



XIV ANPED-CO

XIV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO OESTE

3391 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)

GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

?TODOS OS BRINQUEDOS SÃO PARA TODAS AS CRIANÇAS??: RELAÇÕES DE GÊNERO NA BRINQUEDOTECA DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Sandra Celso de Camargo - UFMT - PPGE Rondonópolis - Universidade Federal de Mato Grosso

Raquel Gonçalves Salgado - UFMT/Campus de Rondonópolis - Universidade Federal de Mato Grosso

Este texto trata de uma pesquisa em desenvolvimento, com crianças e professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil. Como fundamentação teórica, partimos dos estudos sociais da infância, dos estudos feministas de Butler, Haraway e Preciado, e de Foucault, que analisa a sexualidade como dispositivo de poder. Como referencial teórico-metodológico, temos a teoria da enunciação de Bakhtin. Trata-se de uma pesquisa intervenção, que tem como estratégias metodológicas a observação participante das experiências e das relações entre as crianças, bem como suas interações com as professoras, no contexto da brinquedoteca da instituição educativa, entrevistas semi estruturadas e rodas de conversa com as professoras, as coordenadoras pedagógicas e a diretora da instituição a partir dos registros feitos no decorrer das observações sobre o que é vivido nesse espaço. Participam, também, da pesquisa 22 crianças, de 5 anos, de uma turma do 2º agrupamento do II Ciclo da Educação Infantil. Um dos principais propósitos desta pesquisa é compreender os sentidos atribuídos às relações de gênero no âmbito da educação da infância, no sentido de discutir como as diferenças são concebidas e vividas por crianças e professoras.

Palavras chave: Infância; Relações de Gênero; Educação Infantil.

1 Introdução

Partimos da perspectiva de que a infância é uma categoria social construída historicamente para compreender como a criança é concebida nos dias atuais. Assim, é necessário levar em consideração que o “modelo” de infância com que nos deparamos hoje foi construído na modernidade, período marcado pela emergência do capitalismo e da industrialização, que influenciam as formas de ser e se ver no mundo.

Para que esse modelo de adulto ideal tenha sucesso, torna-se necessário que as instituições educativas abarquem, em seus projetos, a correção de tudo o que se desvie da norma, sem levar em consideração as diferenças. Configura-se, assim, uma infância que se universaliza, desprezando as particularidades e os contextos de vida das crianças.

O planejamento da organização da escola, geralmente, é realizado pelos adultos sem a participação das crianças, e a forma como estes veem o mundo fica explicitada nos espaços educativos. Esses espaços, produzidos pelo olhar do adulto, nos provocam a observar como as relações de gênero e o brincar são construídos e vividos nas instituições de Educação Infantil. Desse modo, este texto tem como foco principal as relações de gênero que acontecem no interior da brinquedoteca de uma instituição de Educação Infantil, com vistas a compreender os sentidos que crianças e professoras produzem sobre essas relações, considerando as brincadeiras e interações vividas nesse espaço, bem como as formas de organizá-lo, de intervir e propor as atividades lúdicas.

Trabalhar com questões de gênero na Educação Infantil não parte da vontade de eliminar as diferenças, mas sim da necessidade de se compreender quais são essas diferenças e como elas são produzidas.

As ações realizadas na escola servem a quem e a quê? Esta precisa ser uma das grandes questões a serem postas em discussão. É preciso olhar para as fronteiras que são estabelecidas e como as crianças e as professoras marcam e borram essas fronteiras, como o ambiente é pensado e planejado, de modo a se contrapor ao que a sociedade insiste em oferecer como moralmente certo, no que se refere aos gêneros.

As crianças têm um modo próprio de ver o mundo, de se subjetivar e de construir suas experiências, porém nas instituições de Educação Infantil, muitas vezes, as brincadeiras que envolvem questões que fogem de padrões estabelecidos são desencorajadas. Isto sinaliza como os sistemas de saber-poder (FOUCAULT, 2017) são aplicados na escola, normatizando as diferenças por meio de modelos, padrões e hierarquias que são produzidos nas relações sociais.

As questões aqui apresentadas fazem parte de uma pesquisa que está sendo realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Participam da pesquisa 22 crianças, de 5 anos, do 2º agrupamento do II Ciclo da Educação Infantil, 19 professoras, duas coordenadoras pedagógicas e a diretora da instituição.

