



GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação – Trabalho 827

EXPERIÊNCIAS DE IDENTIDADES DE GÊNERO: CORPO BRINCANTE EM ESPAÇOS INSTITUCIONAIS – ENTRE BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E OUTRAS HABITAÇÕES LÚDICAS

Renata Aparecida Carbone Mizusaki - UFMT

Cleomar Ferreira Gomes - UFMT

Resumo

As práticas institucionais na Educação Infantil, direcionadas ao trabalho com as relações de gênero, junto às crianças, devem ser um dos eixos centrais na proposta pedagógica desta modalidade educativa, ancorada nos princípios éticos, estéticos e políticos, principalmente, por se tratar, neste tempo de vida, de um momento privilegiado de construção identitária. Diante disso, imersas em uma cultura marcada por uma tradição patriarcal e por relações desiguais entre homens e mulheres, as crianças devem ter oportunidades ampliadas e experiências inovadoras vivenciadas em que se sintam motivadas e seguras em intervir cultural e socialmente, a partir de novas perspectivas que superem preconceitos cristalizados historicamente. Nessa direção, este texto apresenta uma pesquisa, em andamento, que busca compreender os modos pelos quais as crianças constroem experiências de identidades de gênero, em contexto institucional, especialmente durante as brincadeiras e jogos, através de uma leitura de inspiração etnográfica, que utiliza a observação direta de pré-escolares (Pré-I e Pré-II), a entrevista semiestruturada e o registro fotográfico como possibilitadores da interpretação desse fenômeno.

Palavras-chave: Educação Infantil. Relações de gênero. Brincar.

Introdução

A visão positiva e afirmativa da criança é apresentada nos discursos pedagógicos, respaldados pelas contribuições de outras áreas do conhecimento, como a “antropologia, a psicologia, história e, principalmente a Sociologia da Infância” (Samento, 2008). Essas lentes teórico-metodológicas, ao colocarem a criança na perspectiva de sua produção e enquanto “objeto de conhecimento, nas suas múltiplas

articulações com as diversas articulações com as diversas esferas, categorias e estruturas da sociedade” (Sarmiento, 2008, p. 09), reafirmam-na como produto e produtora de cultura e de conhecimentos, saberes e identidades singulares.

Poeticamente, essa interpretação pode ser traduzida pela infância-potência-criança trazida por Kohan (2008), apoiado em Zaratustra. Assim ele a define:

O camelo é o espírito que carrega, sem qualquer resistência, os pesados valores da tradição cultural que, com sua pretensão de se constituir na totalidade dos valores, colocam em evidência sua a mais absoluta falta de liberdade do camelo, preso ao dever, renuncia a sua liberdade, respeita a tradição e até desfruta do peso que carrega, na medida em que os pesos mais formidáveis colocam mais à prova sua fortaleza; porém na solidão do deserto, o espírito se transforma em leão; adquire uma primeira forma de liberdade que surge da rebelião do “eu quero” perante o “tu deves”: esta é a liberdade da crítica, já que ao dizer não resiste os valores impostos; mas o leão ainda não é dono de uma liberdade afirmativa e não consegue criar novos valores, o que só é possível na terceira e suprema transformação: a criança (KOHAN, 2008, p. 46).

O autor nos dá elementos para pensá-la para além de um vir-a-ser ou de alguém que será no futuro, o cidadão, o adulto pensante. É uma conceituação duplamente potente: pela grandeza e generosidade de compreender a criança como um “acontecimento, um “renascimento” (Kohan, 2008); e, pela possibilidade de perceber que esta criança não tem finitude, pois é ela, como esse mesmo autor afirma, a própria criação, que nos faz nascer de outras formas, por outros meios, outros corpos no mesmo corpo.

Esta criança que rompe mais do que a placenta para fazer nascer, rompe também com as fronteiras do tempo cronológico, do tempo capital, do tempo do consumo que consome a vida, as possibilidades (Kohan, 2005, 2008; Abramowicz, Lecovitz, Rodrigues, 2009). A criança é o agora, o sujeito-vida. Esse potência-vida que provoca discursos e coloca-nos em outra dimensão que supera as superficialidades conceituais, ancora outra percepção do que é a infância.

Então, sempre nos nasce uma criança, a vida toda. Porque a infância é o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo, pelo menos a sua possibilidade, um novo mundo em estado de latência. Somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução, isso é a infância. (KOHAN, 2008, p. 47).

