

Corporeidades e Brincadeiras na Educação Infantil - uma mirada a partir dos Estudos de Gênero


**Regina Ingrid Bragagnolo
Leonor Canteira**

Regina Ingrid Bragagnolo

Universidade Federal de Santa

Catarina, UFSC, Brasil


E-mail: reginaingridbragagnolo@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8237-7383>

Leonor Canteira

Universidade Autònoma de Barcelona,
UAB, Espanha

E-mail: leonor.cantera@uab.cat

 <https://orcid.org/0000-0002-4541-5993>

Resumo

Atentas à necessidade de elaboração de medidas de prevenção de violências de gênero nas discussões curriculares, propomos refletir sobre os desdobramentos dos estudos de Gênero e Teorias Feministas no fazer pedagógico (Louro, 2000). O objetivo deste trabalho é descrever as relações/noções que as crianças constroem sobre seus corpos e analisar o modo como as mediações pedagógicas resultam na circulação de saberes de gênero. Trata-se de um estudo sobre as práticas sociais de profissionais de educação infantil, especificamente as relações estabelecidas nas brincadeiras e jogos das crianças. A presente pesquisa se desenvolve no decorrer do pós-doutoramento, a partir de uma metodologia qualitativa com crianças entre 5 e 6 anos de idade de uma instituição de Educação Infantil (NDI/CED/UFSC). Identificou-se, como resultado principal, a presença de reproduções sociais desiguais e as violências estruturais-simbólicas (Cantera, 2007). As crianças demonstram querer compreender seus corpos, bem como os nomear e atribuir significados diversos, sinalizando também a necessidade de intervir no cotidiano das relações que elas estabelecem entre si, com seu corpo e com o outro, uma vez que essas interações estão relacionadas a modos de prevenção de violências de gênero.

Palavras-chave: Infância. Gênero. Educação infantil.

Recebido em: 27/08/2023

Aprovado em: 23/08/2024



 <http://www.perspectiva.ufsc.br>
<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e96059>

Abstract**Corporeities and play in early childhood education: a view from gender studies**

Attentive which defines the need to elaborate prevention strategies of gender violence, through the incorporation in the educational field of the curricular discussions, we propose to reflect on the developments of the studies of Gender and Feminist Theories in pedagogical practice (Louro, 2000). The purpose of this paper is to describe the relationships/notions that children build about their bodies, and analyze how pedagogical mediations result in the circulation of knowledge of gender. The present research is being developed during the postdoctoral period based on a qualitative methodology with children from 5 to 6 years of age an institution of Early Childhood Education (NDI/CED/UFSC). It is a study about the social practices of pre-school education professionals, specifically about the relationships established in children's games, which identifies, as a main result, the reproduction of social inequalities and of the structural-symbolic violence (Canteira, 2007). Children demonstrate a desire to understand their bodies, as well as to name them and attribute different meanings, also signaling the need to intervene in the daily relationships they establish among themselves, with their bodies and with others, since these interactions are related to ways prevention of gender-based violence.

Keywords:

Childhood.
Gender. Early
childhood
education.

Resumen**Corporeidades y juego en la educación infantil: una mirada desde los estudios de género**

Atenta la necesidad de elaborar medidas preventivas, a través de la incorporación en el escenario educativo de discusiones curriculares sobre violencia de género, proponemos reflexionar sobre los desarrollos de los Estudios de Género y las Teorías Feministas en prácticas pedagógicas (Louro, 2000). El objetivo de este trabajo es describir las relaciones/nociones que los niños construyen sobre sus cuerpos, y analizar cómo las mediaciones pedagógicas resultan en la circulación de saberes de género. Esta investigación se desarrolla durante el período de posdoctorado basado en una metodología cualitativa con niños de 5 a 6 años en una institución de Educación Infantil (NDI/CED/UFSC). Se trata de un estudio sobre las prácticas sociales de los profesionales de la educación infantil, específicamente las relaciones que se establecen en los juegos infantiles, que identifican, como principal resultado, reproducciones sociales desiguales y violencia estructural-simbólica (Cantera, 2007). Los niños demuestran deseo de comprender sus cuerpos, así como de nombrarlos y atribuirles significados diferentes, señalando también la necesidad de intervenir en las relaciones cotidianas que establecen entre ellos, con sus cuerpos y con los demás, ya que estas interacciones están relacionadas con formas de prevención de violencia de género.

Palabras clave:

Niños. Género.
Educación
infantil.

