distração, mas como atividade essencial de conexão, criação e aprendizado de convivência.

Neste sentido assuntos interseccionais como prevenção da violência, racismo, gênero e masculinidades violentas podem ser trabalhados. Ao elevar esses valores como contrapontos à violência, eles não propõem apenas regras de conduta, mas apontam para a necessidade de cultivar relações com os parentes, com os pares e consigo mesmos – que sejam, em si mesmas, experiências de Bem Viver. Dessa forma, uma masculinidade não violenta deixa de ser apenas uma "não-ação" (não agredir) para se tornar uma ação afirmativa de cuidado, fundamentada nas redes de afeto que sustentam a vida em comunidade.

Ela contrapõe-se diretamente aos achados de Vasconcelos et al. (2021) e Atta e Voltarelli (2024), que observam como o brincar dos meninos é, com frequência, um campo onde se reproduzem comportamentos violentos, disputas por dominância e imposição de autoridade. Ao elevar o "brincar" e o "acolhimento familiar" como caminhos, os meninos intuem a necessidade de ressignificar o lúdico e as relações primárias como espaços de aprendizagem de interações não violentas. Este momento de construção coletiva de alternativas materializa a ética da libertação (Domício Sousa et al., 2018), onde o diálogo grupal média processos individuais rumo a uma mudança coletiva por uma masculinidade saudável e o bem viver.

A Produção do Vídeo: Hibridismo Cultural e Protagonismo Inesperado

A transição para a criação do vídeo foi marcada por um caos criativo e entusiasmo, especialmente pelas fantasias de animais amazônicos. Dessa efervescência, veio a proposta Davi: o Boto que quer "aprender a ser homem". No espaço cênico surgiu uma mistura cultural de animais da Amazônia com personagens midiáticos: Supemer estava vestido de boto e assumiu o papel de protagonista, Davi, utilizando a própria roupa, fez a personificação de um "homem", Aremen interpretou o "tartarugo", Home aranha fez "tigrinho" e Goku fez o "Superman". Os meninos mais velhos se sentiram muito confortáveis com um dos auxiliares do Maria Jiquitaia, o único homem adulto, entre nós, e sugeriram que ele devia aparecer no curta interpretando o personagem "John Wick", pois acharam sua aparência similar ao do personagem. Esta fusão ilustra a complexa construção identitária dos meninos, entrelaçando referências do território-floresta com a cultura pop.

Omi aranha se ofereceu para realizar a filmagem, assumindo o posto de câmera. Dos onze meninos, apenas Minion, Mark e Avin não participaram diretamente da produção do curta, se colocando no papel de observadores. Kim me auxiliou a administrar o barulho excessivo que os meninos faziam, me aconselhando a falar para eles que quem fizesse barulho deveria descer para outra sala, seu conselho funcionou e após esse comentário, os meninos ficaram mais

quietos. Zoro passou o dia apenas observando, porém, no momento da despedida falou comigo que adorava desenhar, perguntei se ele gostaria de fazer um desenho para ser a capa do vídeo e ele aceitou com entusiasmo, como apresentado, na figura a seguir.

Figura 11

Desenho feito por Zoro para a capa do curta produzido pelos meninos



Do processo, emergiram lideranças inesperadas. Supemer e Davi, ambos com reputação de "bagunceiros" em outros contextos, tornaram-se os líderes da produção, assumindo papéis de protagonista e articulador. Silva e Carvalho (2022) trazem que a indisciplina muitas vezes é percebida como uma característica relacionada aos meninos e que por esse motivo, adultos podem desvalorizar a inteligência destas crianças. O protagonismo assumido por Supermer e Davi exemplificam como um espaço acolhedor e não punitivo pode ressignificar a "indisciplina", revelando outras formas de engajamento e inteligência frequentemente desvalorizadas quando se trabalha com meninos.

A edição do vídeo foi realizada por uma das integrantes do Maria Jiquitaia, e durante esse processo tentamos mexer o mínimo possível no conteúdo dos vídeos. Gravamos os vídeos em várias partes em vez de uma tomada contínua, para facilitar o processo de edição, de maneira que o nosso trabalho constituiu em organizá-los para fazer uma linha de histórica coerente.

Também foi adicionado uma narração para contextualizar o que estava acontecendo, a voz da narração é da editora e o que foi falado tentou refletir a história que os meninos contaram para gente. Os meninos não chegaram a dar um nome específico para o vídeo, então, usamos o nome que Zoró colocou no seu desenho.

Análise do Conteúdo do Vídeo: Hegemonia x Crítica e o Bem Viver

No vídeo final, as perguntas do Boto e as respostas dos meninos teceram o caminho final para a nossa pesquisa, onde relacionamos a masculinidade saudável a prática do bem viver amazônico. Em sua primeira pergunta, o boto questiona o que é ser um humano, recebendo uma resposta ambígua de Davi, “Ser humano é uma coisa muito difícil.”, achando uma resposta insatisfatória, resolve questionar outros companheiros, alternando sua pergunta entre “o que é ser homem” e “o que é ser humano”. Sua maneira de questionar reflete o paradigma de tornar o “homem” como símbolo direto da humanidade (Connell, 2016), pois sua pergunta não se direciona exclusivamente a indagar sobre a masculinidade, mas a natureza humana como sinônimo de homem.

Os meninos continuaram com questionamentos protagonizando as perguntas, "Como é ser homem?": Aremen (Tartarugo) deu uma resposta hegemônica: "Ser homem é quando a gente vai trabalhar, quando a gente brinca com os filhos e quando a gente joga a bola. E só!". Se considerarmos que os meninos, ao longo de sua vida vão apoderando das relações de gênero que observam para criar sua concepção de masculinidade (Santos, 2021), a repetição desses conceitos que haviam aparecido na primeira oficina, evidencia a apropriação de modelos sociais observados (Connell, 2016; Santos, 2021).

As normas de gênero são aprendidas pelas crianças através dos comportamentos e características dos adultos (Silva, 2019), logo, ao se perceber como uma figura que os meninos respeitavam, "John Wick" modelou uma masculinidade alternativa, falando de tristeza, raiva e da paciência como antídoto, ensinando através do exemplo.

"Como é a violência?" e "Como não ser violento?": As falas vincularam a violência a homicídio, drogas, mídias e violência doméstica. Goku (Superman) desnaturalizou o ato: "Não é normal isso". Para combatê-la, propuseram respeito, limites ("não passar das coisas dos limites") e evitar o "enxerimento" (importunação sexual). A fala sobre "não mostrar dedo" e evitar o "enxerimento" demonstra uma conscientização sobre códigos regionais de respeito e os limites do corpo, tematizando violências específicas de seu contexto territorial. Segundo Leitão (2016) o termo "enxerimento", no Amazonas, é uma expressão socialmente enraizada que opera

um perverso deslocamento de responsabilidade. Em vez de designar a ação do agressor, o termo é mobilizado para culpabilizar meninas e mulheres pela violência sexual que sofrem, atribuindo a elas uma suposta provocação ou "importunação" indevida. Essa construção linguística e social inverte a lógica da violência sexual principalmente na modalidade exploração sexual, em que o autor da violência – que, não é maioria dos casos, é um homem adulto, que tem uma relação de poder sobre a menina. Assim desaparece da narrativa, enquanto a vítima, frequentemente uma adolescente, é transformada em réu por "causar" o assédio. Trata-se, portanto, de um mecanismo de naturalização e perpetuação da violência de gênero, que isenta os agressores e recalca o direito das mulheres à integridade e ao espaço público sem ameaças". Isso se caracteriza como uma questão importante para pensar a educação e a masculinidade de meninos na Amazonia.

