

MARCAS DE GÊNERO EXPRESSAS NAS INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS: PROBLEMATIZAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

Paula Rios de Freitas (1); Dilton Ribeiro Couto Junior (2); Felipe da Silva Ponte de Carvalho (3)

(1) *Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO*

(2) *Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ*

(3) *Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ*

Resumo: Fruto de pesquisa recentemente concluída, o estudo apresentado neste texto teve como objetivo investigar, sob a ótica de professoras da Educação Infantil, como as marcas de gênero se fazem presentes nos momentos de interação entre crianças de uma escola da rede pública de Itaperuna/Rio de Janeiro. Haja vista a necessidade de se desestabilizar o regime heterocentrado que busca, incansavelmente, normatizar corpos, gêneros e sexualidades, esta pesquisa é ancorada numa proposta que busca fomentar outras formas de olhar/(re)pensar o mundo em prol da necessidade de se criar estratégias de enfrentamento à heteronormatividade. Para isso, foram realizadas conversas com professoras da Educação Infantil dessa escola pública, que evidenciaram a forte presença das marcas de gênero no cotidiano educacional. Os achados da pesquisa apontaram para a necessidade de se buscar estratégias/brechas capazes de promover diálogos mais abertos entre a escola, as crianças e as famílias, com o objetivo de negociar sentidos que possam ser potentes para diminuir a incidência de preconceitos e discriminações em torno das questões de gênero que estremecem o cotidiano da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, gênero, heteronormatividade.

1. Problematizações iniciais sobre gênero e sexualidade na educação infantil

O presente artigo, fruto de pesquisa recentemente concluída, está diretamente interligado com as diversas experiências docentes no campo da Educação Infantil, mais especificamente aquelas experiências atravessadas pelas marcas de gênero na interação de crianças pequenas. Enquanto educadores-pesquisadores, tivemos a oportunidade de investigar a forma como as atividades realizadas na Educação Infantil ecoam no âmbito familiar (“*por que você entregou uma folha rosa para meu filho? Rosa é cor de menina!*” / “*meu filho é homem, professora, não é mulherzinha*”), o que nos motiva a provocar questionamentos frente às construções socioculturais da categoria gênero. Entretanto, essas questões nem sempre restringem-se ao âmbito familiar, na medida em que, muitas das vezes, a própria instituição educacional reforça a supremacia das normas regulatórias de gênero, delimitando quais as atividades pedagógicas, posturas e comportamentos que, na concepção das professoras, seriam condizentes para cada um dos gêneros das crianças (SEFFNER, 2013; MISKOLCI, 2013).

Não raramente temos tido a oportunidade de presenciar, no cotidiano escolar, expressões que demonstram a presença de (hetero)normas regulatórias que delimitam os comportamentos sociais aceitáveis para meninos e meninas, enquadrando essas crianças, mesmo aquelas de pouca idade, dentro de moldes normativos prescritivos: “*vamos descer para lanchar, turma! Façam duas*

filas, meninas de um lado e meninos de outro”, “fulana, já disse para comportar-se como uma menina” e “vamos lá, meninos no futebol e meninas na queimada!”. Caminhando nessa direção, Kramer (2007) também registrou inúmeras falas de professoras de uma tradicional instituição privada no Rio de Janeiro: “*‘Homem não chora.’ ‘A mesa das meninas tá tão linda, tá tão quietinha hoje!’ ‘Senta assim direitinho, que nem menininha educada.’ [...] ‘Você não pode jogar futebol, não, porque vai se sujar toda.’ [...] ‘Olha só o caderno dele, tá tão caprichado... nem parece coisa de menino!’*” (p. 179, grifos nossos). Essas frases, enunciadas no cotidiano da Educação Infantil, nos remetem para o argumento de que não há como universalizar/essencializar o que seria masculino ou feminino, pois os aspectos socioculturais sobre o que é ser homem ou mulher se alteram tempo e espacialmente (BELLO; FELIPE, 2010). A vida social, através de suas práticas e valores, determina os comportamentos e atitudes que, num determinado tempo e espaço, são mais socialmente aceitos para cada gênero.