Introdução

O presente estudo tem como objeto as relações/noções que as crianças constroem sobre seus corpos no contexto de educação infantil, a partir das relações estabelecidas entre adultos e crianças, e das crianças com outras crianças. Em grandes linhas, esse estudo visa sistematizar e descrever as elaborações e experiências das crianças, sobre a intersecção das categorias gênero e violências, tendo como finalidade aprofundar e refletir sobre práticas pedagógicas guiadas pelas teorias feministas e de gênero. Trata-se de analisar o modo como as mediações pedagógicas resultam na circulação de saberes de gênero entre as crianças. Este artigo, então, tem como questões norteadoras: Que possibilidades refletivas temos ao mirar as brincadeiras das crianças a partir da perspectiva feminista dos estudos gênero? Ao tratar das relações que as crianças estabelecem nas brincadeiras, que atenção temos dado às suas narrativas? O que nós, profissionais da educação, observamos? O que anunciamos, e contrariamente silenciemos? Ou melhor, nas interações com as crianças, o que colocamos em evidência e o que marginalizamos? Há dinamicidade no diálogo entre adulto e criança quando se trata de brincadeiras que envolvem jogos corporais e como esses são significado pelas crianças? Como alguns marcadores sociais constitutivos, tais como gênero e violências, se manifestam nas brincadeiras?

Em se tratando do debate de violências de gênero no cenário brasileiro, vale aqui retomar que o surgimento da Lei nº11.340/2006 denominada Maria da Penha é um marco legal importante, pois está aliada a fenômenos sociopolíticos e à luta dos movimentos feministas para que a “violência doméstica e familiar contra a mulher” fosse tipificada como crime, passível de penalização e de políticas de prevenção (Pasinato, 2011; Rifiotis e Castelnovo, 2011). Os movimentos feministas buscaram garantir os direitos das mulheres, especialmente na regulação dos casos de violência doméstica e familiar, tradicionalmente considerados da esfera privada, convertendo-os em problemas públicos cuja resposta está localizada na intervenção jurídica (Debert e Gregori, 2008).

Pelo envolvimento dos movimentos feministas a nível global com o problema da violência sofrida por mulheres em função de sua condição de gênero, e pela forma como, no Brasil, esses movimentos estiveram implicados nas reivindicações, formulação e implementação da LMP, as expectativas dos movimentos feministas brasileiros em relação à aplicação da Lei podem ser consideradas como uma questão estratégica. Essa Lei define a necessidade de elaboração e acompanhamento de medidas de prevenção, como pode se observar no art. 8º, IX, “currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.” (Brasil, 2006). No campo educacional, encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil (Brasil, 2011) definições que indicam a necessidade de pensar em uma *prática pedagógica que priorize sociabilidades diversas, comprometidas com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa nos espaços de educação infantil*. No documento, encontramos orientações curriculares para a educação básica, ou seja, há uma preocupação, já na educação infantil, com a elaboração de políticas de intervenção educativa comprometidas com a *ruptura das relações de dominação*. Temos, portanto, amparo legal para pensar e ampliar o debate das demandas oriundas das discussões dos direitos humanos e processos inclusivos no cenário da Educação Infantil.

Ferramentas para a análise

O presente artigo contempla reflexões que possam contribuir criticamente para esse debate, sobretudo, por partir do pressuposto que as instituições de Educação Infantil são espaços privilegiados para o encontro de adultos e crianças e neste sentido, um excelente ambiente para sistematicamente construirmos um processo educativo inclusivo, pautado na promoção e provisão dos direitos das crianças. Isso inclui, certamente, equidade de gênero, raça, prevenção às violências etc. Com isso, a reflexão proposta nesse artigo retoma as discussões de gênero e violências, pois essas contornam os debates da Educação Infantil há algumas décadas, tanto no âmbito acadêmico, quanto na agenda política, protagonizando uma série de embates curriculares e legislativos.

Localizamos brevemente as razões pelas quais a categoria gênero articulada ao olhar na Educação Infantil foi colocada em evidência, considerando a interseccionalidade de outras categorias de pertencimento identitários. Ao retomar na área da educação a temática de gênero, encontramos inúmeras pesquisas, e elegemos algumas como de Guacira Lopes (2000, 2010), Débora Sayão (2005), Márcia Gobi (2012), Daniela Finco (2003, 2007), Manuela Ferreira (2004), dentre outras, que nos auxiliam na reflexão de como historicamente os processos educativos tinham de modo explícito ou implícito a participação efetiva da regulação, normatização e controle dos corpos de crianças pequenas. Do mesmo modo, esses estudos problematizam o processo de regulação social dos corpos, bem como o silenciamento do diálogo com as crianças no espaço educativo das questões relacionadas à corporeidade.

Nesse horizonte conceitual, é importante explicitar diferentes discursos que marcam a *constituição do sujeito*. Assim, temos explicações discordantes, desde perspectivas deterministas, que atribuem força a fatores biológicos ou defendem as determinações sociais na organização do psiquismo humano (essencialismos biológicos x construtivismos), a concepções interacionistas, como a de Jean Piaget. Dedicado ao estudo do desenvolvimento cognitivo da criança, Piaget (1997) defendeu a combinação de fatores genéticos de maturação com as estimulações do mundo físico e social para explicar o desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas, entre elas a do

juízo moral. A criança de Piaget, egocêntrica, vai-se “socializando” nos processos de assimilação/acomodação aos estímulos do mundo externo: o “fora” vai sendo “internalizado” pelo indivíduo que, nesse processo, se “socializa” no mundo humano de significados. Em versões semióticas de constituição do sujeito, como a psicanálise freudo-lacaniana ou a psicologia de Lev Vygotsky (1987), por exemplo (em que pesem as marcadas diferenças entre essas teorias), o processo se dá em direção inversa: não é o fora que se internaliza, resultando num ser social, mas as significações sociais são constituintes do sujeito que, nesse processo, se singulariza como sujeito da fala, sujeito da linguagem.