A abordagem metodológica delinea-se como uma pesquisa intervenção. Os conceitos de dialogismo e alteridade, elaborados por Bakhtin (1997), consistem nas referências teórico-metodológicas, posto que permitem compreender a produção discursiva nesse contexto, posta em ação por todas as pessoas envolvidas, crianças, professoras e pesquisadora, além disso, proporcionam estratégias para a análise dos dados produzidos, no sentido de compreender como, por meio de relações dialógicas, cada pessoa é alterada pela outra no processo de pesquisa.

Esta pesquisa filia-se a uma perspectiva feminista que engloba questões interseccionais (gênero, raça, classe social, idade) como interrogantes de diversos fenômenos. A esse respeito, Haraway (2009) mostra a importância de uma escrita que problematiza as questões de dominação e subordinação. Com isso, requer do/a pesquisador/a um compromisso, uma postura ética com o conhecimento que é produzido a partir de sua pesquisa. Essa produção tem uma posição política, uma vez que precisa dizer de qual lugar se pesquisa e que é desse lugar que se dará voz ao que não pode ser dito.

A produção dos dados é realizada por meio da observação participante das experiências e das relações entre as crianças e de suas interações com a professora na brinquedoteca, cujos acontecimentos são registrados por meio de anotações em diário de campo, fotos, videogravação e audiogravação, e de entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa com as professoras, as coordenadoras pedagógicas e a diretora a partir dos registros feitos no decorrer das observações sobre o que é vivido nesse espaço.

2 Gênero e Educação Infantil: feminilidades e masculinidades idealizadas

Butler (2016) faz uma análise histórica das concepções sobre sexo e gênero, a fim de trazer à tona como foi construída socialmente uma ordem compulsória, que alinha sexo, gênero e desejo, de modo que o masculino e a heterossexualidade recebam status de superioridade. “Na conjuntura atual, já está claro que colocar a dualidade do sexo num domínio do pré-discurso é uma das maneiras pelas quais a instabilidade interna e a estrutura binária do sexo são eficazmente asseguradas.” (BUTLER, 2016, p. 27-28).

Para Butler (2016, p. 69), o gênero é “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser.” Dessa forma, gênero é compreendido como uma construção histórica, social e cultural, não podendo ser limitado apenas a fatores biológicos como determinantes da forma como as pessoas se comportam. Assim, é preciso assumir que as subjetividades são construídas e marcadas por relações de poder, que têm como um de seus efeitos normatividades que deixam à margem tudo que destas se afasta. Foucault (2017, p. 100-101) afirma que é preciso compreender o poder:

como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais.

Conforme Foucault (2017), a escola “fala” de sexualidade, na medida em que os discursos vão se entranhando no cotidiano por “linhas de penetração infinitas” (FOUCAULT, 2017, p. 47) e, assim,

demarcam as formas “corretas” de ser menina e menino, valorizando alguns aspectos e desencorajando outros, hierarquizando os gêneros.

As professoras trazem, em seus discursos, a necessidade da discussão das relações de gênero na escola, no sentido de problematizar um viés, ainda vigente na prática pedagógica, marcado pelo binarismo e baseado em gêneros inteligíveis, como se pode notar no excerto a seguir:

Pesquisadora: Você acha interessante trabalhar com esses temas na escola [gênero, sexualidade e diversidade], discuti-los junto com as crianças?

Lalá^[1]: Eu acho, porque, às vezes, eu vejo que tem uns machistas assim entre aspas. “Ai, isso não é de menina!” Eles já trazem isso de casa, porque é a criação, né? Tudo isso é cultural, é cultura dos pais, que vai passando de geração em geração. E aí eu vejo, uns ficam: “Isso não é de menina! É carrinho, é de menino!”. Aí, eu tenho que explicar, não tem nada a ver: “Deixa brincar com a bola, com o carrinho. Não tem nada, porque é de menino ou de menina. Não existe brinquedo de menino de menina.”

Agatha Christie: Eu já percebi que, quando o menino tá brincando com a boneca, e você está com esse discurso que é porque ele vai ser pai, ainda tem as professoras e algumas mães que deixam, mas se veem que ele quer usar maquiagem ou fantasia, já começam a repreender ele.

(Excertos das entrevistas com a professora Lalá - 10/04/2018 e com a professora Agatha Christie - 12/04/2018).