Na pergunta “Como ser bondoso?": As respostas destacaram ajudar os pais, amar a família e obedecer aos mais velhos. Estas noções ecoam na proposta do Bem Viver (Krenak, 2019), que coloca a reciprocidade, o cuidado comunitário e o respeito às gerações como fundamentos para uma existência digna. A fala sobre "ajudar o pai e a mãe a carregar as coisas" é a tradução prática, ribeirinha, deste princípio. Em contrapartida, a associação que fizeram entre o uso de substâncias e a violência familiar ("tu tá usando essas porcarias, por isso que... bate mulher") é identificada pelos próprios meninos como uma ruptura radical com essa harmonia do Bem Viver.

Território, rede e Potência

A oficina demonstrou que, quando ancorada nos princípios da Psicologia Comunitária e sensível ao território, é possível criar espaços onde meninos amazônidas exercitem sua agência para desconstruir e reinventar noções de masculinidade. Eles não apenas reproduziram modelos hegemônicos e midiáticos de violência (Atta & Voltarelli, 2024; Baliscai et al., 2023), mas também os criticaram, desnaturalizaram e, coletivamente, elaboraram alternativas baseadas no acolhimento, no brincar ressignificado e nos valores do Bem Viver. A oficina ativou as redes de afeto (Domício Sousa et al., 2018) do território – a igreja, a escola, as relações comunitárias, como caminho para onde o saber popular dos meninos, em troca com referências teóricas e culturais, mostrou-se potente para semear, no próprio chão amazônico, as sementes de masculinidades mais plurais e não violentas.

Exibição do curta

Para finalizar a nossa interação com os meninos, fizemos uma sessão cinema para exibir o curta depois de editado. Convidamos todos os meninos e abrimos a possibilidade para eles convidarem quem eles quisessem. Nossa intenção era aproveitar esse momento para conversar com eles sobre como foi o processo enquanto mostrávamos para eles o vídeo que eles criaram. Infelizmente, apenas Zoro e um dos adolescentes vieram para esse último encontro, porém outras crianças apareceram a convite das líderes comunitárias que nos auxiliaram. Prosseguimos com a exibição do curta e depois perguntamos para as crianças o que elas acharam do vídeo. Em geral, as crianças se demonstraram tímidas para falar a sua opinião, mas comentaram que o seu personagem favorito foi o Boto, e o adolescente falou que gostou do John Wick. Ao serem questionadas se lembravam do que o Boto tinha falado, lembraram principalmente das lições positivas que ele tinha dado, sobre a importância de obedecer, ser uma boa pessoa, não falar palavrão, andar com boas pessoas que não fumam.

Considerando o contexto das infâncias contemporâneas, marcadas pelo advento da internet, das redes sociais e de plataformas como o YouTube, observa-se que as crianças estão cada vez mais se tornando produtoras de conteúdo para outras crianças. A produção de um vídeo com crianças sobre masculinidade saudável nos oferece a oportunidade de estimular a reflexão sobre o tema desde cedo, utilizando a linguagem e os meios digitais que já fazem parte do cotidiano infantil. Se utilizar do fazer artísticos como instrumento psicológico permite que, através do uso da imaginação, as crianças possam vivenciar cenários do seu cotidiano, criando ferramentas para estar preparado para eles (Souza, 2025), ativando suas emoções e possibilitando um olhar reflexivo da realidade, permitindo assim que uma ordem hegemônica seja ressignificada (Beneditti & Knight, 2025). Assim, o vídeo pode se tornar uma ferramenta educativa que promove valores como respeito, empatia e igualdade, ao mesmo tempo em que desconstrói estereótipos de gênero e incentiva relações mais saudáveis e justas desde a infância.

CONCLUSÕES

Para desafiar uma norma é necessário encará-la e desmitificá-la, pois dos perigos da masculinidade hegemônica é a cristalização dos padrões de comportamentos para os meninos, que nega outras maneiras de ser homem. Essa masculinidade reflete tipo de homem “ideal”, com uma cor, aquisição financeira e localização geográfica específica, que não representa os meninos amazônidas. Esses estão construindo suas identidades de gênero a partir dos seus 74 próprios referências culturais. Ao focar no protagonismo inerente dos meninos na construção

da sua própria masculinidade, tivemos como o principal foco reaprender a escutar o que está sendo manifestado pelos meninos, desta maneira os resultados dessa pesquisa buscaram apresentar além da explanação de dados coletados, a construção nas questões relacionais e processuais do nosso trabalho.

O primeiro desafio foi romper com a barreira inicial dos meninos e criar um espaço onde esses pudessem se expressar. A abordagem individualizada (cada estagiária com um menino) facilitou a criação de vínculos. O preenchimento da ficha pessoal e o auxílio na modelagem serviram como estratégias para estabelecer confiança. Notou-se que os meninos se mostravam mais abertos a compartilhar percepções quando os pesquisadores adotavam uma postura não julgadora – como ao acolher sem críticas as suas falas. Essa interação revelou a importância de metodologias participativas (como a arte) para acessar concepções internalizadas, muitas vezes não verbalizadas em contextos formais.

Durante a atividade com a massinha de modelar, observou-se que os meninos, apesar de inicialmente tímidos, começaram a interagir espontaneamente ao compartilharem suas criações. Suas respostas refletiram estereótipos da masculinidade hegemônica, como o trabalho, a força e a coragem, porém o fato de tantos meninos associarem a masculinidade a atividades cotidianas e relações familiares afetivas (e não apenas a conquistas e provisão econômica) abre caminhos possíveis para a construção de identidades masculinas mais plurais e menos opressivas, tanto para os próprios meninos quanto para suas relações com os demais.

Suas repostas demonstram um homem real para além de um ideal hegemônicos, destacando a importância de intervenções educativas que, reconhecendo essa pluralidade de concepções, possam trabalhar no sentido de fortalecer as visões mais igualitárias e saudáveis de masculinidade, ao mesmo tempo em que questionam criticamente os estereótipos mais limitantes.

Ao falar de violência, os meninos souberam nomear com clareza seus diferentes tipos, sem limitá-las a física. Designaram múltiplas causas para elas, sem naturalizar a violência como um comportamento inerente ao homem. E trouxeram no afeto e respeito a solução para lidar com elas.