Ao retratar brevemente algumas considerações epistemológicas do campo da psicologia, se faz importante observar que esses estudos adotaram perspectivas teóricas plurais e não necessariamente convergentes. Para pensar como a *categoria gênero* foi abordada na educação, apontamos como exemplo as reflexões sobre a diferenciação do desenvolvimento moral de meninos e meninas. Esse tema tem sido objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, com concepções que associam o estatuto da moral tanto à consciência individual quanto às regras do convívio social. Frequentemente, essas teorias tendem a dicotomizar o indivíduo e a sociedade.

A diferenciação do desenvolvimento moral de meninos e meninas implicou em pesquisas de teóricas feministas do campo da psicologia, interessadas em refutar interpretações que promoviam a superioridade do juízo moral masculino, e sobretudo a essencialização das diferenças. No campo da psicanálise bem como da psicologia cognitiva, os estudos de Nancy Chodorow (1979) sobre a estrutura da personalidade feminina e de Carol Gilligan (1973) sobre o desenvolvimento do juízo moral de mulheres foram utilizados por teóricas feministas para fundamentar concepções que defendiam a marcação das diferenças entre homens e mulheres, valorizando, desta vez, as capacidades e habilidades femininas. A consideração desses estudos é importante, pois muitas dessas teorias não conseguiram evitar o risco de resvalar novamente para explicações essencialistas (determinismo biológico). Nancy Chodorow (1979), concebeu o desenvolvimento de uma estrutura subjetiva das meninas mais voltada às relações (relacional), pela identificação com as mães e o mundo doméstico. Os meninos, de maneira antagônica, precisariam se desligar das identificações ao feminino para desenvolver a identificação com os pais. Por serem menos presentes no cotidiano, os pais os levariam a desenvolver uma estrutura de personalidade do tipo posicional.

Carol Gilligan (1973), ao contestar as pesquisas de Kohlberg (1981) nos Estados Unidos, concentrou-se no estudo do desenvolvimento moral das mulheres. Realizando entrevistas com mulheres e homens com idades que compreendiam a infância, a adolescência e a idade adulta, utilizou o método clínico de Piaget para estudar a relação entre juízo e ação moral, ressaltando o papel da cultura, do cuidado e das necessidades pessoais do sujeito no funcionamento psicológico moral. Ela

criticou o fato de Kohlberg e Piaget terem realizado suas pesquisas sob a ótica da moralidade masculina, em detrimento de uma moral feminina baseada na ética do cuidado (*care*), que leva em consideração as questões relacionais e afetivas. A moralidade, segundo essa autora, é *mediada pela cultura e pelas diferenças de gênero*, evidenciadas nos julgamentos proferidos por homens e mulheres. Gilligan procurou demonstrar que os elementos que constituem a ética do cuidado nas meninas contrastam com a ética de direitos nos meninos, atrelada a direitos, regras e noções abstratas (Siqueira, 1996). Apoiando-se nas pesquisas de Gilligan, a filósofa Joan Tronto (1997) desenvolveu reflexões sobre a categoria cuidados (*care*) relacionada às questões de gênero e das diferenças entre os sexos. A partir das implicações do cuidado com o tema filosófico das moralidades, a autora distinguiu dois tipos de cuidados: o “cuidar de”, relacional, e o ter “cuidado com”, referente a objetos menos concretos, a uma forma mais abstrata de compromisso. Ao afirmar que “cuidar é uma atividade regida pelo gênero, tanto no âmbito do mercado como na vida privada” (Tronto, 1997, p. 189), a autora discute a forma como o “cuidar de” é relacionado com as responsabilidades femininas e o “ter cuidado com” é atribuído às responsabilidades masculinas. Tal afirmação considera os aspectos que envolvem dimensões morais nas atividades de cuidar de, o tipo de cuidados atribuído às mulheres. A partir desses estudos, pensamos na necessidade de refletir sobre como os processos de produção das diferenças se manifestam na relação com as crianças, uma vez que tais processos influenciam a nossa percepção do desenvolvimento moral infantil.

Na contramão da perspectiva que considera as características identitárias atribuídas a meninos e meninas relacionadas a um sexo anatômico, como algo que seria ‘naturalmente’ correspondente, ou seja, biologicamente determinadas, introduzimos a possibilidade de pensar a partir das perspectivas teóricas derivada dos estudos feministas a partir de Louro (2000). Essa autora compreende que os traços que se inscrevem nos corpos são constitutivos em uma dada cultura, em um determinado momento histórico. Ela é, portanto, contrária à antiga divisão que opunha o biológico ao social, o natural ao cultural.