Os enunciados explicitados no parágrafo anterior nos fazem perceber que é imprescindível colocar em pauta assuntos muitas vezes considerados tabus em sala de aula, com a intenção de provocar reflexões que sejam potentes para subverter normas e convenções culturais, que num primeiro momento, parecem incontestáveis. Esses discursos nos direcionam para as indagações de Preciado (2014): “Se sou homem ou mulher? Esta pergunta reflete uma obsessão ansiosa [...] Qual? A de querer reduzir a verdade do sexo a um binômio” (p. 223). Essas indagações são discutidas ao longo desse texto, preocupado em problematizar as obsessões sociais que reforçam a necessidade de que todos os sujeitos sejam inseridos em um determinado gênero e, conseqüentemente, ajam de acordo com as (hetero)normas.

O objetivo do presente estudo é investigar, sob a ótica de professoras da Educação Infantil, como as marcas de gênero se fazem presentes nos momentos de interação entre crianças de uma escola da rede pública de Itaperuna. Para isso, no primeiro semestre de 2017, foram realizadas conversas com quatro professoras que trabalham em turmas da Educação Infantil de uma instituição municipal localizada no Estado do Rio de Janeiro/RJ¹. As quatro professoras participantes do trabalho de campo apresentam idades variando entre 30 e 40 anos, todas formadas em Pedagogia, com tempo médio de 10 anos de trabalho no cotidiano da Educação Infantil. Vale ressaltar ainda que duas professoras trabalham em turmas cuja faixa etária das crianças é de 4 a 5 anos, uma atua no trabalho com crianças de 3 a 4 anos e uma atua em turmas com crianças que apresentam idades variando entre 2 e 3 anos. O roteiro da conversa foi previamente estruturado com questões

¹ A primeira autora do texto conduziu o trabalho de campo, enquanto que o segundo autor orientou o trabalho de pesquisa em questão.

importantes para nortear o diálogo com as professoras, no entanto, vale ressaltar que outras questões emergiram na medida em que o diálogo foi sendo construído com os sujeitos durante a imersão em campo. Diante do teor das conversas, optamos pelo uso de nomes fictícios para garantir o anonimato das professoras.

2. Metodologia

No que se refere aos aspectos teórico-metodológicos, a pesquisa é amparada nos pressupostos da abordagem histórico-cultural. Com base nos princípios do dialogismo e alteridade, entendemos que a relação com o outro, no convívio social, é imprescindível na produção de conhecimento. Essa relação é baseada na premissa de que quando interagimos com o outro entramos no campo das revelações e das descobertas (BAKHTIN, 2011). O encontro com o outro constitui-se como um momento único, irrepetível, com cada ponto de vista ampliando nosso olhar sobre a vida e ressignificando a forma como afetamos e nos deixamos afetar pelo outro (COUTO JUNIOR; OSWALD, 2016). Isso não significa que as provocações reflexivas desencadeadas com os sujeitos no trabalho de campo devam ser sempre convergentes, uma vez que cada ponto de vista parte de um lugar sociocultural distinto (AMORIM, 2008). Assim sendo, essa abordagem de pesquisa reconhece que a “construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro, criando, desta forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações sociais, históricas e culturais” (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 113). Em conformidade com o pensamento desses autores, Pereira (2012) mostra que é na diferença que se estabelece a perspectiva dialógica na pesquisa, conferindo às ciências humanas uma dimensão alteritária.

Esta pesquisa visa contribuir com o campo de estudos de gênero e sexualidade em contextos escolares, com ênfase nas relações de gênero presentes na Educação Infantil. Para isso, buscamos tecer reflexões em torno da desconstrução das masculinidades e feminilidades hegemônicas impostas pela sociedade, estimulando as professoras participantes do estudo a (re)pensarem as questões engendradas pelas marcas de gênero no cotidiano da Educação Infantil. Almejamos que as reflexões tecidas ao longo deste trabalho de pesquisa possam ser convidativas a outras formas de olhar/(re)pensar o mundo, desestabilizando o olhar (hetero)normativo que busca, incansavelmente, enquadrar corpos, gêneros e sexualidades dentro dos moldes da heterossexualidade hegemônica.