Em seu vídeo, ressignificaram a figura do Boto cor-de-rosa. Este, que no folclore representa um abusador, se tornou um agente de reflexão, que convida os meninos a evitarem comportamentos violentos, como xingamentos e importunação sexual, e instiga a respeitar e ajudar os outros.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da masculinidade é um processo social contínuo e complexo, mediado por espaços fundamentais como a família, a escola, a mídia e as relações entre pares. No primeiro estudo, percebemos especialmente na escola como espaço central de socialização, onde meninos são frequentemente pressionados a se afastar de características associadas ao feminino – como cuidado, empatia e docilidade – e a aderir a estereótipos que celebram a força física, a competitividade e o controle emocional. Este processo não ocorre isoladamente: família, mídia e pares atuam em conjunto, reforçando normas tradicionais de gênero que limitam a expressão masculina e perpetuam visões hierárquicas e excludentes. No entanto, esta pesquisa – assim como os estudos revisados – identificou que as crianças não são meras receptoras passivas dessas normas. Elas são sujeitas de direito e prioridade absoluta, conforme estabelece o ECA, e possuem agência para ressignificar, questionar e reinventar os modelos que lhes são apresentados.

Em nosso trabalho de campo, observamos essa capacidade de ressignificação quando os meninos, por exemplo, associaram a masculinidade a relações familiares afetivas e ao cuidado, e quando transformaram a figura do Boto cor-de-rosa – tradicionalmente um símbolo de abuso – em um agente de reflexão para uma masculinidade saudável e para o "bem viver". Esse achado reproduz e amplia uma conclusão central da revisão de literatura: mesmo em contextos que reforçam hegemonias, as crianças são capazes de naturalizar comportamentos como chorar, cuidar da casa ou brincar livremente com cores e papéis, abrindo espaço para identidades masculinas mais plurais.

Portanto, as intervenções educativas – sejam em escolas, comunidades ou por meio de políticas públicas – devem valorizar e ampliar essas concepções já presentes de masculinidade associadas ao cuidado e à empatia, enquanto desmontam, de forma crítica, os estereótipos limitantes. Iniciativas nesse sentido favorecem a desconstrução coletiva e contextualizada de visões cristalizadas, enfraquecendo assim os alicerces da violência e abrindo espaço para masculinidades mais plurais, saudáveis e libertadoras.

Nosso estudo teórico apresenta limitações que devem ser reconhecidas. A opção pelo recorte temporal mais recente buscou captar as tendências atuais do debate, reconhecendo-se, contudo, que essa escolha não permite incluir perspectivas fundamentais de estudos anteriores que ajudariam a traçar um panorama histórico mais completo. Em nosso estudo de campo, além dos desafios metodológicos inerentes à pesquisa com crianças, como a adesão inicial e acessar a expressão emocional dos meninos, houve a necessidade de adaptações (como a repetição de

oficinas e a abordagem individualizada), o que, embora enriquecedor, também impõe reflexões sobre a replicabilidade do método.

Porém, nossa principal limitação, foi a necessidade de um maior aprofundamento das questões raciais. O racismo é inerente a atual concepção de masculinidade hegemônica, e como tal, apareceu dentro do discurso de um dos meninos, porém, devido a nossa limitação de tempo, e a este assunto ter aparecido apenas de forma pontual, não foi possível aprofundar essa discussão com os meninos dentro da oficina.

Futuras investigações devem, portanto, focar em dialogar com a interseção de masculinidade, violência e racismo com as crianças. Pois trabalhar com meninos de territórios de margem, em especial os meninos amazônidas, exige um olhar interseccional que compreenda como as categorias de classe, raça, território e gênero se entrelaçam para produzir experiências específicas de violência e exclusão. A masculinidade hegemônica, frequentemente associada à violência, à dominação e à negação da vulnerabilidade, é reforçada nesses contextos como um mecanismo de sobrevivência e afirmação social. No entanto, é justamente nessa encruzilhada que a discussão se torna vital: promover uma masculinidade saudável e não violenta significa desconstruir os estereótipos racistas e classistas que definem o "ser homem" nessas periferias, inclusive para os meninos amazônidas, mostrando que a força não reside na opressão ao outro, mas no cuidado consigo e com a comunidade. Discutir essas violências interseccionais com os meninos, com foco nos meninos amazônidas, é um ato político de prevenção, que visa interromper ciclos de violência, questionar a naturalização do sofrimento – como a tristeza racializada de Supemer – e abrir caminhos para o bem viver, entendido como o direito pleno à afetividade, à segurança e ao desenvolvimento integral, livre das amarras do racismo, do machismo e da marginalização territorial.

Da mesma forma, é necessário ampliar o escopo geográfico e cultural, incluindo comparações entre diferentes regiões do Brasil, para mapear como contextos diversos influenciam a construção das masculinidades na infância. Paralelamente, recomenda-se a realização de pesquisas-ação de longo prazo, que intervenham de forma colaborativa em escolas e comunidades, testando metodologias participativas (como arte, narrativas e jogos) que desafiem a heteronormatividade hegemônica. Esses estudos poderão aprofundar a compreensão sobre como as crianças negociam, resistem e criam expressões de gênero no dia a dia, e como educadores, famílias e políticas públicas podem apoiar ativamente a construção de masculinidades não violentas desde a primeira infância. Dessa forma, a academia poderá seguir não apenas analisando, mas também fomentando ativamente os “espaços de desconstrução e

construção de subjetividades” identificados como centrais tanto nesta pesquisa quanto na literatura revisada.

REFERÊNCIAS

- Alves, L. P., Nogueira, R. (2023). A escuta na pesquisa-ação: entrelaçando brincar e educação para as relações étnico-raciais. *Revista Diálogo Educacional*, 23(76), 322-340.
<https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.076.DS13>
- Alves, R. A. L (2024). Desenvolvimento, implementação e avaliação do programa de educação preventiva primária contra abuso sexual infantil (peppasi): educação que transforma. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Amazonas]. TEDE UFAM.
<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/10415>
- Amado, J. (1937). *Capitães da Areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. (Obra original publicada em 1937).
- Azevedo, A. (2019). *O Cortiço*. São Paulo: Penguin Classics, 2019. (Obra original publicada em 1890).
- Alves, L. P., Nogueira, R. (2023). A escuta na pesquisa-ação: entrelaçando brincar e educação para as relações étnico-raciais. *Revista Diálogo Educacional*, 23(76), 322-340.
<https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.076.DS13>
- Atta, D., Voltarelli, M. A. (2024). MASCULINIDADES E SEXISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o que os meninos perdem com isso?. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 12(1). <https://doi.org/10.34024/olhares.2024.v12.15270>
- Baliscei, J. P., Brasil, B. dos S. (2023). "Brinquedos não têm gênero": Cultura Visual e a construção visual de masculinidades e feminilidades desde a infância. *Educação em Foco*, 26(48). <https://doi.org/10.36704/eef.v26i48.7141>
- Baliscei, J. P., Romero, J. F., Bernardo, K. M. (2023). Desenho animado para e com crianças: produção de gêneros e sexualidades na Cultura Visual-meninos heróis e meninas heroínas. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, 25(61), p. 92-110. <https://doi.org/10.4322/23580801.2023.25.01-05>
- Beneditti, J. G. B., Knight, M. S. M. (2025). Fundamentos da Psicologia da Arte: subsídios para a atuação do psicólogo na escola. Em *A Arte como resistência: atuações do psicólogo escolar no enfrentamento das demandas da escola* (pp.15 -27). Edições Loyola.
- Benti, B. (2015). *Homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas*. Editora da UFRN.
- Jacques, M. *Identidade. Psicologia social contemporânea: livro-texto*. Editora Vozes Limitada, 2014. p. 137-144. 78