A criança-experiência, criança-infância, criança-singularidade faz habitar outros nascimentos em nossas ações, especialmente em nossas ações nos espaços institucionais de educação. Sendo um outro que nos inquieta e nos “interroga com seus corpos, com seus saberes, com suas didáticas” (Arroyo, 2012), abre fendas e tece tramas que nos desalinham em nossos fazeres pedagógicos, educativos, escolares.

Para Santos (2009), a escola, os espaços e os tempos escolares são, simbólica e imaginariamente, arquitetados e antes mesmo de serem ocupados, são percebidos a partir de uma memória social e cultural construída. E, questionando os muitos “não-lugares existentes na escola para a criança” (Santos, 2009), nos provoca a pensar: “A questão é: como o espaço imaginário se torna lugar de ação?” (Santos, 2009, p. 132). Tomando como inspiração essa autora, é possível questionar como a escola têm pensado seus espaços, temporalidades, as experiências institucionais das crianças? De que modos esses espaços e tempos incidem nas experiências de identidades infantis? Como essas experiências escolares afetam, acolhem ou tolhem as subjetividades de meninos e meninas?

A escola pode renascer criança, precisa aprender com ela, por ela, em outros tempos. Tempos de esvaziamentos, de escuta, de silêncios; tempos circulares; cirandas e corporalidades; espaços de descolonialidades, de desterritorializações, desfronteiramentos. Encontros, “encontros pela amizade” (Larrosa, 2015), na experiência.

As possibilidades discursivas e experimentais viabilizadas pelas escolas de Educação Infantil devem ter em seu aporte uma dimensão inventiva, desaprendendo velhos corpos de saberes, desacostumar-se aos olhares calmos sobre as mesmas coisas. Fazer nascer-se escola de outros modos implica, portanto, na investigação de si, de sua função e de fazer-se de novo: uma escola com/pela a criança.

Uma escola pensante centra-se sobre aspectos que lhes são caros: o tempo que não volta, o silêncio que não cala, o saber que antecede a fala. Pensar-se é um exercício que demanda saberes vindos de diferentes olhares, lugares, espaços e tempos. Pensar a criança para oferecer-lhe a melhor educação, o melhor cuidado, as melhores oportunidades de socialização e de respeito, implica, portanto, num manifesto dever de estudar-se cotidianamente a partir do que nos ensinam, pacientemente, as crianças. As escolas precisam nascer-se destes diálogos para fazer-se por eles. Ouvir, sentir, silenciar, divagar, olhar, pensar com as crianças e não por elas ou para elas.

Desenformar, desenquadrar, desalinhar os sentidos já construídos para reaculturá-los junto com a criança.

Esse cotidiano da Educação Infantil, enquanto reinvenção de pesquisação, de pensamento, de novas formas de viver e ser, é bem definido por Ferreira (2008):

No cotidiano, e no contexto dos múltiplos constrangimentos/possibilidades que envolvem a relação da(s) criança(s) com os diferentes espaços-tempos das instituições educativas, as relações verticais com o adulto-educadora e as relações de maior horizontalidade com os pares, trata-se de revelar a sua agência “escondida” a fim de desvelar as crianças que habitam os alunos, mesmo que pré-escolares. Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem. (FERREIRA, 2008, p. 147).

Nascer uma nova escola com a criança determina perceber que as crianças são singulares, são pensantes, são construtoras de cultura e precisam ser ouvidas nesse processo de construção da escola. Mais do que impor rotinas previamente estabelecidas, ritos e rituais escolarizantes, é primordial que reconheçamos as crianças e não que desejemos os(as) alunos(as), como bem disse Ferreira. É nesse entrecruzamento de saberes que formam a escola, que seu currículo deve ser dimensionado. A experiência curricular deve coincidir com a experimentação de ser criança e de parir uma escola que, provocativamente, refaz o tempo, as culturas, as vivências identitárias, as relações de gênero, as práticas humanas e sociais.