A análise interpretativa do material empírico produzido com as professoras está apresentada em duas partes na seção a seguir. Na primeira, discutimos as marcas de gênero que se encontram presentes no cotidiano da Educação Infantil, com ênfase na interação estabelecida entre as crianças. Em seguida, ressaltamos a importância da construção de um espaço acolhedor na Educação Infantil que favoreça amplas possibilidades de experimentação por parte das crianças, potencializando suas múltiplas e variadas formas de ver-sentir o mundo.

3. Análise interpretativa do material empírico produzido com as professoras

3.1 “Tive um aluno aqui que a mãe estava achando que ele estava ficando ‘afeminado’”

As professoras participantes do estudo, ao serem interpeladas sobre as marcas de gênero presentes nos momentos de interação das crianças durante as atividades na escola, relatam:

1

Júlia: Todos os meninos e meninas brincam e andam juntos. Eles ainda não têm maldade nessa separação. [...] Se um menino leva um carrinho, todos brincam. As meninas não veem problema. Elas não têm aquela coisa “menina não pode brincar de carrinho”. Mas isso não acontece quando uma menina leva uma boneca, por exemplo. Quando isso acontece, no máximo uns dois meninos se aproximam para brincar e não veem problema nenhum. Mas tem uns que não sentam para brincar com a boneca.

[...] Eu acho que o brincar da criança é de acordo com o olhar do adulto. À medida que o adulto vai orientando “você não pode isso ou aquilo” é o que ele vai passar para a criança. Então, aquele adulto que não passa isso para a criança, ela vai vivenciar um pouquinho de tudo e depois vai selecionar o que mais gosta de brincar ou não.

2

Fernanda: Meninos e meninas brincam todos juntos. E aqui, como o espaço é muito grande, a área do parquinho é muito extensa, o que se vê é que eles se separam de acordo com o que querem brincar, independente de serem meninos ou meninas.

Pesquisadora: E como você acha que as crianças se percebem “meninos” e “meninas”?

Fernanda: Ah, isso com certeza já vem de casa preestabelecido. Eles já chegam dentro de sala de aula com essa noção. E às vezes acontece de falar que tal coisa é só para as meninas e tal coisa só para os meninos. Na minha turma, por exemplo, tem um menino com cabelo grande. Na altura do ombro. E ele vem a escola com arco no cabelo, com faixa. Teve dia que ele veio com aquele “coque samurai”. E estava preso com buchinha. Os meninos começaram a questionar que ele não deveria usar aquilo, pois era de menina. Tão pequenos e já vêm com essa separação. Tive que explicar que servia tanto para um quanto para outro. E hoje, ele já pode ir com coisas no cabelo e as crianças já não falam mais nada.

3

Pesquisadora: Qual a regra do brincar as crianças usam para definir quem pode ou não participar?

Andréia: Depende da brincadeira. Por exemplo, tem vez que os meninos querem brincar de dinossauro. E uma menina quer brincar junto. Eles não deixam. [...] O ano passado eu tive um aluno aqui que a mãe estava achando que ele estava ficando “afeminado”. A preocupação dela era porque a avó que cuidava mais dele e ela não estava deixando ele se desenvolver. A avó o protegia muito. E vejo que essa preocupação é sempre com menino. Dele virar gay, dele ser afeminado. E com menina não se tem muito essa preocupação. Elas podem brincar mais livremente. Não sei o motivo. Mas isso vem de casa.

4

Michele: Na hora da merenda tem separação por gênero. Eu só não sei o motivo de no refeitório eles separarem mesa só com meninos e mesa só com meninas. Comecei a trabalhar aqui esse ano. E faço, pois vejo que todas fazem dessa forma. E, percebo que quando uma menina senta na mesa que é para os meninos, elas tiram e colocam na mesa das meninas. [...] Eu trabalho com o Maternal. São muito novos e já vêm de casa falando o que é de menino e de menina. O que podem ou não brincar e fazer. Por exemplo, tenho um aluno que só gosta de brincar de boneca. Ele chegou aqui no início do ano e na hora da caixa de brinquedos, foi a boneca que chamou a atenção dele e ele pegou para brincar. Foi natural para ele. Os outros me chamaram para ver, esperavam que eu fosse brigar com ele por acharem que menino não pode brincar de boneca. Então eu tive que falar que não tem problema. Para as crianças perceberem que não tem essa de coisa específica para cada gênero. De onde vem essa percepção? De casa, pois eu não falo isso dentro de sala.