- Boas, M. J. V. B. V. (2019). Masculinidade entre crianças negras: uma reflexão sobre raça e gênero no Nêgo Fugido em Acupe/BA. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 5(2), p.103-122.
<https://doi.org/10.9771/cgd.v5i2.29231>
- Brito, L. T., Leite, M. S. Pesquisar a masculinidade na Educação: sobre o potencial performativo do texto acadêmico. (2019) 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39.
- Connel, R. W. (2005). Masculinities. Polity.
- Connell, R. (1995). Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, 20(2), p. 185-206.
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725>
- Connell, R. (2016): Gênero em termos reais. São Paulo: nVersos Editora.
- Cunningham, S., Domke, D., Coe, K., Fahey, A., & Leuven, N. V. (2013). Accruing masculinity capital: Dominant and hegemonic masculinities in the 2004 political conventions. *Men and Masculinities*, 16(5), 499-516. DOI:10.1177/1097184X13501678
- Cordeiro, L., Baldini Soares, C. (2020). Revisão de escopo: potencialidades para a síntese de metodologias utilizadas em pesquisa primária qualitativa. *Boletim Do Instituto De Saúde - BIS*, 20(2), p. 37–43. <https://doi.org/10.52753/bis.2019.v20.34471>
- Correia, R. A., Barros, V. M. de, Toledo, D. S. C., Leitão, C. L., Torres, M. de S. (2024). Análise dos processos de generificação a partir de estudos brasileiros: uma revisão de escopo. *Plural*, 31(1), 8-30. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2024.223377>
- Costa Rodrigues Nepomuceno, H. Pavanati, I. (2023). A relação entre neurociência e educação infantil: o uso de tecnologias na infância e suas contribuições na prática pedagógica. *Monumenta - Revista De Estudos Interdisciplinares*, 4(7), 36-71.
- Domício, A. M. B. D., Sousa, F. R. G. de, Garcez, J. X. (Orgs). (2018). *Redes de afeto: estudos e vivências em psicologia comunitária, gêneros e sexualidades*. Expressão gráfica e editora.
- Dutra-Thomé, L., Rabelo, D. F., Ramos, D. de O., Góes, E. F. (2023) *Racismos e desenvolvimento humano*. EDUFBA.
- Eccel, C. S., Grisci, C. L. I. (2011). Trabalho e gênero: a produção de masculinidades na perspectiva de homens e mulheres. *Cadernos Ebape*. BR, 9, 57-78.
<https://doi.org/10.1590/S1679-39512011000100005>
- Fundació Surt: Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament. *Maleta pedagógica. Un equipaje para la interculturalidad: Módulo 1: Equidad de género*. Barcelona: 2017.
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2024). 18º Anuário Brasileiro de Segurança pública.
<https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/f62c4196-561d-452d-a2a8-9d33d1163af0>

- Galvão, T. F., Tiguman, G. M. B., & Sarkis-Onofre, R. (2022). A declaração PRISMA 2020 em português: recomendações atualizadas para o relato de revisões sistemáticas. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 31(2), e2022364. <https://dx.doi.org/10.1590/ss2237-9622202200011>
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar. 79
- Giaccardi, S., Ward, L. M., Seabrook, R.C., Manago, A., Lippman, J. R. (2017). Media Use and Men's Risk Behaviors: Examining the Role of Masculinity Ideology. *Sex Roles* 77, 581–592. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0754-y>
- Godoy, K. N. B., Mourão, L., Lovisi Oliveira, A. ., & Chaves, B. (2021). Construção das identidades de gênero na infância: os discursos dos brinquedos e brincadeiras. *Pensar a Prática*, 24. <https://doi.org/10.5216/rpp.v24.64935>
- Guizzo, B. S. (2024). Youtube e a produção das infâncias: um olhar para as questões de gênero. *Periferia*, 16(1), e83051-e83051. <https://doi.org/10.12957/periferia.2024.83051>
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2024. Atlas da violência 2024. <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>
- Kaelsson, J. K. F., & da Silva, I. R. (2017). *A voz e a vez da infância*. Appris editora.
- Kolb, B., Gibb, R. (2011). Brain plasticity and behaviour in the developing brain. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry Journal de l'Academie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 20(4), 265–276.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Leitão, C. L. (2016). Limites e possibilidades: uma tentativa de aproximação antropológica com a realidade de adolescentes em situação de exploração sexual na Cidade de Manaus. (Tese de doutorado, Universidade Federal do Amazonas).
- Leitão, C. L., Alves, R. A. L., Silva, K. R., Ferreira, N. T., Torres, M. de S., Ferreira, B. de O., & Silva, I. R. (2024). Projeto "Conta, Manas": Relato de Experiência com Livros-Mulheres no Norte do Brasil. *Estudos E Pesquisas Em Psicologia*, 24. <https://doi.org/10.12957/epp.2024.78842>
- Lima, C. P., Lacerda, L. T. (2020). Maneiras outras de se ver e de ver o outro: relações de gênero no segundo ano nas etapas iniciais do ensino fundamental em uma escola pública de Campo Grande, MS. *Diversidade e Educação*, 8(1), p. 371-399. <https://doi.org/10.14295/de.v8i1.11425>
- Louro, G. L. (2018). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Autêntica.
- Maia Neto, M. F. de G., Silva, C. J. A. da. (2023). Os atravessamentos do racismo estrutural no Brasil: heranças de uma sociedade colonial escravocrata. In: Silva, I. R. da, et al. (Org.). *Interseccionalidades e produção de subjetividades*. Manaus: [s.n.], 2023.