Como, na lógica diferencialista, se afirma que as características biológicas determinam masculinidades e feminilidades, corre-se o risco de essencializar as diferenças e reproduzir socialmente as desigualdades de gênero. Desse modo, é importante compreender as construções sociais, históricas, culturais e políticas produzidas sobre essas diferenças, que incidem sobre a constituição de corpos masculinos e femininos (Louro, 2010). A construção social das diferenças nos permite pensar que, no campo educacional, reiteramos a diferença pela via da condição singular, mas isso não significa pensá-la a partir de uma lógica determinista, substancialista e hierarquizada.

Em vista de tais questões, esse estudo reflete sobre os desdobramentos desse debate na prática pedagógica da Educação Infantil, considerando tanto os riscos iminentes em reduzirmos a mediação

pedagógica a uma perspectiva biologicista e absolutista, quanto a necessidade de compreender como essas características ganham diferentes formatos dependendo das condições sociais e históricas.

Desenho da investigação

O desenho da investigação se definiu a partir do estudo de duas cenas do cotidiano, com descrições das brincadeiras e narrativas que permitem outras miradas sobre as questões de gênero e violências. No que diz respeito à caracterização das participantes desse estudo, todas são crianças pequenas de 5 a 6 anos matriculadas nos anos 2017-2018 no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Todas residentes na cidade de Florianópolis, a maioria em bairros perto da universidade. Esse universo corresponde a 14 participantes, com uma amostra de 7 envolvidos nos episódios descritos. Participaram 3 meninos e 4 meninas, entre os quais, 2 crianças negras, 3 crianças brancas e 2 crianças pardas. Cabe salientar que o consentimento dos responsáveis cuidadores (pai e mãe) se deu no início do ano letivo, os quais autorizaram o uso de imagens e registros para fins acadêmicos. Entendemos que o assentimento das crianças se deu a partir do processo dialógico apresentado pelos registros fotográficos, filmicos e escritos.

Trata-se de uma pesquisa eminentemente etnográfica, marcada pela observação participante. Assim, a partir do lugar que ocupo como professora de crianças, optei por retomar os diários e descrever a partir da metodologia qualitativa, selecionando fragmentos da documentação pedagógica que realizei ao longo de dois anos. Ao sistematizar e analisar os episódios, me deparei com dilemas e sentimentos ambíguos (Ferreira, 2003) por estar tratando da relação que eu estabeleço com as crianças, a partir das reflexões que faço de mim própria como objeto de reflexividade metodológica. Aqui, foi necessário afastamento, pois como profissional envolvida cotidianamente, sinto-me implicada numa relação intersubjetiva travada por afetos, diferenças geracionais, físicas e culturais. Isso significa considerar as relações intergeracionais e desafiar-se a escutar e traduzir as vozes das crianças, a partir de suas compreensões sobre a realidade social (Ferreira, 2010).

A partir do lugar que ocupamos enquanto professoras, refletimos sobre a nossa própria ação pedagógica, que se torna objeto de análise reflexiva e metodológica (Ferreira, 2003). Ademais, intencionalmente escolhemos olhar nossa posicionalidade enquanto mulheres, docentes, vinculadas aos Estudos da Infância, ativistas de movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças e das mulheres, cujas identidades raciais, sexuais e de gênero se constituíram no contexto sócio-histórico brasileiro, notadamente marcado pelo discurso da democracia racial e pela recusa de categorias binárias (Figueiredo, 2015). Aqui, nosso interesse dialoga com dois campos de conhecimento: Estudos de Gênero e Estudos das Relações Raciais. Embora os dois campos se fundamentem em

abordagens teóricas e bibliografias distintas, apresentam muitas similaridades. A articulação e colaboração histórica entre eles é de grande importância para este trabalho.

Contrariamente aos princípios essencialistas que posicionaram as crianças como entidades passivas na sociedade, esse estudo parte da premissa que elas, na verdade, são atores sociais ativos e competentes. Isso significa que nós, adultos, não podemos nos colocar na posição de falar por elas. Neste trabalho, partimos da sociologia da infância por compreender que as crianças são agentes sociais que também são afetados pela cultura, economia, política, religião etc. (Corsaro, 2005; James & Prout, 1990). Nesse sentido, questionamo-nos: o que descrever dessas experiências? Como nomeá-las? O que selecionar? Tais reflexões partem, sobretudo, por compreendermos que nosso olhar também as definem, por isso a necessidade de cuidado ético no modo como olhamos e pensamos sobre as crianças.

Dessa forma, a pesquisa se constitui num quadro dialógico onde *a brincadeira abre-se para as tensões entre vozes que carregam visões e valores sobre a infância, vindas do mundo adulto, e as respostas das crianças a essas vozes*. (Salgado, 2005, p.143, grifos meus). Aqui a narrativa das crianças e o olhar adulto da professora, atenta às discussões de gênero e a realidades distintas, traduz múltiplos olhares e esses estão documentados nesse artigo por traduzir esse percurso de investigação.