Práticas pedagógicas na perspectiva da diversidade e a formação de identidades plurais

A Educação Infantil, enquanto parte da Educação Básica, deve atender crianças de zero a cinco anos de idade, e desenvolver práticas de cuidado e de educação de modo reflexivo, investigativo, questionador, provocativo, percebendo estas crianças a partir de um contexto social e cultural, que considere outras categorias sociais como etnia, relações de gênero, religiosidade, entre muitas outras, colocando as próprias crianças, enquanto agentes sociais e culturais, em atividade, sem esperar respostas ou resultados a

partir de uma perspectiva ou expectativa adultocêntricas, já que a distância entre aquilo que a criança faz, pensa, cria, reinventa e aquilo que o adulto, o(a) professor(a) têm como expectativa idealizada é a medida da negação, do cerceamento, daquilo que a criança já é no agora.

A própria construção do conhecimento pelas crianças, mediadas pelas linguagens, emoções, concepções e sentidos partilhados no/pelos grupos de convivência é fundamental na conciliação destas expectativas, no valor que elas passam a ter e nos sentidos que elas podem revelar.

Para Kramer, a escola pensada com a criança, não é uma escola infantilizada.

Imbuir-se deste olhar infantil crítico, que vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha construções, dá volta à costura do mundo, é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Conhecer a infância e as crianças favorece que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). (KRAMER, 2008, p. 171)

Produzir uma escola de Educação Infantil e as práticas institucionais vividas aí passa pelo conhecimento das crianças e das infâncias. Fazer-se junto com elas, aprendendo com elas. Aprendendo que são diferentes, mas não desiguais, que não precisam de fôrmas, de serem esquadrihadas em seu tempo/espço. Que podem correr livremente, que meninas podem jogar bola ou dirigir caminhões, que meninos podem brincar de bonecas ou de casinha, sem que isto lhes roube o que têm de mais profundo e de mais particular, sem que isso lhes defina por completo, ou que isso permita a criação de rótulos e estereótipos.

O direito a uma educação infantil de qualidade inclui a discussão das questões de gênero. As relações das crianças na educação infantil apresentam-se como uma das formas de introdução de meninos e meninas na vida social, principalmente porque oferecem a oportunidade de estar em contato com crianças oriundas de diversas classes sociais, religiões e etnias com valores e comportamentos também diferenciados. A educação infantil não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos. É o emblema no qual a cultura inscreve seus signos. (VIANA, FINCO, 2009, p. 271)

Muitas escolas ainda têm dificuldades em compreender que em suas práticas cotidianas estas vivências atingem profundamente o sentido do ser, da construção de

identidades, e em particular das identidades de gênero, por temor, por pudor, por tabus, por preconceito, por conformismo. Muitas crianças não são ouvidas, são negadas por terem que se enformar num modelo de escola para crianças.

A compreensão e a discussão do que se entende por gênero e por relações de gênero, pode contribuir para a construção de outras concepções acerca do comportamento das crianças ao invés de rotulá-las e classificá-las, e de se ter a pretensão de definir, por elas, a (in)definição de suas identidades.

O termo gênero vai além da relação binária e biológica homem-mulher. Supera esta diferenciação física pelas estruturas e relações culturais, históricas e sociais de constituição dos sujeitos pelas relações de poder. Assim, gênero pode ser definido como: “(...) é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 14).

Conforme Auad (2003), o gênero mais do que masculino e feminino, assume-se como um aparato cultural marcado por expressões, sentidos, valores e crenças ancorados em relações de poder, historicamente construído. Essa invenção dos sentidos que vem constituindo-se e se caracterizando ao longo dos tempos, cotidianamente, em um processo muitas vezes tomado de forma naturalizada, pode ser percebida então como as relações de gênero, incluindo-se aí os padrões sociais esperados para cada um dos gêneros por diferentes instituições e espaços, inclusive as escolares.

Desalinhar esta lógica aprisionadora é uma árdua tarefa que os(as)professores(as) tem que reaprender em seu trabalho junto às crianças, estando para isso, desejanτες de mergulhar internamente em suas tradições, concepções e rever posturas que marcam suas formas de perceber as crianças, as relações entre si e o mundo.

Moyles (2010), assevera que é preciso, da parte dos(as) educadores(as), uma abertura ao diálogo com as crianças e também a propositura de questões, discursos e práticas alternativas ao que se espera, socialmente, das crianças. Escuta atenta, olhar respeitoso, espaços e tempos de acolhimento e de compreensão das reais razões do comportamento infantil sobre as relações de gênero, superando modelos fixos e hegemônicos que limitam vivências das múltiplas possibilidades identitárias, sempre provisórias. Desconstruir o que ainda se vê em escolas de Educação Infantil, a angústia da professora ao ver uma criança transgressora, resistente e questionadora de lugares previamente delimitados em relação aos gêneros.