- Mendes, R. M., Miskulin, R. G. S. (2017). A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de pesquisa*, 47(165), p.1044-1066. <https://doi.org/10.1590/198053143988>
- Mendoza, A. L. R., Castillo, N. A. F., Romero, R. G., Valenzuela, S. J. (2024). Representaciones sociales de la masculinidad sobre la violencia hacia las mujeres en universitarios. *Revista Punto Género*, (21), p. 31-66. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2024.75172>
- Nogueira, C. (2017). Interseccionalidade e psicologia feminista.
- Novoa-Villegas, A. M., Guzmán-Fonnegra, V., Gutiérrez-Romero, M. F. (2023). Significados de Masculinidad (es) en Niños y Niñas: Una Mirada desde la Literatura Infantil Feminista. *80 Journal on Masculinities & Social Change/Masculinidades y Cambio Social*, 12(2), p.101-129. <https://doi.org/10.17583/mcs.11025>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2023). A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas.
- Revista panamericana de salud publica*, 46, e112. Pan American Health Organization (2019). Masculinities and Health in the Region of the Americas. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/51666>
- Pinheiro, A.C., Sousa, A. M. B. D. (2018) Movimentos Sociais e a Atuação do Psicólogo como Mediador dos Processos de Conscientização e Cidadania no Eixo Comunitário. Em *Redes de afeto: Estudos e Vivências em Psicologia Comunitária, gênero e sexualidades*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora.
- Preciado, B., Nogueira, F. F. M. (2013). Quem defende a criança queer?. *Jangada: crítica| literatura artes*, 1(1), 96-99. <https://doi.org/10.35921/jangada.v0i1.17>
- Quayle, M., Lindegger, G., Brittain, K., Nabee, N., Cole, C. (2018). Women's ideals for masculinity across social contexts: Patriarchal agentic masculinity is valued in work, family, and romance but communal masculinity in friendship. *Sex Roles: A Journal of Research*, 78(1-2), 52–66. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0772-9>
- Ramos, C. A. O., Álvarez, F. M. No me abrases porque no soy niña: la aprehensión de la masculinidad entre infantes. *Revista de Psicología De La Universidad Autónoma Del Estado de México*, 11(27). p. 98-127. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v11i27.19867>
- Rego, J. Lins do. (2019). *Menino de Engenho*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Saeidzadeh, Z. (2020). “Are trans men the manliest of men?” Gender practices, trans masculinity and mardānegī in contemporary Iran. *Journal of Gender Studies*, 29(3), 295-309.
- Saffioti, H. (1969). *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade* São Paulo: Livraria Quatro Artes Editora.

- Saffioti, H. (2004). *Gênero, Patriarcado, Violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Santos, A. P. da S., Brito, L. T. de. (2023). Diálogos com as masculinidades por meio da perspectiva intercultural e da coeducação na educação física escolar. *e-Mosaicos*, 12(29). <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2023.74987>
- Santos, S. V. S. D. (2021). Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260077. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260077>
- Secretaria de Vigilância em Saúde (2021). Boletim Epidemiológico nº 33: Mortalidade por suicídio e notificações de lesões autoprovocadas no Brasil 81 Secretaria Nacional de políticas Penais (2024). Relatório de informações penais 16º ciclo do SISDEPEN, 1º Semestre de 2024. <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios>
- Silva, C. M. D. Neto, Carvalho, M. P. D. (2022). Indisciplina na sala de aula e suas nuances de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e09546. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9546>
- Silva, I. R. da (Org.). *Interseccionalidades e produção de subjetividades*.
- Silva, I. R., Ferreira, I. C. F. F., Pedroza, R. L. S. [S.l.: s.n.], 2023. Silva, K. R., Patrício, L. M. da S., Sousa, A. de L., Leitão, C. L., Silva, I. R. da. (2023). Racismo obstétrico, interseccionalidade e a assistência a mulheres pretas no ciclo gravídico puerperal. In: Silva, I. R. da et al. (Org.). *Interseccionalidades e produção de subjetividades*. Manaus: [s.n.], 2023.
- Silva, K. R. et al. (2023). Interseccionalidade entre raça e gênero: uma reflexão acerca da violência simbólica nas escolas de EJA da rede pública municipal de ensino de Manaus. In: Silva, I. R. da et al. (Org.). *Interseccionalidades e produção de subjetividades*. Manaus: [s.n.], 2023.
- Silva, P. M. Junior. (2019). Homens do amanhã: reflexões sobre performances de masculinidades na educação infantil. *Revista Práxis*, 2, p. 209-225. <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.1916>
- Silva, T. R. D., Santos, E. M. D. (2021). Ser menino negro: uma análise em livros de literatura infantil. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 30(62), p. 46-61. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2021.v30.n62.p46-61>
- Sotolani, M. D. A., Xavier Filha, C. (2021). As masculinidades e as feminilidades nas propagandas exibidas em canais televisivos direcionadas ao público infantil. *Diversidade e Educação*, 9(Especial), p.455-484. <https://doi.org/10.14295/de.v9iEspecial.12687>
- Souza, N. S. de. (2017). *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Schwarcz. Território conhecimento. (2017, 9 de agosto).

Ariano Suassuna: O Brasil Real. Vídeo. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=Uu75C8R69aM&t=5s>

Vasconcelos, V., Toledo, V., Oliveira, D., Marques, G., Moreira, L., Soldera, T. (2021). Histórias de niños. Repensando conceptos de masculinidades a partir de la sistematización de una experiencia educativa en Brasil. Paulo Freire: Revista de Pedagogia Crítica, 19(26), p. 159 177. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i26.2131>

Wenetz, I., Macedo, C. G. (2019). Masculinidade(s) no balé: gênero e sexualidade na infância. Movimento, 25, e25081. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.90474>

APÊNDICES

ANEXO 1 - Transcrição vídeo produzido pelos meninos do Educandos

O boto e seus amigos em: Como ser um homem

Narrador: Olá, telespectador, tudo bem? Hoje viemos contar a história do dia em que o boto cor de rosa saiu do rio e veio visitar o Educandos.

O boto estava muito curioso para aprender o que era ser homem, então ele decidiu bater um papo com a comunidade, incluindo os animais e personagens.

Arara: Hoje nós vamos ensinar o boto, o boto cor-de-rosa, a ser homem e ser uma pessoa gentil.

Boto: Oi, como é que é ser humano?

Homem: Ser humano é uma coisa muito difícil.

Boto: Tá bom, muito obrigada, vou perguntar para outras pessoas.

Boto: Oi meu querido tartarugo, como é ser homem?

Tartarugo: Ser homem é quando a gente vai trabalhar, quando a gente brinca com os filhos e quando a gente joga a bola. E só!

Boto: Oi meu querido ser humano, como é que é ser humano?

John Wick: Não vou negar, às vezes é uma coisa triste, e às vezes te dá raiva. Vai ter pessoas que vão fazer coisas más de você, por exemplo, pegar seu cachorrinho, machuca ele, mas é nessa hora que você tem que saber ter paciência. Pelo contrário, vai acontecer o que aconteceu nos últimos quatro filmes da minha série.

Narrador: Ao ficar curioso com a fala do John Wick, o boto resolveu perguntar para o Tigrinho sobre o que era a violência.

Boto: Oi meu querido tigrinho, como é que é ser, como é que é a violência?

Tigrinho: Violência é quando você mata alguém, é também coisa de droga e quando você mata alguém.