Um horizonte de miradas...

Para dar sequência, iniciamos com um fragmento de uma brincadeira que revela a necessidade em fomentar o diálogo com as crianças a fim de complexificar suas relações sociais:

João fica observando a brincadeira de Clara, Sara, Isadora e Antônia no espaço da sala onde está organizado com fogão, panelas, colheres de pau, forno elétrico, mesa, cadeiras, liquidificador, e outros utensílios que representam o cenário doméstico. Nesse dia, foi disponibilizado para as crianças sagu e água morna para a brincadeira. João permanece observando a brincadeira, e aos poucos tenta se aproximar. Sem obter nenhuma resposta, João continua a observar a brincadeira. Minutos depois resolve pegar a colher de pau que estava sendo usada e sair correndo. No mesmo instante as quatro meninas saem correndo atrás de João. Ele para de correr e esconde a colher de pau. No mesmo instante uma das meninas coloca a mão na cintura, franze a testa e diz convicta: Dá – apontando para a colher de pau. As outras três colegas imitam a colega colocando a mão na cintura. João no mesmo instante deixa a colher cair no chão, franze a testa e coloca-se na posição de luta, emitindo o som de um leão. Nesse mesmo instante as meninas recuam, e mediu a situação para que João faça parte da brincadeira, e também para que as meninas e os meninos compreendam que não é pela força física que é possível barganhar um brinquedo e sim pelo diálogo. (Diário de campo – crianças de 5 anos - agosto 2017)

Nessa cena, destacamos alguns aspectos relacionados ao lugar ocupado pelas meninas nas brincadeiras e a necessidade de negociação do menino para fazer parte da dinâmica que envolve uma das ações sociais recorrentes – “casinha”. E, ainda, a recusa das meninas no momento em que João utiliza uma linguagem corporal que remete à força física. A primeira pergunta que nos fazemos enquanto professores/as é: como mediamos essa situação? Aqui, um desafio posto está relacionado

ao modo como construímos verdades sobre as crianças. No exemplo, devemos ter cuidado em não naturalizar/essencializar a ideia das relações de poder atreladas a força física ao masculino. A crítica à essencialização do masculino e do feminino está localizada exatamente nos significados que foram construídos socialmente, que associam fragilidade à mulher e força ao homem e que tratam esses aspectos como naturais, imutáveis e universais. Também devemos levar em conta que as desigualdades de gênero, por vezes, estão combinadas com as de raça e classe.

Em outras brincadeiras, as crianças frequentemente associam as cores ao feminino e ao masculino. Nessas ocasiões, é importante refletir com elas que as características biológicas, e portanto o sexo, ganham diferentes formatos dependendo das condições sociais e históricas. Assim, ao reconhecermos e comunicarmos o que determina a diferença entre meninos e meninas (pênis e vulva), é crucial ter cuidado para não associar essas diferenças às identidades de gênero. O fato de um corpo nascer com o órgão sexual masculino não significa que irá se tornar agressivo, viril e desejar usar calça, por exemplo. Assim como nascer mulher não significa desejar a maternidade, ter cabelos longos, usar vestido e ser dócil. A categoria de gênero, nesse contexto, torna-se uma ferramenta que nos permite observar aspectos importantes nas relações entre as crianças. Retomemos aqui a ideia de que o desejo pelas brincadeiras de cuidado (brincar de tornar-se bebê ou mamãe) está relacionado com a representação do cotidiano e cenas da vida privada. É recorrente no dia a dia educativo a necessidade dos meninos de reiterar e demarcar que são fortes, que preferem a cor azul, etc., assim como as meninas em utilizar os espaços organizados com brinquedos que fazem referência ao espaço doméstico e o uso quase que exclusivo da cor rosa.

Dessa forma, entendemos que se faz necessária a mediação das brincadeiras para comunicar às crianças que, independentemente do sexo, elas podem se autorizar a transitar e a fazerem suas escolhas para além das dicotomias construídas socialmente. Afinal, os brinquedos não são para todas as crianças? Por que os compreender como brinquedos e cores para meninos e meninas? E mais, como o currículo está implicado na formação das masculinidades e feminilidades? Diante dessas perguntas, verificamos que há necessidade de problematizar o **trânsito** nas brincadeiras, pois geralmente os espaços organizados com utensílios domésticos e brinquedos que possibilitam brincadeiras como cuidado (bonecas, berços, banheiras), bem como as fantasias (brincadeiras de vestir e enfeitar), eram ocupados quase predominantemente por meninas, e espaços/materiais/mobiliários que sugerem movimento, como carrinhos, animais e personagens midiáticos faziam parte das brincadeiras dos meninos.