O conceito de gênero, ao considerar os fatores socioculturais, revela que a construção das masculinidades e feminilidades são determinadas pelas práticas sociais de um determinado tempo e espaço, ou seja, não são universais (MEYER, 2010). Ao analisar as marcas de gênero no contexto de nossa cultura, Louro (2000) evidencia que a “manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres” (p. 18). Isso pode ser visto mais claramente quando a professora Andréia comenta que “*essa preocupação [com as questões de gênero] é sempre com menino. De ele virar gay. De ele ser afeminado. E com menina não se tem muito essa preocupação. Elas podem brincar mais livremente*”. Baseada nas premissas ideológicas do regime patriarcal, nossa cultura reforça a supremacia masculina, colocando o homem num patamar social superior ao da mulher (PRECIADO, 2014). Quando meninos e homens têm posturas semelhantes àquelas que são comumente caracterizadas como sendo posturas de uma menina ou mulher, muitas vezes isso traz graves consequências sociais como a homofobia (BORRILLO, 2010). Na escola, quando a “produção das identidades de gênero [é] marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos” (BENTO, 2011, p. 556).

A força com a qual a masculinidade hegemônica ecoa nas práticas socioculturais cotidianas faz estremecer o trabalho com as crianças na Educação Infantil. As professoras evidenciaram que os meninos geralmente não utilizam o lápis de cor rosa, argumentando que é uma cor imprópria para

seu gênero. Somando-se a isso, todas as professoras compreendem que essa atitude vem de casa, na “estereotipização” de gênero. Conferindo a essa “maneira naturalizada” de pensar, ainda existem muitos aspectos sociais que são atribuídos a meninos e meninas, reforçando, assim, o binarismo de gênero (BELLO; FELIPE, 2010). Cabe reforçar, aqui, os dizeres de Butler (2014), para quem “a norma somente persiste como norma enquanto é atualizada na prática social e reidealizada e reinstituída durante e ao longo dos rituais sociais cotidianos da vida corporal” (p. 262). Na medida em que as crianças “já vêm de casa falando o que é de menino e de menina” (fala da professora Michele), o desafio em sala de aula é questionar rituais cotidianos naturalizados na cultura e que reforçam estigmas sociais que impedem às próprias crianças explorarem outras possibilidades de se (re)inventarem. Quando as próprias crianças aprendem a colocar em funcionamento práticas sociais de imposição (hetero)normativa, que prevê a inserção de todos os sujeitos em categorias identitárias cristalizadas e, conseqüentemente, limitantes, elas perdem a oportunidade para participar de outras possibilidades de aprendizagens-ensinamentos.

A professora Fernanda, sobre a ideia do que é ser menino ou menina, reitera que a criança da instituição “já vem de casa [com isso] preestabelecido. Eles já chegam dentro de sala de aula com essa noção. E às vezes acontece de falar que tal coisa é só para as meninas e tal coisa só para os meninos”. Até mesmo as crianças pequenas aprendem desde cedo a propagar múltiplas e variadas formas de preconceito e discriminação, corroborando para reiterar a ideia da “normalidade” a partir do que é valorizado pelos padrões sociais hegemônicos (GUIZZO; BECK, 2014). Caminhando em dissonância com esse pensamento, frisamos a necessidade de recusarmos as “formas impostas de subjetividade para meninos e meninas [...] na construção de outros modos de estar e viver as infâncias” (SILVA; PARAÍSO, 2017, p. 2) para além da perspectiva binária de compreensão dos gêneros.

Para discutirmos as marcas de gênero no espaço da Educação Infantil, buscamos compreender as relações sociais que se estabelecem entre as crianças, e entre adultos e crianças. Longe de se constituírem enquanto “tábulas rasas”, as crianças vão aprendendo com os adultos e entre seus pares através da negociação de sentidos (BAKHTIN, 2011). Nesse contexto, vale considerarmos a definição de “cultura de pares” que, segundo Corsaro (2011), é “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (p. 128). As culturas da infância são produzidas pelas crianças em interação com os adultos, evidenciando o quanto “seus atos de linguagem são potentes e podem dar a ver as complexas relações sociais e culturais que sempre – desde o nascimento –

estabeleceram com o entorno” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 93); um entorno que se dá através de práticas cotidianas envolvendo pessoas de gerações e contextos socioculturais distintos.