Boto: Oi meu querido Superman, se a violência é quando usa videogame, TV, futebol, essas coisas de drogas, e bate mulher, sei lá.

Superman: Não é normal isso. Essas coisas aí não são normais para as pessoas.

Boto: Isso praticamente é violência, tu tá batendo na tua mulher, nos teus filhos, eee tu tá usando essas porcarias, por isso que as vezes tu fica doida e tu não sabe o que fazer.

Superman: É verdade.

Boto: Oi meu querido homem, como é que é não ser violento?

Homem: Não ser violento é uma coisa que a gente tipo não pode fazer, não pode usar substância, não pode falar mal dos outros, não pode chamar palavrão pros outros. Tipo, tu vai ali e aí fica xingando os outros sem ter prova, entendeu?

Boto: Ah, tipo assim, xigando a mãe dos outros, sem ela fez nada ele, tipo, fazendo fazendo, usando drogas, bater na esposa, assim?

Homem: Aham.

Boto: E meu querido Superman, como é que a gente tá faz para não ser violento?

Superman: Não mostrar dedo, não fazer as coisas tão erradas, assim, não passar das coisas dos limites.

Boto: Ah, então não é pra fazer nada desses negócios, né? Não é pra dar cotoco, não é pra fumar, não é pra beber, não é para ver coisa de enxerimento, essas coisas?

Superman: É!

Boto: Tá, muito obrigada E você querido homem, como é que é ser obediente, essas coisas?

Homem: Uma coisa boa é quando a gente faz um favor para alguém que não seja tipo como brigar, fumar, fazer essas coisas, a gente faz um favor que seja do bem, a gente tipo, pode amar nossa mãe, nosso pai, nossa família, a gente tem que ser amigo, não pode brigar, entendeu?

Boto: Ah, eu entendi, meu querido homem, quer dizer que não pode chamar palavrão pra ninguém, tem que obedecer a mãe, tem que fazer aquelas coisas com a mãe pro pai, ajudar os mais velhos. E oi, meu querido Superman, como é que é, como é que é fazer a bondade?

Superman: Tipo, você ajuda o pai e a mãe tipo assim ó, quando você compra e o pai tá precisando de ajuda, tipo outra coisa, aí você ajuda a carregar as coisas.

Boto: Ah, então quer dizer que pra gente obedecer o mais velho, ver quando ele tá precisando de uma ajuda...

Superman: É, pra carregar as coisas.

Boto: É pra obedecer o mais velho, não mostrar nada de enxerimento, são essas coisas né? destituir essas coisas, né?

Superman: Sim

Boto: Tá bom, muito obrigada.

Homem e Superman: Tchau, meu querido boto.

Boto: Obrigado, meus queridos humanos por ter me ajudado de ser um homem, e como fazer aquelas coisas boas, muito obrigado.

Homem: E assim encerra a lenda do boto, a lenda do boto cor de rosa!

ANEXO 2 – Entrevista dos participantes

Entrevista Kim Pine (13 anos)

Pesquisadora - Qual é o nome do seu homem?

Kim Pine – Valdomir

Pesquisadora - E o que o Valdomir faz pra ser homem? Ele faz dele um homem?

Kim Pine - Ele trabalha como pedreiro

Pesquisadora - Ele trabalha de pedreiro? E o que mais? É isso que faz dele um homem?

Kim Pine – Eh, não, não, não é só o trabalho não!

Pesquisadora: Não trabalho, faz dele um homem, o que é?

Kim Pine - Ele acha que, meio que, **ser homem e mulher é a mesma coisa. O que muda é o gênero.**

Pesquisadora - E quais são as atividades que ele faz no dia a dia dele?

Kim Pine - Ele acorda as 6 horas da manhã para trabalhar de pedreiro. Ele volta em casa às 21 horas.

Pesquisadora - E aí ele passa o dia trabalhando como pedreiro então?

Kim Pine - É, passa o dia.

Pesquisadora - Isso são as atividades dele?

Kim Pine – É.

Pesquisadora: E o que ele faz para se divertir?

Kim Pine - Trabalhar.

Pesquisadora: Então o trabalho dele é como ele se diverte.

Kim Pine - É, como ele se diverte.

Pesquisadora E quem são as pessoas do dia a dia dele, com quem se relaciona, quem é importante para ele?

Kim Pine - Kleberiano.

Pesquisadora - Quem é Kleberiano?

Kim Pine - É um amigo dele, ele é um engenheiro.

Pesquisadora - Ah, o amigo dele que é engenheiro? Quem mais é importante para ele no dia a dia dele? Ele tem família?

Kim Pine - Sim. Sim, tem família.

Pesquisadora - Quem é a família dele?

Kim Pine - A mãe dele que é a Sofia. O pai dele que é o Marcos. A avó dele que é a Jurema. E o avô dele que é o Carlos.

Pesquisadora - E o que que ele sente? Quais são os sentimentos que ele tem no seu cotidiano?

Kim Pine - Felicidade, um pouquinho de tristeza e só um pouquinho de raiva.

Pesquisadora - Só um pouquinho de raiva? Com o que que ele fica bravo?

Kim Pine - Às vezes ele se irrita, às vezes quando ele erra alguma coisa.

Pesquisadora - Quando ele erra, alguma coisa ele fica bravo.

Kim Pine - É.

Pesquisadora - Você falou que ele tem um pouquinho de infelicidade. O que deixa ele triste?

Kim Pine - **É quando alguém que ele conhece morre.**

Pesquisadora - E qual a diferença dele para um menino? Qual a diferença entre ser homem e ser menino? A diferença dele para você?

Kim Pine - Dele para mim? A diferença é que ele trabalha e eu não.

Pesquisadora – Pois muito prazer Valdomir!

Entrevista Home aranha (7 anos)

Pesquisadora - Qual o nome do seu personagem desse homem que você fez Home aranha – Daniel.

Pesquisadora - E o que o Daniel faz para ser homem?

Home aranha - Ele trabalha com carros.

Pesquisadora - Então ele é homem porque ele trabalha com carros. E quais são as atividades dele do dia a dia?

Home aranha - Ele vai em país para debucamo.

Pesquisadora - Pra o que?

Home aranha - Ele vai em outros países para deburcamos.

Pesquisadora - E quem são as pessoas do dia do dia dele? Com quem se relaciona?

Home aranha - Com os amigos dele.

Pesquisadora - Com os amigos dele? Ele tem muitos amigos? E o que que ele faz com os amigos dele?

Home aranha - Eles vão merendar.

Pesquisadora - Para se divertir, o que que ele gosta de fazer?

Home aranha – Ir no parque brincar.

Pesquisadora - E o que que ele sente?

Home aranha - Alegre.

Pesquisadora - Ele sente alegria? Tem mais algum sentimento que ele costuma sentir?

Home aranha - Não.

Pesquisadora - E qual a diferença dele, de um homem para ser menino?

Home aranha - Que ele trabalha em carro e menino fica na escola fazendo tarefa.

