

Brincadeira, espaço e gênero: cenas do cotidiano de meninos e meninas

Play, space and gender: daily scenes of boys and girls

Tássio José da Silva¹

Resumo

Neste artigo proponho discutir as relações de gênero que permeiam a organização e a utilização dos espaços de educação e cuidado, especificamente os momentos das brincadeiras de meninos e meninas. Considerando o espaço como elemento de experiência e aprendizagem, pretendo, a partir da perspectiva da arquitetura escolar, da educação e dos estudos de gênero, questionar as relações de poder presentes nestas manifestações. O escopo empírico que integra esta reflexão apoia-se numa etnografia realizada em uma instituição de Educação Infantil, situada na Região Metropolitana de São Paulo. A dinâmica da pesquisa revelou espaços de maior liberdade de interação e espaços de maior controle e vigilância. Foi possível perceber que a organização dos espaços se apresenta carregada de normas de gênero, sugerindo posições segregadas para meninos e meninas. Assim, o protagonismo das crianças em suas brincadeiras evidenciou, de um lado, a manutenção desses estereótipos e, de outro, o desejo de brincarem juntas. Pretendo contribuir para o aprofundamento do conhecimento a respeito dos meninos e das meninas e da Educação Infantil, bem como o oferecimento de pistas para a promoção de práticas educativas mais igualitárias na formação da identidade de gênero, desde os primeiros anos da vida.

Palavras-chave: Relações de Gênero. Espaço Físico. Educação Infantil.

Abstract

In this article I propose to discuss the gender relations that permeate the organization and use of education and care spaces, specifically the moments of the games of boys and girls. Considering the space as an element of experience and learning, I intend to, from the perspective of school architecture, education and gender studies, questioning the power relationships present in this demonstrations. The empirical scope that integrates this reflection supports an ethnography held in an institution of early childhood education, which is located in the Metropolitan Region of São Paulo. The dynamics of research revealed greater freedom of interaction spaces and spaces of greater control and surveillance. It was possible to perceive that the organization of spaces presents loaded with gender norms, suggesting separate positions for boys and girls. Thus, the role of children in their games showed, on the other hand, the maintenance of these stereotypes and, on the other hand, the desire to play together. I intend to contribute to

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e Supervisor Escolar na Prefeitura Municipal de São Paulo. E-mail: tassiojosedasilva@gmail.com.

the deepening of knowledge about boys and girls and of early childhood education, as well as offering clues to the promotion of more egalitarian educational practices in the formation of gender identity, since the first years of life.

Key words: Gender relations. Physical space. Child education.

Introdução

O direito às interações e à brincadeira como eixo articulador da proposta pedagógica da Educação Infantil é amplamente reconhecido no debate teórico, metodológico e político que organiza, situa e regulamenta a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Essa prática social estreia o modo que as crianças sentem e experimentam o mundo de modo liberto e intenso, além de se constituir uma expressão e prática cultural que define o humano.

As experiências de brincar vivenciadas por meninos e meninas nos espaços formais e não formais delineiam significados e modos de vida ancorados em tempos sociais específicos. Assim, para Brougerè (1998), a cultura lúdica não está apartada da cultura geral. Pelo contrário, esta é influenciada pelo ambiente e pelas condições materiais dadas em diferentes contextos e realidades. Esta afirmação tenciona a seguinte questão: de que forma a organização dos espaços para brincar na Educação Infantil produz hierarquias de gênero presentes em nossa sociedade?

Partindo da premissa de que, na Educação Infantil, os espaços se configuram como lugares de afirmação das diferenças e também de combate às desigualdades, objetivo, neste artigo, problematizar as relações de gênero que permeiam a organização e a utilização dos espaços de uma instituição pública de Educação Infantil, analisando a sua representatividade para meninas e meninos que dele fazem uso durante suas brincadeiras. Esse diálogo, calcado em embasamento teórico e constatações empíricas, nos conduz à reflexão sobre as maneiras como, na pequena infância, as relações sociais se (re)constituem e se legitimam segundo as práticas de apropriação espacial por parte das crianças pequenas.

As pesquisas que têm como objeto de análise a arquitetura escolar (LIMA, 1979; VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001) revelam o modo como os espaços influenciam as relações sociais nas instituições de educação a partir da sua própria materialidade, que expressa um amplo e variado conjunto de valores e simbologias determinado em diferentes contextos históricos, culturais, estéticos, ideológicos. Nesse sentido, as experiências vivenciadas pelas crianças no âmbito da Educação Infantil, inclusive as que são orientadas por construções de gênero, inter-relacionam-se às concepções hegemônicas de criança, educação e sociedade.