Algumas pesquisas (Viana, Finco 2009; Gomes 2006; Silva, Luz, 2010) relatam os modos sutis pelos quais as identidades de gênero vão sendo cristalizadas nos corpos das crianças, secularizando crenças e valores a partir de uma visão sexista, em que o binarismo homem-mulher gerencia as práticas institucionais, marcando um lugar normativo pela ótica masculina, heterossexual. Isso demonstra que nas escolas, as vozes das meninas são silenciadas pela razão masculina; os espaços não são igualmente participados por meninos e meninas, visto que eles podem transgredir espaços não permitidos, ao contrário das meninas que devem se manter obedientes e passivas. Os corpos são minuciosamente educados para atenderem a uma normativa social e cultural que deixa claro os lugares de cada um na hierarquia cotidiana dos costumes, da tradição e do saber.

O relato de Gomes (2006), a partir de sua pesquisa realizada com crianças da Educação Infantil, traduz como isso se passa no cotidiano institucional.

Tem umas guriinhas que pedem: “tia deixa eu jogar bola, deixa...” Eu digo não, vamos brincar de boneca e eu pego, sento no chão com elas e tento fazer elas brincarem de boneca e de casinha. É difícil, vem de casa, não adianta. Até no cruzar as pernas, tem uma guriinha que cruza como homem e eu vou e digo: não, não cruza assim, tu tem que cruzar desse jeito ó [...] (cuidadora 3). (GOMES, 2006, p. 39)

Conforme Viana e Finco (2009), as formas de falar, o tipo e o tempo de duração da brincadeira, a decisão sobre quem pode brincar e onde são implicações que decorrem de práticas inseridas em um contexto cultural. Os(as) professores(as) da Educação Infantil, atuam muitas vezes como um reflexo desta cultura para as crianças, reproduzindo estereótipos, lugares sociais, papéis e dizendo para as crianças que elas devem ser, como devem agir, brincar, fazer. Assim as práticas de cuidado e de educação não passam isentas de marcas impressas nos corpos das crianças, moldando-os aos parâmetros culturais. No entanto, tudo isso não se passa sem que as crianças questionem, negociem e até mesmo desobedeçam aos imperativos institucionais. Ao contrário, elas criam estratégias de sobrevivências nestes espaços ao mesmo tempo em que se permitem infringir, ao seu modo e tempo, o caráter estático das dinâmicas sociais e pedagógicas.

Contudo, mesmo quando a disciplina insiste em fabricar corpos submissos e afeitos aos padrões tradicionais de gênero, esses corpos, mesmo ainda pequenos, insistem em resistir e rebelar-se. Meninos que se vestem de noiva, meninas consideradas abrutalhadas destoam das

habilidades de gênero que muitas vezes as professoras insistem em reforçar, transmitindo expectativas quanto ao tipo de comportamento considerado “mais adequado” para cada sexo, manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas. (Viana, Finco 2009, p. 280).

Cumprir papel determinante neste processo a figura do(a) professor(a). Nesse ponto centra-se uma questão fundante que é a formação do professor(a) e de uma escola que continuamente se pesquisa e estuda e cria redes de apoio formativo ao professor(a), cujos saberes, oriundos de diferentes fontes e de diferentes ordens auxiliem no exercício da docência.

A respeito disso, Pimenta (2000) enfatiza que:

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem a tomada de *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA, 2000, p. 30, grifos da autora).

Para Machado (2000), cabe ao profissional da Educação Infantil oferecer a criança possibilidades. Reinvenções, encantamentos, o exercício de atravessamentos. Mobilizar diferentes saberes, diferentes lugares, diferentes corpos e nascedouros de vida, talvez esteja por esses contornos uma possibilidade de pensar a docência na Educação Infantil. Sair renascido de uma experiência adulto-criança, criancizar-se sem se tornar infantilizado, ampliando a potência viva e simbólica de construção de si mesmos, identitariamente.