Importa, então, lembrar que temos historicamente demarcado que uma das funções sociais da educação infantil é oferecer complementaridade à educação familiar (questão essa construída nos debates da área quando tratamos de educar e cuidar (Cerisara, 1999). É necessário afirmar, aqui, que

consideramos igualmente válidos os saberes/conhecimentos familiares e populares, já que são expressões da multiplicidade sociocultural. Quando falamos em complementaridade, partindo de nossa perspectiva crítica, estamos nos referindo à possibilidade de ampliar, complexificar e alargar os horizontes do espaço doméstico. Ao abordar a questão das diferenças, isso fica mais evidente, pois, como podemos observar nos registros históricos, a vigilância e o controle de regulação multiplicam-se e acabam por ditar normas, excluindo as possibilidades de reconhecimento e inclusão dos diferentes modos de ser e estar no mundo. A intenção em permitir o trânsito nas brincadeiras é não reiterar a lógica hegemônica que privilegia brinquedos, acessórios e espaços relacionados aos cuidados domésticos e à moda, para as meninas, e brincadeiras e brinquedos que possibilitam movimento, mobilidade e liberdade, para os meninos. Também é importante destacar a necessidade de uma mirada reflexiva e criteriosa ao selecionar as literaturas infantis, além do cuidado com os discursos que reiteramos e o que ensinamos ao contarmos certas histórias. Ao selecionar determinados contos e crônicas, por exemplo, que repertórios e representações estão presentes nesses artefatos culturais? É crucial ter em mente que, nesse cotidiano de muitas brincadeiras e trocas, as crianças revelam curiosidades e noções que estão construindo sobre si, bem como as diferenças que nos continuem:

Tarde ensoladas de primavera. Tudo parece harmonioso. Observo as crianças brincando em diferentes espaços e passo a transitar por elas. Algumas sobre as árvores, outras a desenhar na areia, outras cantam enquanto balançam-se mais alto, outras correm e escondem-se do Lobo (colega professora). Escuto de longe Vanessa dizendo: **limpe bem empregada!** Ao virar-me, observo duas amigas com vínculos de parcerias desde bebês brincando. Ao me aproximar escuto Aline dizendo: **sim rainha, já estou a fazer tudo direitinho.** Procuo me aproximar para compreender melhor o que estão a brincar. O brinquedo do parque de escalar e escorregar é um palácio. Fiquei com algumas perguntas para mim mesma, pois a menina branca assumia o lugar de rainha e a menina negra de empregada. Já nessa ocasião entrei para brincar e sugeri que pudéssemos inverter os papéis e Aline com olhar cabisbaixo diz: **não, sou a empregada.** Vanessa correu para outro lado do parque e ambas olharam-me e nada responderam. Saíram a brincar com bola. Em outras ocasiões miro elas brincarem e observo a mesma cena no palácio. Dessa vez, me aproximo e digo: Somos três rainhas, e todas nós cuidamos do lugar onde moramos. Pode ser assim? Noutro dia, ainda que a mesma brincadeira acontecia digo: Hoje eu vou adorar conhecer esse castelo rainha Aline. Em todas tentativas a brincadeira é interrompida com minha intervenção. Assim, passo a perguntar a essas meninas, o porquê desses lugares fixos. Vanessa diz-me: **Prof, aqui na escola as pessoas que limpam os banheiros e nossa sala são da cor da Aline.** (Diário de campo, crianças de 5 anos - setembro de 2018).

As crianças trazem nas brincadeiras temas da vida social, aqui relacionados à raça/etnia, por constatarem as diferenças corpóreas relacionadas à cor da pele. Aqui, inicialmente interrogamos as crianças sobre as hierarquias relacionadas aos fenótipos raciais. Evidentemente, a associação da cor às pessoas negras está ligada à construção social da qual as crianças participam desde cedo, marcada pela classificação de cor. Conforme apontado por Angela Figueiredo (2015), no modelo racial brasileiro, as denominações de cor ou raça estão relacionadas aos fenótipos. A autora afirma que, em se tratando do contexto brasileiro, é necessário observar as desigualdades raciais e sociais. Além

disso, a desconstrução do conceito raça e sua desvinculação com biologia ocorreu de modo semelhante ao sistema gênero/sexo.