A professora Júlia enfatiza o aspecto da relação adulto-criança ao acreditar que “*o brincar da criança é de acordo com o olhar do adulto. À medida que o adulto vai orientando ‘você não pode isso ou aquilo’ é o que ele vai passar para a criança*”. Essas relações são discutidas por Bello e Felipe (2010), para quem “o modo pelo qual as crianças se comportam, o que elas fazem ou dizem são produzidos a partir do que elas pensam ser os desejos adultos para as suas construções de gênero” (p. 176). Isso não significa que as crianças meramente “copiam” aquilo que presenciam na vida cotidiana, mas aprendem a incorporar discursos e práticas de outras pessoas aos seus próprios modos de ser e estar no mundo. Isso aponta para o quão importante é o papel mediador do adulto no espaço da Educação Infantil, principalmente em função da necessidade de que mais diálogos sobre as marcas de gêneros sejam construídos para o questionamento da produção das masculinidades e feminilidades hegemônicas.

3.2 “A criança tem que ser livre. Nosso papel é fazer com que ela vivencie”

Diante da tutela que os pais exercem sobre os filhos, Preciado (2013) nos convida a refletir a partir das seguintes perguntas: “quem defende os direitos das crianças tidas como diferentes? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero?” (p. 97). A partir das perguntas formuladas por Preciado, as professoras foram instigadas a relatar as diferentes possibilidades de (re)pensarem suas próprias experiências pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil:

1

Fernanda: Acredito que tem que ser de forma conjunta, com os pais e a escola. Tem que haver essa parceria para assegurar o direito das crianças, em todos os sentidos. Não adianta somente a escola intervir nesse assunto se em casa a criança sofre esse tipo de violência. E vice-versa.

2

Andréia: Acho que se tem um menino ou uma menina que está sofrendo com isso, o professor tem que intervir. Agora, é uma coisa muito difícil. Porque ele vem assim de casa e o pai e a mãe não aceitam. E eles vão sofrer isso até crescerem. Até chegarem a uma idade em que poderão escolher o que querem. Mas enquanto eles forem pequenos e comandados pelos pais, eles vão sofrer isso. Não por parte dos professores pois a gente tenta ajudar. Igual quando um menino pega num lápis rosa e alguém comenta algo sobre isso. Na minha sala nem tem muito isso. Falo com eles que podem colorir com qualquer cor. Podem desenhar, brincar do jeito que quiser. “Ah, mas meu pai não deixa usar lápis rosa.” “Mas a tia deixa. Pode usar. Não tem problema.” Tenho que mediar.

Michele: Na Educação Infantil, nosso papel é mostrar para ela todas as possibilidades e dar para ela o direito de escolher o que quer. A criança tem que ser livre. Nosso papel é fazer com que ela vivencie. A Educação Infantil é o primeiro passo. A gente precisa já ir trabalhando essa identidade de gênero, mostrar que não tem problema o menino usar rosa e a menina jogar bola.

Um dos atributos fundamentais da instituição escolar é o de reconhecer que determinadas práticas sociais invisibilizam grupos de sujeitos, sendo responsáveis por relegar à condição de ser abjeto² todas aquelas pessoas que fogem aos padrões sociais colocados em funcionamento pelas (hetero)normas (MISKOLCI, 2013). Propor estratégias de enfrentamento ao regime heterocentrado (PRECIADO, 2014) é um dos compromissos sociais da escola pública, ainda mais numa época em que grupos conservadores agem para manter intacta a supremacia da matriz heterossexual. Para isso, acreditamos na importância de se promover esforços e empreendimentos que desconstruam normas regulatórias de gênero; esforços e empreendimentos que sejam realizados “*de forma conjunta, com os pais e a escola. Tem que haver essa parceria para assegurar o direito das crianças, em todos os sentidos*” (fala da professora Fernanda).