Pesquisadora - Muito obrigada, muito prazer.

Entrevista com Zoro (12 anos)

Pesquisadora – Qual o nome dele?

Zoro – Nivaldo.

Pesquisadora - O que o Nivaldo faz para ser homem?

Zoro - O que que ele faz?

Pesquisadora - É, o que faz dele um homem.

Zoro - A coragem e a força dele.

Pesquisadora - A força e a coragem. E o que que ele faz no dia a dia dele?

Zoro - Ele faz design.

Pesquisadora -Design?

Zoro - De logo.

Palestrante 1

Pesquisadora - E o que que ele faz para se divertir?

Zoro - Jogar bola domingo.

Pesquisadora - E com quem ele se relaciona no dia a dia dele?

Zoro - Cliente e os amigos dele.

Pesquisadora - E ele, o que ele gosta de fazer com os amigos dele, além de jogar bola no domingo?

Zoro - Conversar.

Pesquisadora - Sobre o que eles conversam?

Zoro - Sobre o trabalho.

Pesquisadora - E o que que ele sente?

Zoro - Felicidade e cansaço.

Pesquisadora – E o que ele sente mais, felicidade ou cansaço?

Zoro – felicidade.

Pesquisadora - Ah que bom e qual a diferença dele para o menino?

Zoro – Que ele trabalha.

Entrevista Goku (9 anos)

Pesquisadora -Qual é o nome do seu homem?

Goku - Olivaldo.

Pesquisadora - E o que que ele faz para ser homem?

Goku - Nada.

Pesquisadora - Nada?

Goku - Dormir.

Pesquisadora - Ele dorme. Então isso que faz ele homem, porque ele dorme. É? Tudo bem. E o que que ele faz no dia a dia dele?

Goku - Tomar café e dormir.

Pesquisadora - Pra se divertir. O que ele gosta de fazer?

Goku - De jogar bola.

Pesquisadora - Então, além de tomar café de dormir, ele também gosta de jogar bola.

Goku - É.

Pesquisadora -E quais são as pessoas que ele se relaciona? O que tem que estar no dia a dia dele? Com quem ele convive?

Goku - Bola.

Pesquisadora - bola?

Goku - É.

Pesquisadora - São as pessoas que ele joga bola? São as pessoas que ele se relaciona?

Goku - Sim.

Pesquisadora - É? São os amigos dele ou são conhecidos?

Goku - Amigos.

Pesquisadora - E ele faz alguma coisa além de jogar bola com esses amigos?

Goku - Sim. Ele joga bola com os amigos, sai de casa.

Pesquisadora - E o que que ele sente? Quais são os sentimentos que ele tem no dia a dia dele?

Goku - Dormir e ir feliz.

Pesquisadora - Sentimento dormir, eu não conheço sentimento. Que sentimento é esse?

Goku - Alegria e raiva.

Pesquisadora - Alegria e raiva? O que faz ele alegre?

Goku – Jogar bola.

Pesquisadora - E o que deixa ele com raiva?

Goku - Nada.

Pesquisadora - Nada deixa com raiva? Então a raiva vem do nada. Ele sente raiva, mas não tem por quê?

Goku - Não, ele sente raiva de alguma coisa.

Pesquisadora - Que acontece?

Goku - É.

Pesquisadora - Que coisa? Eu quero entender um pouco ele.

Goku - Tipo cair, tipo outra coisa.

Pesquisadora - Ah, tipo, se ele se machuca, ele sente raiva?

Goku - É.

Pesquisadora - Entendi. E qual a diferença dele com um menino? Qual a diferença de ser homem de ser menino?

Goku - Ehhhhhhhhhhhh

Pesquisadora - Você acha que não tem alguma diferença de ser homem e ser menino?

Goku - Sim.

Pesquisadora - Qual é pra você?

Goku - De ser menino e dormir.

Pesquisadora - Ser menino e dormir? Quem dorme mais, menino ou homem?

Goku - Menino ou homem?

Pesquisadora - Quem é que dorme mais?

Goku - Menino.

Pesquisadora - O menino? É. Está a diferença de ser menino e ser homem é que o menino dorme mais? E o homem dorme menos.

Goku - É.

Pesquisadora - Foi um prazer. Obrigada.

Entrevista Minion (13 anos)

Pesquisadora - Qual é o nome dele?

Minion - Enzo Gabriel.

Pesquisadora - E o que faz o Enzo Gabriel ser um homem?

Minion - Trabalhar.

Pesquisadora - Trabalhar? Só isso. Ele é um homem porque ele trabalha?

Minion - Ele também malha.

Pesquisadora - O que ele gosta de fazer no dia a dia dele?

Minion - Joga videogame.

Pesquisadora - E que mais além de videogame ele gosta de fazer?

Minion - Annnnnn

Pesquisadora - Pode ser só isso, você que sabe agora.

Minion - Sim, só isso.

Pesquisadora - E quem são as pessoas que ele convive, que ele gosta?

Minion - Jason.

Pesquisadora - O Jason? Quem é o Jason? É um amigo?

Minion - Amigo dele.

Pesquisadora - É um amigo dele? Tá além do Jason, é o melhor amigo dele?

Minion - Aham.

Pesquisadora - Ele tem mais algum amigo além do Jason?

Minion - Sim. Marcos, Leandro.

Pesquisadora - E não ele só convive com os amigos no dia a dia dele.

Minion - E também quem? Enzo Pereira de Souza.

Pesquisadora – Outro Enzo?

Minion - É.

Pesquisadora - E o que que ele costuma sentir?

Minion - Alegria e felicidade.

Pesquisadora - Alegria e felicidade? O que que deixa ele feliz e alegre?

Minion - Ganhar dinheiro.

Pesquisadora - Ganhar dinheiro?

Minion - Aham.

Pesquisadora - E qual a diferença dele para um menino? Qual a diferença de ser homem e ser menino?

Minion - Acho que menino é quando você é criança ainda e homem é quando você já é adulto.

Pesquisadora - Entendi.

Entrevista Supemer

Pesquisadora – Qual o nome do seu boneco?

Supemer - Sei lá.

Pesquisadora – Ué, qual foi o nome imagem que você colocou?

Supemer - O nome é Zuco Boné Preto.

Pesquisadora – O que esse homem faz para ser homem?

Supemer - Tem que trabalhar, tem que estudar. Que aprender coisa, tem obedece o pai, tem que um bocado de coisa.

Pesquisadora – E o que que ele faz no dia a dia dele?

Supemer - Ele merenda e vai para o trabalho.

Pesquisadora – E com quem ele se relaciona no dia a dia dele, na vida dele?

Supemer - No trabalho?

Pesquisadora – Só com as pessoas do trabalho?

Supemer - E com os filhos.

Pesquisadora – Então ele é um pai. Com os filhos, com o pessoal pessoal do trabalho, quem mais quem são as pessoas que ele gosta?

Supemer - Da mulher dele e da família dele.