É preciso enfatizar, todavia, que como professora a tônica das hierarquias entre as amigas deveria em imediato ser revista, a partir da minha mediação pedagógica e também por desejar a sensação de dever cumprido. A insistência em ocupar os mesmos lugares ressoava para mim como constrangimento, por não saber “contornar” essa situação. Minha insistência se deu pelo desconforto que tinha ao olhar as brincadeiras a partir da subalternidade. Talvez eu estivesse com perguntas pré-fabricadas sobre raça/gênero, e, na minha vã concepção, elas deveriam ser respondidas com precisão. Já um tanto frustrada, dada tantas tentativas fracassadas de voltar a brincadeira e sugerir outras possibilidades, passei a me perguntar por que a permanência dessas meninas nesses papéis. Manuela Ferreira (2004) nos ajuda a pensar que, nessas brincadeiras, outras dimensões afetivas da relação de amizade podem estar presentes, assim como o desejo de que a brincadeira se paute nas relações observadas socialmente. Além disso, fica visível que na lógica adulta se tem a necessidade de embaralhar as hierarquias, pois, para as crianças, a brincadeira era finalizada com a intervenção do adulto. Brincar é entendido, sob uma perspectiva sociológica, como um meio pelo qual as crianças se expressam, se comunicam e atuam no mundo, participando da vida cotidiana e atribuindo significado às suas ações. Constitui-se assim um “processo interpretativo com uma textura complexa, em que criar realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem.” (Ferreira, 2004, p. 198). Além disso, no decorrer da brincadeira, as crianças lançam mão de algumas rotinas preexistentes, construindo nas brincadeiras processos de elaboração e apropriação dos significados sociais, como apresentados nas pesquisas de Corsaro (2011), Garvey (1979 [1977]) e Borba (2005).

As brincadeiras eram, por vezes, interrompidas com a nossa aproximação, o que frequentemente alterava a forma como elas conduziam a ação, já que as crianças passavam a brincar também para nos mostrar como faziam. Por outro lado, possivelmente as brincadeiras descritas aqui se iniciaram momentos anteriores à nossa chegada, no qual os meninos poderiam (ou não) ter realizado algumas negociações.

Notas finais

Cotidianamente, observamos pistas das crianças sobre a necessidade de intervir no cotidiano das relações que elas estabelecem entre si, com seu corpo e com o outro, uma vez que essas interações estão relacionadas a modos de prevenção de violências de gênero. Nessa pesquisa, temos evidenciado que as crianças querem compreender as diferenças classificatórias marcadas pela cor e pelo gênero, sendo que muitas vezes as relações estabelecidas entre elas estão definidas por reproduções de estruturas sociais que têm como base relações de poder assimétricas e hierárquicas (Cantera, 2007).

Aqui, nos atentamos a observar como a categoria raça/etnia está relacionada a de gênero. Para nós, as crianças demonstram querer compreender seus corpos, bem como os nomear e atribuir significados diversos. Estão presentes nesse diálogo a compreensão das suas marcas identitárias, sejam elas relacionadas à raça/etnia, as relações corpóreas-afetivas e de gênero. A cor da pele, do cabelo, dos olhos, dos brinquedos, das roupas ou das mochilas por vezes parecem operar conjuntamente e outros momentos separadamente.

Nessa ocasião, tivemos a oportunidade de problematizar os estereótipos dominantes, sobretudo as hierarquizações e reproduções sociais, que podem ser consideradas violências estruturais-simbólicas, “consideradas no como rasgos psicológicos resultantes de atributos biológicos, sino como patrones culturales asociados a estructuras de desiguales.” (Cantera, 2005, p.63). Segundo Cantera (2003), a violência se apresenta como um modo hostil de operar nas relações e que causa danos físicos, psíquicos, jurídicos, econômicos, sociais e morais, ou seja, uma violação dos direitos que devem ser compreendidos numa perspectiva relacional, pessoal e social. (Cantera, 1999, 2005).

Percebemos que nas relações do cotidiano institucional as categorias – gênero e raça - nem sempre são traduzidas na prática cotidiana, e muitas vezes esses marcadores traduzem processos de escolarização desigual entre as crianças, podendo inclusive incidir em processos de violências estruturais-simbólicas. Assim, parece-nos que essas questões implicam em reflexividade cotidiana de nós, como professores, em compreender as referências das crianças e como essas estão relacionadas ao seu corpo, sua história e os regimes de moralidade que atravessam os discursos que as constituem. Refletir sobre as narrativas das crianças a partir das contribuições de estudos de gênero supõe, pelo menos, dois aspectos: primeiro que os significados que as criança anuncia sobre as diferenças são construídos e mediados culturalmente, e, segundo, a necessidade de problematizar no fazer pedagógico as hierarquias sociais, a essencialização e universalização das diferenças. Como professores, sentimos necessidade de estar sempre atentos às narrativas das brincadeiras, a fim de compreender os significados sociais que necessitam ser conectados às leituras de gênero e de violências simbólicas/estruturais.

Nos limites deste artigo, buscamos apresentar elementos que colaborassem para a análise das situações do cotidiano da educação infantil, muitas vezes invisibilizados. Sob a ótica de uma estética e de uma política da diferença, observamos a necessidade de mediar os jogos infantis — principal meio de comunicação entre meninos e meninas — para promover o reconhecimento dos diferentes modos de se posicionar, dos medos, da crítica aos estereótipos e, por fim, o exercício da reflexão e da alteridade. As ferramentas que ensinamos para as interações sociais nem sempre são nomeadas, ou seja, são nas brincadeiras e nas relações cotidianas entre as crianças que se aprende como se relacionar com o outro.