Diante do fato de que a instituição escolar estar inserida na estrutura social, nem sempre é tarefa fácil envolver toda comunidade escolar na luta contra as ideologias que alimentam a imposição das normas regulatórias de gênero. Defendemos que as professoras da Educação Infantil focalizem seus esforços pedagógicos no questionamento das normas que regulam corpos, gêneros e sexualidades (BELLO; FELIPE, 2010); normas responsáveis pela produção de estigmas sociais que desqualificam todos os alunos que são colocados na posição de “desviantes” dessas mesmas normas. Consideramos que um dos aspectos mais cruéis para reiterar/reatualizar as normas regulatórias de gênero na escola ocorre quando “educadores adotam o silêncio diante da emergência de uma sexualidade [ou comportamento tido como] diferente e, assim, tornam-se cúmplices da ridicularização e do insulto público de alguns estudantes” (MISKOLCI, 2010, p. 18).

Louro (2010) salienta que “precisamos, enfim, nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade” (p. 51), ou seja, práticas que possam questionar a força discursiva dos pilares que sustentam a normalização da vida. Essas práticas podem incluir atitudes aparentemente simples, mas que desencadeiam contribuições significativas para o cotidiano da Educação Infantil, conforme explicita a professora Andréia: “*Falo com eles que podem colorir com qualquer cor. Podem desenhar, brincar do jeito que quiser. ‘Ah, mas meu pai não deixa usar lápis rosa.’ ‘Mas a*

² O abjeto desestabiliza as identidades, não respeito as regras, os lugares e os limites (KRISTEVA, 2006).

tia deixa. Pode usar. Não tem problema. 'Tenho que mediar'. Ao evidenciar para as crianças a ideia de que todas as vidas merecem ser vividas, essas mediações-conversas promovem a defesa de uma democracia aberta, “o que significa o direito de sair à rua sem medo, o direito [...] de se associar livremente com aqueles com quem se escolhe, sem intervenção e sem patologização” (BUTLER, 2017, p. 40).

Conforme a professora Michele relatou, “*nosso papel [na Educação Infantil] é mostrar para ela [criança] todas as possibilidades e dar para ela o direito de escolher o que quer. A criança tem que ser livre. Nosso papel é fazer com que ela vivencie*”. Butler (2017) caminha nessa direção e diz que “quando exercemos o direito de ser o gênero que somos ou quando exercemos o direito à sexualidade que não causa prejuízo a ninguém, então estamos exercendo uma certa liberdade (p. 36). E essa liberdade, conclui a autora, “deve ser protegida” (p. 36). Para isso, almejamos que as crianças da Educação Infantil façam parte de um ambiente acolhedor que potencialize suas múltiplas e variadas formas de ver-sentir o mundo.

4. Breves palavras finais

Toda vez que criamos expectativas sociais para cada gênero, reforçamos a supremacia de um regime patriarcal vigente (PRECIADO, 2014). Enquanto profissionais do campo da educação, defendemos a necessidade de se abordar, em parceria com a equipe pedagógica e com as famílias das crianças, questões relacionadas às marcas de gênero. Nem sempre essa prática vem sendo exercitada, o que acarreta num trabalho que, feito de forma fragmentada e isolada, promove certa aflição em algumas professoras, que ainda consideram o tema como um tabu.

Cabe salientar que a influência da família na construção das masculinidades e das feminilidades está presente nas relações do brincar das crianças no dia a dia da Educação Infantil. Diante disso, consideramos importante buscar estratégias/brechas capazes de promover diálogos mais abertos entre a escola, as crianças e as famílias, com o objetivo de negociar sentidos que possam ser potentes para diminuir a incidência de preconceitos e discriminações em torno das questões de gênero, que estremecem o cotidiano da Educação Infantil. Não somos ingênuos ao acreditar que o trabalho não envolva desafios e tensões, principalmente com a tutela exercida pelos pais sobre os filhos e o cuidado excessivo da escola em não discutir gênero, por ainda considerá-lo tabu ou um tema que deve ser abordado exclusivamente no âmbito familiar das crianças.