É a mediação dos adultos com os quais a criança interage que viabiliza a apropriação de significados que, por sua vez, levam à construção da identidade, do desenvolvimento moral e da consciência de si, alterando sua percepção de mundo. A postura ideal do adulto encontra-se na mescla de garantir o respeito às necessidades e interesses da criança, os padrões e valores da cultura e da sociedade em que ela se encontra e ampliar permanentemente as fronteiras de seu universo. (Machado, 2000, p. 196)

Desalinhando as tramas das relações de gênero nas instituições de Educação Infantil: corpo brincante

Com Larrosa (2002), é possível aprender que a experiência é aquilo que nos toca, que nos aproxima, que nos afeta. É uma viagem ao desconhecido, ao atravessamento. Risco, limites, cruzamento de fronteiras. Nesse processo, a rede discursiva, a linguagem, as expectativas sociais e culturais, alinham o sentido na constituição do sujeito. A palavra é, portanto, o elemento que singulariza o sujeito, ancorando a constituição identitária e corporal dos sujeitos, suas relações, as identidades. Ela nomeia, possibilita, cria encontros, desterritorializa.

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LARROSA, 2002, p. 21)

A construção das identidades das crianças e das suas subjetividades, atravessada pela relação criança-infância-experiência na Educação Infantil é, assim, ancorada em redes discursivas, social e culturalmente elaboradas. O corpo passa a ser o lugar onde são inscritas as marcas da linguagem escolar, da palavra. Esse corpo falado, percebido sentido, narrado é o lugar, o território, o trajeto da constituição do sujeito, da cultura e também do brincar.

O corpo que brinca, que movimenta a ciranda da cultura, traz para a vida infantil uma nova relação com a identidade. Na medida em que brinca, que se transporta para outras possibilidades, outros mundos, a criança recria a realidade que a cerca, dotando-o de outros sentidos, vivenciando outros corpos, outras linguagens, outros discursos, outros encontros.

A brincadeira, entendida como: “[...] um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história” (WAJSKOP, 2012, p. 35) é a possibilidade de reescrita de si e do mundo. Ao brincar a criança externaliza seus anseios, recria vivências atribuindo novos sentidos, reestrutura-se diante do mundo que a cerca.

Ao brincar é possível, como bem afirma Brougère (1998) reconhecer traços aprendidos de uma cultura, os modos de significação social atribuídos às crianças, às infâncias e o que delas se espera. Nessa mesma direção, Porto (1998) e Corsaro (2002) colocam relevo no aspecto produtivo e criativo da brincadeira como releitura cultural e de mundo pela criança. Esse jogo interpretativo e recriador da cultura pela criança as incluem como parte dessa cultura, por elas metamorfoseada. Assim, a criança ao brincar, reproduz esses traços simbólicos e culturais e produz novos artefatos lúdicos para sua sobrevivência no mundo.

A liberdade, o riso, o rito primitivo e carnal aprendido e compartilhado nas brincadeiras aparelham o ser-brincante frente às cotidianas amarras pedagógicas e institucionais que lhe aprisionam e que especializam o brincar.

As tramas, os brinquedos, as relações sociais e culturais espelhadas e reconstruídas pelas crianças no brincar colaboram para sua autopercepção enquanto sujeito no mundo, carregando outras possibilidades e encontros com suas identidades e com suas identidades de gênero.

Conforme Silva (2014), as identidades de gênero, ou, a forma pela qual nos expressamos, “aparecemos, pensamos e agimos como homens e mulheres, é construída histórica, contingente e socialmente”, (SILVA, 2014) dependente da significação que lhe damos através da/na relação com o outro, de modo a não existir fora deste emaranhado de significação, tampouco da relação de poder.

Esta(s) identidade(s), transitórias, metáfora daquilo que somos, expressas nos gestos, na linguagem, nos discursos, nos corpos, nos corpos que brincam nos define, ainda que provisoriamente.