Quando as professoras trazem que os meninos, nas brincadeiras, podem representar o papel doméstico, mesmo havendo uma subversão de papéis tradicionais, como um pai que também cuida, que também alimenta seus/uas filhos/as, uma mulher que dirige, joga bola, essa é uma situação aceita, permitida e até desejada por aquele grupo de professoras, mas quando o masculino se traveste, usando peruca, maquiagem, roupas, não é visto da mesma forma, gerando pânico e requerendo a proibição. Butler (2016, p. 52) afirma que “essa heterossexualidade institucional exige e produz, a um só tempo, a univocidade de cada um dos termos marcados pelo gênero que constituem o limite das possibilidades de gênero no interior do sistema de gênero binário oposicional”. Assim, as escolas buscam evitar e prevenir que o desvio aconteça, como forma de formar o adulto ideal.

Em nome de uma heteronormatividade, que tem que se efetivar a todo o custo, no futuro, é que as crianças são violentadas nas suas expressões, nas suas manifestações, nos seus desejos mais singulares. Projeta-se um adulto ideal, e todas as ações das crianças são interpretadas pelo olhar do adulto, que prevê, evita e previne o acontecimento dos supostos desvios. Partindo das considerações de Preciado (2013), é preciso refletir sobre quem defende o direito da criança que não se alinha aos padrões pré-determinados para os gêneros.

A normatização do desenvolvimento das crianças busca imprimir as matrizes que guiam o ideário das sociedades ocidentais, pois, ao olhar para a forma como a infância é construída na modernidade, percebemos que ela é vista como o lugar de intervenção para que o Estado moderno mantenha seu projeto de sociedade. Assim, tudo o que se desvia dessa perspectiva de desenvolvimento deve ser controlado, corrigido e eliminado (CASTRO, 1999).

O discurso da professora Agatha Christie nos leva a refletir sobre a importância de a escola discutir quais feminilidades e masculinidades são idealizadas pelos discursos de “que todos os brinquedos são para todas as crianças”, quais as barreiras que são construídas, pois o discurso não busca somente verdades ou mentiras; ele revela “a vontade de saber” que lhe serve ao mesmo tempo de suporte e instrumento”. (FOUCAULT, 2017, p. 17, grifo do autor).

Nesse aspecto, é possível fazer uma relação como o manifesto a favor da criança *queer*, de Beatriz Preciado (2013), que trata de uma polícia de gênero que vigia o berço, à espreita das crianças nascituras, ditando a demarcação das diferenças para as meninas e para os meninos e de modo a ignorar qualquer outra forma de ser que não siga os padrões pré-estabelecidos.

A proposta dos estudos de gênero, portanto, é problematizar o caráter compulsório da heterossexualidade (BUTLER, 2016) que impõe somente uma forma de ser e viver no mundo, em que o gênero inteligível, aquele que se caracteriza pela correspondência biunívoca entre sexo, gênero, desejo e prática sexual, é o único reconhecido, legitimado e propagado nas instituições, inclusive na escola.

3 “Todas as crianças podem brincar com os dinossauros?”: os discursos das crianças

Valer-nos de uma perspectiva feminista para olhar as relações entre os adultos e as crianças, concebendo a infância não como um momento de passagem a ser normatizado e corrigido, mas como experiências de um sujeito-criança que interroga essas normativas (JOBIM E SOUZA, 1996), permite compreendê-la de forma menos romantizada e balizada pela inocência da criança. Nessa perspectiva,

os estudos sociais da infância se aproximam dos estudos feministas.

Em se tratando da Educação Infantil, cabe destacar que, no âmbito das instituições educativas, se fazem presentes a hierarquização e a separação dos gêneros, de modo que é preciso analisar o que é planejado no interior dessas instituições. A escola é, também, espaço de normatização e controle dos corpos das crianças, demarcando como agir ao ensiná-las estereótipos femininos e masculinos, pois afirmar que algo é de menina ou de menino faz com que se conservem conceitos e ações que hierarquizam as relações de gênero. Dessa maneira, são repetidos padrões, que determinam o que é certo ou errado, o que pode ou não pode, influenciando, assim, a forma como as crianças percebem o mundo. Segundo Louro (2014), a formação de homens e mulheres de “verdade” é o investimento mais profundo e a base da escolarização. Esses discursos mostram como os estereótipos de gênero vão sendo construídos no cotidiano da escola.

Em alguns momentos, as professoras trouxeram em seus discursos um ensaio de ruptura com o padrão tradicional, como a professora Lalá, que comenta que alguns papéis destinados a cada gênero são discutidos com as crianças e, durante a entrevista e na roda de conversa, a maioria das professoras trouxe essa situação como prática comum com as crianças. Esses enunciados vão construindo os discursos das crianças, como é possível observar no excerto abaixo:

Durante uma conversa com um grupo de crianças, que me relatam do que costumam e gostam de brincar na brinquedoteca, pergunto a elas sobre os dinossauros, pois algumas professoras, durante as entrevistas, disseram que neste cantinho geralmente quem brinca são os meninos.