Somando-se a isso, a chamada “ideologia de gênero” também não vem facilitar o trabalho pedagógico das professoras da Educação Infantil, que se sentem pouco confortáveis na formulação de atividades pedagógicas que possam caminhar na contramão de propostas construídas por grupos religiosos ultraconservadores. Enquanto essas propostas de cunho homofóbico continuarem defendendo a supremacia das normas regulatórias de gênero, é imprescindível continuarmos lutando por uma educação pública de qualidade que assegure o direito das crianças de se (re)afirmarem para além da simplória categoria social menino/menina, que busca limitar a potência dos corpos. Conforme nos lembra Guizzo e Beck (2014), “as coisas não seguem sendo sempre o que são, seguindo um ‘padrão’ previamente estabelecido. Nelas podemos intervir para que saíamos de essencialismos até hoje tão arraigados” (p. 307).

Reconhecer a brincadeira e o lúdico como aspectos constituintes do ser criança e do viver a infância nos permite assegurar às crianças o direito de se expressarem livremente nas escolas ao experimentarem novas formas de (re)imaginar o mundo. Não há como negar que os jogos e as brincadeiras proporcionam a colaboração entre as crianças, que vivenciam situações imaginárias no desenvolvimento, permitindo que o potencial criativo delas seja atingido (KISHIMOTO, 2002). Colocar em prática uma educação atenta à importância do lúdico nas dinâmicas do ensinar-aprender das crianças significa questionar práticas educativas “engessadas” que buscam separar, de um lado, os corpos que teriam permissão para jogar bola e, de outro lado, os corpos que poderiam usar rosa.

Adichie (2017) evidencia a importância de educar crianças a partir da premissa da igualdade de gênero ao destacar que os processos educativos são importantes no questionamento das normas regulatórias de gênero. A autora concorda que “se não empregarmos a camisa de força do gênero nas crianças pequenas, daremos a elas espaço para alcançar todo seu potencial” (p. 26). Acreditamos o quanto ainda precisamos “torcer”, enfraquecer essas normas regulatórias de gênero ao aprendermos com as crianças que o ato de brincar não deveria ser excluyente, pois favorece a (re)criação de outros mundos (im)possíveis. Nos amparamos em Seffner (2013) e caminhamos numa direção oposta àquela que defende que “é de pequenino que se torce o pepino” (p. 149). Acreditamos no papel transformador das práticas pedagógicas na promoção de amplas possibilidades de viver-experimentar das crianças através da partilha de sentidos produzidos nos cotidianos da Educação Infantil.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008, p. 95-114.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BELLO, Alexandre Toaldo; FELIPE, Jane. Delineando masculinidades desde a infância. **Revista Instrumento**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul/dez. 2010.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011.
- BUTLER, Judith. Alianças queer e política anti-guerra. **Bagoas – Estudos Gays: gênero e sexualidades**, v. 11, n. 16, p. 29-49, 2017.
- BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 42, p. 249-274, jan./jun. 2014.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. “Tudo o que você disser vira pesquisa”: trilhando caminhos teórico-metodológicos na pesquisa com internautas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 179-193, 2016.
- GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada. Corpos depreciados: representações de gênero e geração na infância. **Quaestio**, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 297-313, nov. 2014.
- JOBIM E SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012.
- KISHIMOTO, Tizuko. **O jogo, a criança e a educação**. São Paulo: Vozes, 2002.
- KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2007.
- KRISTEVA, Julia. **Poderes de la perversion**: ensayo sobre Louis-Ferdinand Céline. 6 Ed. Madrid: Siglo XXI editores, 2006.

- LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilore (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 6 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 41-52.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilore (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 6 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 9-27.
- MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. 2 Ed. Campinas: Papyrus, 2010, p. 13-26.
- MISCKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- PRECIADO, Paul Beatriz. **Manifesto contrassexual**: Práticas subversivas de identidade sexual. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 Edições, 2014.
- PRECIADO, Paul Beatriz. Quem defende a criança queer? **Jangada**, Viçosa, n. 1, p. 96-99, jan./jun. 2013.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 59-86.
- RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.
- SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145- 159, jan./mar. 2013.
- SILVA, João Paulo de Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. Bagunçando as normas de gênero: crianças transviadas e a invenção de outros possíveis no currículo escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 4., 2017, Canoas. **Anais...** Canoas: ULBRA, 2017, 13p.