Para Le Breton (2013), existe uma variedade de corpos: aqueles que são anestesiados para suportar a realidade; outros superados pelas máquinas; aqueles desnecessários a que o indivíduo, como se fosse um outro de si, deve suportar, alimentar, cuidar, mas que ainda assim, que não são biológicos ou biologizados apenas. Percebidos fenomenologicamente, as múltiplas identidades nos remete a pensar que a corporalidade é também um diálogo. Uma expressão e uma reinvenção de si. Um

aparato à percepção do outro como uma experiência atravessada pela dureza do cotidiano, pelas implicações religiosas, pelos desafios culturais, sociais, políticos que mediatizam a sobrevivência. Talvez necessitemos ainda de superar a compreensão fragmentada do corpo, de capturá-lo em lances lancinantes. No entanto, as instituições nos ajudam a descrevê-lo deste modo: a medicina, a mídia, a escola têm sido seus tributários. Esta última fragmenta, conforma, apaga e normaliza os corpos desde a infância para que se conformem ao lugar aos quais foram destinados. Não os compreende, não dialoga com eles, mas fala a eles, de um lugar imperioso, desconhecido, recalcado.

Descolonizar a corporeidade é então, como bem afirmar Kohan (2008) uma experiência a começar pela “descolonização da infância” (KOHAN, 2008). As relações da educação com as crianças é um exercício de temporalidade a se construir, na carnalidade do corpo, na percepção e na constituição de si.

Pensar as experiências de identidades de gênero, através de corpos-crianças que brincam na Educação Infantil é uma possibilidade de compreender o pensamento e a dinâmica infantis na escrita de outros corpos e de outras marcas; olhando junto com a criança para as culturas, para o passado, para o futuro, mas essencialmente olhar e ver a beleza do presente, do cotidiano, enquanto possibilidade de exercitar-se, de colocar o corpo em movimento, em cirandas que circulam pelos tempos/espacos/identidades das crianças.

Talvez seja possível pensar outras formas de relações das crianças com as brincadeiras, com o corpo, com o espaço e o tempo da/na Educação Infantil, partindo da “função social atribuída à Educação Infantil” (BUSS-SIMÃO, 2012). Nessa direção já trilhada pela Pedagogia da Infância é a criança a protagonista frente aos aspectos pedagógicos, tirando-a das sombras periféricas a que tem sido relegada historicamente, ao considerar que o fazer pedagógico está para além do conhecimento sistematizado, já que a “afetividade, o corpo, o movimento, a sensorialidade, a expressão” (BUSS-SIMÃO, 2012), não são vistas ou deixadas para fora da sala de aulas.

Aceno para uma pesquisa com crianças: identidades, experiências e brincadeiras

Amparando-se em pesquisas precedentes (Louro, 2003; Gomes, 2006; Santos, 2009; Viana e Finco, 2009; Silva e Luz, 2010; Louro, Felipe e Goellner, 2010; e Auad

2012) é possível compreender a real necessidade de uma discussão mais dialogada entre pais, crianças e escolas acerca das relações de gênero no contexto escolar e como essas relações afetam diretamente a experiência de constituição de si das crianças; o modo como o corpo é percebido e vivenciado, e muitas vezes reprimido, recalcado e silenciado no espaço-tempo-escola; as relações desiguais entre meninos e meninas e a sujeição dessas últimas ao domínio branco, heterossexual, masculino; a ocupação de espaços e lugares sociais no cotidiano das escolas em que as diferenças e o(a) diferente são o mote da exclusão, do preconceito e da violência, simbólica, física ou psicológica.

A escola ainda tem se mostrado como um campo embrenhado de sentido, símbolos, lugares (físicos, políticos, culturais e sociais) de difícil acesso, mas, ao mesmo tempo, fértil para renascer na infância de outros saberes e de outras culturas, mais humanizadas e mais abertas aos encontros com os saberes, com as interrogações, com os desvios, com as “didáticas trazidas nos corpos esfarrapados das crianças pobres” (Arroyo, 2012), aguerridas na vida, sobreviventes aos massacres cotidianos de gênero, de raça, de cor, de classe social.

Por estas vias, esta pesquisa, que encontra-se em andamento, inspira-se nos moldes de pesquisa descrito por Mafesolli (2011), ou na perspectiva do autor, como uma escuta da vida societal, um convite ao pensamento e à aproximação do inédito, do inaudito. É um convite às crianças. Junto com elas, por suas vozes, que se pretende conhecer o fenômeno das identidades e do brincar.