Referências

- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer homologado pelo despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, p. 14, 2011.
- CAMPOS, Carmen Hein de. Razão e Sensibilidade: teoria feminista do direito e Lei Maria da Penha. In: CAMPOS, Carmen Hein de. (org) *Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminina*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.
- CANTERA, Leonor. *Te pego porque te quiero: la violencia en la pareja*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. Servicio de Publicaciones, 1999.
- CANTERA, Leonor. Maltrato Infantil y violencia familiar. De la atención a la prevención. In: PNUD (Ed.). *Dimensiones de la violencia*. San Salvador: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, p.191-219, 2003.
- CANTERA, Leonor. Aproximación empírica a la agenda oculta en el campo de la violencia en la pareja. *Intervención Psicosocial* vol.13, n.2, p. 219-230, 2004.
- CANTERA, Leonor. Violencia en la pareja: espejo del atropello, deconstrucción del amor. In: L. Cantera (Coord.). *La violencia en la casa*. Barcelona: Winihard Gráficos. [s. l], p. 113-140, 2005
- CANTERA, Leonor. *Conferencia sobre violencia en las relaciones afectivas de pareja*. Centro de Estudios Jurídicos, Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, 2015.
- CANTERA, L.; BLANCH, J. M. Percepción social de la violencia en la pareja desde los estereotipos de género. *Intervención Psicosocial*, vol. 19, n. 2, p. 121-127, 2010.
- CANTERA, Leonor. Violencia en la pareja: fenómenos, procesos y teorías. In: SÁNCHEZ, T. (Org.). *Maltrato de género, infantil y de ancianos: temas de psicología X*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca. p. 55-94, 2005.
- CANTERA, Leonor. Casais e violência: Um enfoque além do gênero. Porto Alegre: Dom Quixote, 2007.
- CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Perspectiva, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 11–22, 1999. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539>. Acesso em: 6 set. 2024.
- CHODOROW, Nancy. Estrutura Familiar e Personalidade Feminina. In: ROSALDO, Michel e LAMPHERE, Louise. (Org.). *A mulher, a cultura e a sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 65-94, 1979
- DEBERT, Guita Grin; GREGORI, Maria Filomena. Violência e gênero - novas propostas, velhos dilemas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 23, n. 66, fev. 2008.
- FERNANDES, Maria da Penha. *Sobrevivi... posso contar*. Fortaleza: Edição do autor, 1994.
- FERREIRA, Manuela. Os estranhos ‘sabores’ da perplexidade numa etnografia com crianças. In: CARIA, T. (Org.). *Metodologias etnográficas em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, p. 149-166, 2003.
- FERREIRA, Manuela. “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento, 2004.
- FERREIRA, Manuela. “Ela é nossa prisioneira”. Questões teórica, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p.151-182, jul./dez, 2010.

FIGUEIREDO, Angela. Carta de uma ex-mulata à Judith Butler. *Periódicus*, Salvador, n. 3, v. 1, maio-out., 2015.

FINCO, Daniela. Relações de gênero e brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. *Dossiê Gênero e Infância da Revista Pró-posições*, n. 42, dez, 2003.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de. (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007.

GILLIGAN, Carol. *Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1973.

KOHLBERG, L. *The Philosophy of Moral Development: moral stages and idea of justice*. Cambridge: Harper e Row, 1981.

GOBBI, Márcia. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. *Educar em Revista*, n. 43, p. 135-147, 2012.

GROSSI, Miriam Pillar. Ajudando a iluminar o caminho das pesquisas sobre gênero e violência. In: GROSSI, Miriam; MINELLA, Luzinete Simões; LOSSO, Juliana Cavilha Mendes. (Org.). *Gênero e violência – pesquisas acadêmicas brasileiras (1975-2005)*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2006

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado*. 2a Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PASINATO, Wânia. Avanços e obstáculos na implantação da Lei 11.340/2006 In CAMPOS, Carmen Hein de. (Org.). *Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminina*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

PIAGET, Jean. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou. 1997.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. [1^o ed.] São Paulo: 34, 1998.

RAGO, Margareth. “Estar na hora do mundo”: subjetividade e política em Foucault e nos feminismos. *Interface- Comunicação, Saúde, Educação*. [online], vol.23, ISSN 1414-3283. fev. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/interface.180515>. Acesso em: 05 set. 2024.

RIFIOTIS, Theophilos; CASTELNUOVO, Natalia. *Antropologia, violência y justicia – repensando matrices de la sociabilidad contemporânea en el campo del género y de la familia*. Buenos Aires: Ed. Antropologia, 2011

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professors em crèche*, 2005.

SIQUEIRA, Maria Juracy Toneli. Carol Gilligan e a moralidade feminina: alguns pontos para discussão. *Psicologia Argumento*. Curitiba, Ano XIV, nº XIX, pag. 1-176, 1996

TRONTO, Joan C. Mulheres e Cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso?. In: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan. (Org.). *Gênero, Corpo e Conhecimento*. Rio de Janeiro: Record. p.186-203, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.