Pesquisadora – O que que ele sente? Quais são os sentimentos que ele tem no dia a dia dele?

Supemer - Ele é preto e azul e todo mundo o acha estranho.

Pesquisadora –E o que que ele sente em relação a isso?

Supemer – Nada.

Pesquisadora – Nada?

Supemer -Fica só triste.

Pesquisadora –Ah, então ele fica só triste porque as pessoas o acham diferente.

Supemer - Porque os outros são rosa.

Pesquisadora – Porque os outros são rosa e ele é preto e azul.

Supemer – Ninguém tem uma cor diferente. Davi (que escutou a conversa) – Eu tenho! O meu é preto com o olho azul!

Pesquisadora – E qual a diferença dele né, que é um homem, para um menino, que é você?

Supemer: Eu sou um homem, eu tenho perna, eu tenho pai, de verdade.

Pesquisadora – Mas qual a diferença do seu pai para você?

Supemer – Por causa que meu pai trabalha e eu não.

Pesquisadora - Então, além do trabalho, o que que é diferente de ser homem e ser menino?
Não sabe? Tudo bem. Muito prazer!

Entrevista Aremen (8 anos)

Pesquisadora – Qual o nome do seu boneco?

Aremen - O nome dele é Gabriel.

Pesquisadora - Gabriel? E o que o Gabriel faz para ser homem?

Aremen - Ele brinca com os filhos. Ele trabalha, ele vai comer pizza e só.

Pesquisadora - E o que que ele faz no dia a dia dele?

Aremen - Ele faz comida.

Pesquisadora -Ele faz comida ele gosta de cozinhar?

Aremen- ...

Pesquisadora - Com quem ele se relaciona? Quem são as pessoas do dia a dia dele?

Aremen - Os amigos. A família dele.

Pesquisadora - Quem é a família dele?

Aremen - Os irmãos dele, a mulher dele, e o filho.

Pesquisadora - E o que que ele sente?

Aremen – Ele sente dor.

Pesquisadora – Dor? Dor por quê?

Aremen – Porque ele tem dor nas costas.

Pesquisadora - Qual a diferença de ser menino e de ser homem? A diferença de você e para um adulto, por exemplo?

Aremen - E adulto a gente trabalha e a gente faz comida. E quando a gente é criança, a gente estuda.

Pesquisadora - Entendi, muito obrigada.

Entrevista Omi Aranha (7 anos)

Pesquisadora – Qual é o nome do seu boneco?

Omi Aranha – João.

Pesquisadora - O que que o João faz para ser homem?

Omi aranha - **Cuidar dos filhos, comprar pizza pros filhos, brincar com os filhos,** trabalhar.

Pesquisadora- Trabalhar e o que que ele faz no dia a dia dele

Omi Aranha - Ele fica com os filhos em casa.

Pesquisadora -E com quem se relaciona além dos filhos?

Omi Aranha- Com a mãe deles.

Pesquisadora - Com a mãe deles? Tem a mãe de meninos, no caso.

Pesquisadora – E o que ele sente?

Omi Aranha – Sente sono

Pesquisadora - Ele sente o só?

Omi Aranha - Sono.

Pesquisadora - Ah, sono? Ah, eu entendi. Tem sentido. Por que que ele sente sono?

Omi Aranha - Porque ele trabalha até amanhã.

Pesquisadora - Ah, porque trabalha demais. E qual a diferença dele para um homem? Qual a diferença de um menino para um homem?

Omi Aranha - Que um homem, se não tiver infância, não brinca, não deixa os filhos brincarem, mas se ele tivesse infância ia deixar.

Pesquisadora - Gostei. Muito obrigada.

Entrevista Davi (12 anos)

Pesquisadora - O que seu boneco, como ele se chama?

Davi – Davi.

Pesquisadora - E o que o Davi faz para ser homem?

Davi- Ele trabalha, ele estuda de manhã cedo, ele tem uma família também.

Pesquisadora - E no dia a dia dele, o que que ele faz?

Davi - Ele vai trabalhar quando chega em casa descansa para no outro dia tá com a energia recuperada para poder trabalhar de novo e estudar de manhã.

Pesquisadora - E com quem ele se relaciona?

Davi- Com a namorada dele.

Pesquisadora - Com a namorada dele? Mas só a única pessoa na vida dele é a namorada dele?

Davi - Não, ele tenho dois filhos dele.

Pesquisadora - Tá bom. E o que que ele sente?

Davi- Paz.

Pesquisadora - Paz? E qual é a diferença de um homem para um menino?

Davi – Nenhuma.

Pesquisadora – Nenhuma?

Davi - **E todos os dois ainda continuam sendo do mesmo tamanho, com a mesma mentalidade.**

Pesquisadora - Ah, tá bom.

Entrevista Avin (8 anos)

Pesquisadora - Qual é o nome do seu boneco?

Avin - Pedro.

Pesquisadora - Pedro? O que ele faz para ser homem?

Avin - **Trabalha, sustenta a vida, sustenta a namorada dele, o filho dele, e só.**

Pesquisadora - E o que que ele faz no dia a dia dele?

Avin - Ele trabalha, volta pra casa, come, dorme recupera a energia e vai trabalhar de novo no dia seguinte.

Pesquisadora - E com que ele se relaciona? Quem são as pessoas do dia a dia dele? Quem ele gosta?

Avin - **A namorada dele, o filho dele, os dois filhos deles, o pai dele, a mãe dele, o tio dele e a tia dele. E só.**

Pesquisadora - E o que ele faz pra se divertir?

Avin - Ele brinca com os filhos, brinca com a crianças.

Pesquisadora - E o que que ele sente?

Avin - **Sente amor, carinho e paz.**

Pesquisadora - E qual a diferença de um homem para um menino?

Avin - Nenhuma, porque os dois são homens.

Pesquisadora - Os dois são homens? Então o menino também é homem?

Avin – É, ele é tipo um homem.

Pesquisadora - É. Por que ele não é homem?

Avin - Porque ainda é um pouquinho pequeno.

Pesquisadora – Legal!

Entrevista Mark (11 anos)

Pesquisadora - Qual o nome dele?

Pesquisadora - O que o Davi faz pra ser homem?

Mark - **Trabalha, almoço, lava a louça, faz as coisas de casa.**

Pesquisadora- E o que que ele faz no dia a dia dele?

Mark - **Trabalha, volta pra casa, almoça, dorme, acorda e ajuda a mulher.**

Pesquisadora- Com quem ele se relaciona?

Mark - Não sei.

Pesquisadora - Quem que são as pessoas do dia a dia dele?

Mark - É mulher dele, a filha dele.

Pesquisadora - Mulher e a filha?

Mark - É.

Pesquisadora - E o que que ele sente?

Mark - Ele sente a vontade de trabalhar e fazer as coisas.

Pesquisadora - E qual é a diferença de ser menino e de ser homem?

Mark - É que o Os menino estudam e os já trabalham.

Pesquisadora - Muito obrigada!