Diante disso, o problema da pesquisa centra-se nos modos pelos quais a construção das experiências de identidades de gênero, pelas crianças da Educação Infantil, durante as brincadeiras e atividades didático-pedagógicas em sua rotina, é possível, considerando os discursos, as práticas e os mecanismos institucionais e culturais, intervenientes nesta dinâmica. Assim, algumas questões orientadoras podem ser formuladas. É possível crianças da Educação Infantil, construírem experiências de identidades de gênero a partir das condições institucionais que lhes são mediadas? Por que, mesmo diante de promessas de liberdades individuais e direitos conquistados acerca das relações de gênero, há divisões nos agrupamentos de crianças durante as brincadeiras, muitas vezes, essas formações sugeridas pelos(as) próprios(as) brincadores? O que os(as) liga e o que os(as) separa nesse brincar? Como isso lhes afeta, identitariamente falando? O brincar e as brincadeiras, como possibilitadores de uma nova escrita de si e de mundo, podem ser um espaço/tempo/lugar de resistência ou

de empoderamento das crianças diante dos discursos, das práticas e dos mecanismos institucionais sobre relações de gênero que lhes são apresentados?

Com a intenção etnográfica de escuta e de potencialização da audiência de um grupo social formado por crianças de escolas particular e pública de Rondônia, região norte do país. A etnografia enquanto método de trabalho, ancorada em bases teóricas e conceituais permite a aproximação e a aprendizagem a partir do universo estudado, construindo juntos com seus participantes outros conhecimentos, outros universos. Mais do que dar voz aos indivíduos com os quais a pesquisa se realiza, é preciso ouvi-los para que sua perspectiva possa ser dimensionada.

Institucionalmente organizadas em salas da pré-escola, pré-I e pré-II, o estudo pretende compreender se é possível a construção experiências de identidades de gênero e das relações de gênero na Educação Infantil, considerando-se as práticas discursivas, pedagógicas e socioculturais estabelecidas neste ambiente. Para isso, pretende-se realizar observações diretas no cotidiano institucional das crianças, em suas atividades escolares, nas interações com seus pares, com seus(uas) professores(as), e, especialmente durante as brincadeiras. Além disso, intenciona-se entrevistá-las acerca dos modos como constroem suas identidades de gênero em suas relações na escola, na tentativa de compreender e apresentar as concepções das crianças sobre suas identidades, o trajeto do corpo e do brincar. As entrevistas deverão ser gravadas, de modo que possam ser transcritas para serem melhor analisadas e compreendidas. Os(as) professores(as) das crianças serão, também, entrevistados(as), pois seu olhar e suas concepções são importantes para que se compreenda as dinâmicas pedagógicas e institucionais instaladas nas escolas onde a pesquisa acontecerá. Além disso, intenciona-se fazer o registro fotográfico das crianças durante suas atividades, brincadeiras, pois essa “escrita com a luz” pode auxiliar naquilo que aos olhos escapa num primeiro momento ou quando as palavras faltam na transcrição do cotidiano. Esse é um instrumento importante para corroborar algumas ideias e questionar outras. Todos os aspectos metodológicos estão ancorados no que regulamenta o Comitê de Ética na Pesquisa, acerca das pesquisas que envolvem seres humanos, conforme Resolução 510/2016/CNS de modo que nenhum(a) criança, será submetida a qualquer forma de constrangimento, desconforto ou risco, bem como a sua identidade será mantida sob sigilo.

É uma pesquisa-experiência que, ao ir ao *encontro* das/com crianças, busca inquietudes, palavras, imagens da/na infância.

Se o reconhecimento e a apropriação podem produzir imagens da infância segundo o modelo da verdade positiva, a experiência do encontro só pode ser transmutada numa imagem poética, isso é, numa imagem que contenha verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao enigma. Nesse sentido, talvez seja correto o que diz Peter Handke: “... nada daquilo que está, constantemente, citando a infância é verdade; só o é aquilo que, reencontrando-a, a conta” (LARROSA, 2015, p. 197)

Espera-se, assim, que esta pesquisa seja um canal claro de comunicação social da audiência infantil potencializada enquanto sujeitos históricos, produtores de cultura e de saberes, sujeitos de direitos e que os resultados construídos, juntos com as crianças sinalizem outros encontros com a Educação e com a Pedagogia.