Pesquisadora: E vocês gostam de brincar com os dinossauros?

Minnie: Não! (fala fechando os olhos e negando também com a cabeça).

Pesquisadora: E por que você não gosta de brincar com os dinossauros, Minnie?

Minnie: Ah, não, né? Eu não sou menino.

Pesquisadora: Mas só os meninos que brincam com dinossauros? Nenhuma menina brinca com dinossauros?

Cinderela (falando e gesticulando com as mãos e cabeça, voz empossada): Isso daí não tem nada a ver! Isso daí não pode, não! Cada um brinca com o que quiser! Isso aí é rachismo [sic]! Todo mundo pode brincar com brinquedo de menino, e menino com brinquedo de menina [...].

Pesquisadora: Pode?

Pingo e Cinderela sinalizam que sim com a cabeça e com o corpo todo. Então, pergunto para Minnie: Todas as crianças podem brincar com os dinossauros?

Minnie: Pode, né? Mas eu não gosto.

(Diário de Campo, observação participante, 18/04/2018).

As intervenções feitas pelas professoras do CMEI, como a descrita pela professora Lalá, aparecem nos discursos das crianças (Cinderela e Pingo), mostrando como os enunciados são carregados de vozes sociais, que são perspectivas de mundo, lugares e posições sociais produzidas historicamente.

Os enunciados não são vazios, uma vez que “um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear” (BAKHTIN, 1997, p. 319). Desse modo, os discursos das crianças ressoam o que capturam no seu dia a dia, e uma das ressonâncias remete às relações de gênero.

Quando Cinderela fala do “rachismo”, apesar de não lhe ter sido perguntado o que este termo significa, percebemos que ela o usa para explicar que as crianças têm direito de brincar, que não pode haver separação entre o que é dos meninos e o que é das meninas. Sua explicação denuncia o corte binário entre meninos e meninas, que reproduz hierarquias e desigualdades, que “racha” o mundo, fazendo com que espaços de brincadeiras coletivas tenham cantos e brinquedos demarcados e destinados para os gêneros.

Com a linguagem lúdica, a criança recria o mundo em que vive, “o jogo lúdico opera uma ruptura entre a realidade e a percepção da realidade, fazendo com que a imaginação entre em cena” (JOBIM e SOUZA, 1996, p. 51), assim os discursos que cercam o brincar vão se consolidando nas brincadeiras das crianças.

4 Considerações finais

Nas observações, nos discursos das professoras e das crianças, por meio desta análise preliminar, notamos que meninas e meninos brincam separados, em muitos momentos, recriando, por um lado, em suas brincadeiras o modelo social vigente e, por outro, subvertendo os padrões sociais impostos como corretos. As crianças, também, rompem fronteiras, reinventam o mundo de outras formas, desafiando-nos a olhar com elas para as possibilidades que ali existem e, assim, produzir modos diferentes de organizar a escola a partir de relações mais democráticas, que não hierarquizem as

pessoas, libertas de preconceitos, discriminações, violências e exclusões.

Como afirma Faria (2006, p. 287), “a superação da desigualdade, com certeza passa pela educação desde a primeiríssima infância”, pois no espaço da escola as crianças convivem com as diferenças. Assim, é importante fortalecer os espaços de diálogo para que as relações de poder que demarcam as identidades e as diferenças sejam problematizadas, de modo a construir práticas pedagógicas que enfrentem preconceitos, discriminações, exclusões e violências, que se assentam em modos normativos de existir.

5 Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BUTLER, J. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CASTRO, L. R. Uma teoria da infância na contemporaneidade. In CASTRO, L. R. (Org.) **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: Nau, 1999. p. 23 -53.

FARIA, A. L. G. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, vol. 26, p. 279-287, jan./jun., 2006.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HARAWAY, D. J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista. In: TADEU, T. (Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118.

JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância: fios e desafios da Pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 39-55.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2014.

PRECIADO, B. Quem defende a criança *queer*. **Jangada-crítica, literatura, artes**, n. 1, Viçosa, p. 96-99, 2013.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

[i] Como forma de garantir o sigilo das identidades das crianças e das professoras, devido às exigências do Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos, foram eleitos pseudônimos por cada um/a dos/as participantes.