Considerações Finais

A experiência infantil nos revela intensamente nossa relação com o tempo e com o espaço. Sobre o primeiro, o tempo, parece haver certa urgência da escola, em tirar a criança do seu tempo para colocá-la em outra dimensão do tempo, um tempo cronológico, corrompido pela ordem imediatista da produção. A criança exige outros tempos. “Aión, o tempo infantil, é o tempo circular, do eterno retorno, sem a sucessão consecutiva do passado, presente e futuro, mas com a afirmação intensiva de outro tipo de existência” (KOHAN, 2008, p. 49). A circularidade intensiva transforma a experiência escolar em experiência de criação, de vida. Outras formas de fazer nascer o tempo, para além de rotinas espartejantes.

Sobre o(s) espaço(s), há que se pensar na ocupação de todos os espaços, de todos os lugares e papéis por meninos e meninas, nas mesmas proporções. Na escola como espaço de contestação, de transgressões das fronteiras de gênero e de corpos massificados no enclausuramento alienante que conforma, que esgota.

Os atravessamentos provocados pelos brinquedos, brincadeiras e pela ludicidade atravessam novas formas de encontros da criança com seu corpo, com suas identidades, singularidades e com a educação.

Descolonizar os sentidos e as experiências de identidades de gênero na Educação Infantil é um exercício de interrogação cotidiana das práticas instaladas nas instituições escolares para crianças. Talvez a “amizade” (Larrosa, 2015) seja uma condição pulsante de vida nas rotinas infantis que a escola ainda carece estabelecer para que novas oportunidades de linguagens e de diálogos sejam possíveis nesse tempo-espaço-escola.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, A.; LECOVITZ, D.; RODRIGUES, T.C. Infâncias em Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set/dez, 2009.
- ANDRADE, LBP. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2ª. Edição. Rio de Janeiro. LTC, 2011.
- ARROYO, M. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, M. G. SILVA da, M. R. (Orgs.) *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012, p. 23-54.
- AUAD, D. *Feminismo: que história é essa?* Rio de Janeiro. DP&A, 2003.
- _____. *Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação*. FEUSP – GE: Gênero, Sexualidade e Educação/n.23 (s.d) – Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/z233.pdf. Acesso em 20/04/2012.
- BARBOSA, M.C.S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: v.24, n. 2, 1998, s.p.
- BUSS-SIMÃO, M. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, M. G. SILVA da, M. R. (Orgs.) *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012, p.258-276.
- CORSARO, W. A. A Reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, n. 17, p. 113-143, 2002.
- DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 261-293.
- FERREIRA, M. M. M. “Branco demais” ou.... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes, 2008, p. 143-162.
- GOMES, V. L. O. A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. *Revista Texto, Contexto Enfermagem*. Florianópolis, n. 15, v. 1, p. 35-42, 2006.
- KOHAN, W. O. *Infância. Entre educação e filosofia*. 1ª. Edição. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2005.
- _____. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes, 2008, p. 40-61.
- KRAMER, S. Crianças e adultos em diferentes contextos: Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M.C.S. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes, 2008, p. 163-189.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: n. 19, p.20-28, 2002.

- _____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5ª. edição. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2015.
- LE BRETON, D. *Adeus ao corpo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- LOURO, G. L.; FELIPE, J. GOELLNER, S. V. (Orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- MACHADO, M. L.de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, p. 191-202, jul/2000.
- MAFFESOLI, M.; ICLE, G. Pesquisa como conhecimento compartilhado: uma entrevista com Michel Maffesoli. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: v. 36, n. 2, p. 521-532, 2011.
- MOYLES, J. *Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio*. Porto Alegre. Artmed, 2010.
- PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M.C.G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR Online*. Campinas, n. 33, p. 78-95, março 2009.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*, São Paulo: Cortez, 2000.
- PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998, p. 177-205.
- SANTOS, N.S. Quando os saberes sobre infância, subjetividades e espaço sentam-se à mesa. *Educação em Foco*. Juiz de Fora, v.13, n. 2, p. 125-138, set/2008/fev2009.
- SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes, 2008.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 16, n. 2, p. 5-22, jul/dez 1990.
- SILVA, I. O.; LUZ, I.R. Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre as relações de gênero. *Cadernos Pagu*, 34, p. 17-39, jan/jun 2010.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- SIQUEIRA, R. M. *Do silêncio ao protagonismo: [manuscrito]: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação, 2011, 222 f.
- VIANA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, 33, p. 265-283, jul/dez 2009.
- WAJSKOP, G. *Brincar na educação infantil: uma história que se repete*. 9ª. edição. São Paulo. Cortez Editora, 2012.