Nesta linha de raciocínio, os estudos do campo da Sociologia da Infância, como as pesquisas de Delgado e Muller (2005) e de Faria e Finco (2011), entre outras, também nos oferecem a oportunidade de repensar as condições em que os conhecimentos e as identidades de meninas e meninos são produzidos no espaço e os lugares que as crianças ocupam nessa dinâmica. Os brinquedos e as brincadeiras como esferas privilegiadas para a construção das identidades de gênero na infância (FINCO, 2004; 2010) são um exemplo do entrecruzamento de variáveis de diversas ordens que influenciam as culturas infantis. A partir da escolha de brinquedos, na interação entre as crianças e entre elas e os/as adultos/as, recriam-se e desconstruem-se múltiplos significados de gênero. Em sinergia com esta aceção, este artigo intenciona, portanto, contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre os meninos e meninas e a Educação Infantil, na construção de pedagogias emancipatórias, oferecendo pistas para um olhar atento sobre os espaços e a programação de práticas educativas que favoreçam o enfrentamento das desigualdades de gênero, desde os primeiros anos de vida. Acreditamos que a reflexão sobre os espaços coletivos de convívio entre as crianças e entre os/as adultos/as e crianças pode dar origem a uma pedagogia das diferenças, na qual as meninas e os meninos são protagonistas.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos da investigação baseiam-se na pesquisa etnográfica, pois, a partir desta perspectiva, é possível vivenciar o

cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, compreendendo a dinâmica e as relações que ali se estabelecem e buscando interpretar seus significados no que diz respeito, sobretudo, às relações existentes entre arquitetura, espaço físico e relações de gênero. Considerando as especificidades das pesquisas com crianças, os estudos etnográficos são apropriados aos seus objetivos, pois documentam os relacionamentos e a cultura de pares, colaborando, principalmente, para os processos de reprodução e mudanças sociais (CORSARO, 2011). Em sentido complementar, entendemos que fazer a etnografia é como tentar

[...] ler (no sentido de 'construir uma leitura de') um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2008, p. 7).

As características que compõe o fazer etnográfico são, entre outras, a observação participante, que tem como importante característica a interação do pesquisador com a instituição pesquisada e, em decorrência dessa participação, o/a investigador/a realiza uma descrição densa (GEERTZ, 2008) das variadas experiências observadas no campo de pesquisa. Cabe-nos pontuar que este método tem como apoio um roteiro de observação previamente elaborado. Como instrumentos da pesquisa etnográfica adotados nesta pesquisa, o registro no caderno campo, a descrição densa (GEERTZ, 2008) e as entrevistas semiestruturadas com a equipe de professores/as e educadoras/es formam as bases que conduzirão nossas problematizações, em especial, no cruzamento com os referenciais teóricos.

Espaço, poder e gênero: múltiplas apropriações espaciais de meninas e meninos

Podemos afirmar que a arquitetura escolar e os diferentes modos de organização dos espaços influenciam as relações sociais tecidas nos cotidianos das instituições de ensino. Em geral, reconhecem que a educação, como complexa atividade humana, possui uma dimensão temporal tanto

quanto espacial, ambas atreladas a direcionamentos políticos, culturais, sociais e a seus constrangimentos.

Escolano (2001), por exemplo, destaca que a arquitetura escolar se configura como um programa discursivo que institui, na sua materialidade, um sistema de valores, concepções morais, estratégias de vigilância, ordem e controle, marcos para uma aprendizagem sensorial e para a afirmação de uma semiologia que se fundamenta em diferentes símbolos estéticos e ideológicos. O espaço-escola, nesta linha de análise, caracteriza-se como um construto sócio histórico que, para além da sua estrutura física e por meio dela, funciona como um vetor propagador de discursos e, como tal, um mediador cultural. Com base na teoria social formulada por Giddens (1990), Escolano (2001) defende que a escola, ao mediar espacialmente as relações sociais, gera um poder disciplinar.

A “espacialização” disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aula (graus, sexo, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras (com corredores), coisas que facilitam, além disso, a rotina das tarefas e a economia do tempo (GIDDENS, 1990 apud ESCOLANO, 2001, p. 190-191).

O processo de espacialização tem por objetivo, entre outros, organizar e controlar minuciosamente os movimentos e os gestos humanos, fazendo da escola um “continente” de poder, uma vez que as relações institucionais e humanas “são capazes de tornar inteligíveis o poder político e suas manifestações espaciais”, como postula um dos mais importantes teóricos da área da Geografia Humana², Claude Raffestin (1993, p. 31). Na concepção deste autor, as interações sociais ocorrem segundo a complexidade constitutiva dos lugares e dos tempos, e tal complexidade não se limita ao caráter físico-natural dos espaços, ainda que este aspecto também seja fundamental e influente na composição de realidades. Como produto histórico

² Sorre (2003, p. 13, grifo do autor) explica que, enquanto a Geografia Física estuda os elementos inertes e a Geografia Biológica se ocupa dos seres vivos, a Geografia Humana é a parte da Geografia Geral que trata dos homens e suas obras, desde o ponto de vista de sua distribuição na superfície terrestre: “[...] é uma descrição científica das paisagens humanas e de sua distribuição no globo. São duas definições que se correspondem e se complementam”.

relacional, os espaços se formam e se transformam, isto é, são territorializados (RAFFESTIN, 1993) pelas experiências diárias compartilhadas em uma rede de inter-relações hierarquicamente disposta.

O espaço escolar, formado por lógicas de construção, legitimação e negociação de sentidos, deve ser perspectivado, então, como um lugar, já que se delinea no fluir da vida, nos nexos materiais e simbólicos estabelecidos, até mesmo por gerações, nas suas demarcações, como propõe Viñao Frago (2001).

Todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaço que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. Nada é melhor do que falar, nesse caso, do valor didático do símbolo, um aspecto a mais da dimensão educativa do espaço (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 78).

A escola, como um lugar de disputa por significações, exprime discursos que variam à luz de distintos contextos sociais, culturais e políticos. É neste ponto que Viñao Frago (2001), assim como Escolano (2001), chama a atenção para os diversos elementos postos em cena na dimensão educativa dos espaços. Ou seja, como instâncias sobre as quais recaem interesses múltiplos e uma gama de concepções culturais, é evidente que os espaços também educam, influenciando na forma como os indivíduos compõem as suas narrativas representacionais da vida, devendo ser um componente temático explorado nos currículos. Portanto, há um jogo de composição e recomposição cotidiana dos espaços, inclusive dos espaços da escola, que se revelam pela intencionalidade da sua estrutura física e também pelos usos e funções que se fazem dessa materialidade.

A arquiteta Mayumi de Souza Lima (1989), no livro *A criança e a cidade*, também problematizou a organização dos espaços por aqueles que detêm o poder, em contraponto com a forma como são apropriados pelas crianças. A partir da ideia de espaço-ambiente, a autora expõe o processo de constituição

do espaço físico, ou seja, o modo como ele adquire *status* de ambiente, atrelado às pessoas que nele vivem. Com base no registro dos diferentes usos espaciais protagonizados pelas crianças, esta pesquisadora se viu motivada a compreender os modos de organizar e distribuir os espaços, as possibilidades de movimentos, a nebulosidade das informações e até mesmo a falta de conforto ambiental, condições que estão a serviço da produção de adultos/as obedientes e disciplinados/as, limpos/as e destituídos/as de vontade própria, além de temerosos/as e receosos/as para explicar indagações.

À vista disso que Lima (1989) ressalta a co-responsabilidade dos/as adultos/as, ou melhor, a sua obsessão pelo controle no que diz respeito ao comportamento das crianças. Esta autora questiona o cerceamento absoluto das possibilidades de ação das crianças no espaço, a fim de garantir a sensação de segurança por parte dos/as adultos/as.

A pesquisadora conclui que os espaços representam um importante elemento de condicionamento das crianças para a vida adulta, mediante a uma lógica pautada pelo exercício de reprodução das estruturas ideológicas do poder. De fato, é possível considerar que a potencialidade da ação independente e criativa das crianças na apropriação do espaço-ambiente tende a ser reprimida pelos adultos desde a primeira infância, quando já são tolhidas as possibilidades de livre manifestação dos seus anseios, comportamentos e da sua imaginação. No entanto, as experiências e o trabalho investigativo apontam para uma constatação deveras relevante: as crianças ressignificam os espaços.

As instituições de Educação Infantil, como lugares privilegiados onde se pode viver as infâncias, necessitam ser repensadas e reorganizadas de maneira que as crianças tenham a liberdade para participar ativamente da elaboração dos espaços e das práticas neles desenvolvidas, em um processo que afiance a transposição de estruturas físicas que inibem suas expressões individuais e coletivas para lugares de infâncias, lugares de vida, de construção e partilha de sentidos múltiplos. “Assim, a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia” (FARIA, 2007, p. 70),

num esforço de rompimento com modelos rígidos de escola, que propiciem a criação e a valorização das culturas infantis.

No tocante a este debate, Faria (2007) endossa que os espaços, tanto internos como externos, devem favorecer a independência das crianças sendo seguros, mas não excessivamente protetores. Isso porque, por meio do discurso da segurança, muitas vezes se acaba restringindo as experiências das crianças e impedindo que elas ultrapassem as barreiras que os ambientes proporcionam. A autora recorre aos estudos de Anna Lia Galardini, que defende o seguinte ponto de vista:

Um espaço e o modo como ele é organizado resulta sempre das idéias [sic], das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças (GALARDINI, 1996 apud FARIA, 2007, p. 85).

Ambrogi (2011), por sua vez, sublinha que a utilização dos espaços está estritamente relacionada à concepção de cultura em um dado tempo histórico e aos momentos reservados para o aprender, projetando assim o tipo de sujeito que se pretende formar. Esta pesquisadora argumenta que a proposta dos usos espaciais pode favorecer o adestrar ou o educar, o domesticar ou o formar para a autonomia. Desse modo, a organização dos espaços na Educação Infantil influencia diretamente na forma como as crianças se relacionam e tanto indica o grau de intervenção do/a adulto/a quanto pode atestar o nível de liberdade e de decisão concedido às crianças. Os espaços dos quais se apropriam meninas e meninos, por exemplo, revelam as marcas interventivas cultural e institucionalmente. Ou melhor, a ideia do “espaço generificado” (WENETZ, 2005) nos ajuda a problematizar as configurações espaciais da divisão dos sexos e os prejuízos provocados no convívio diário, em sociedade.

Nessa linha de raciocínio, as pesquisas têm revelado que os critérios para a organização e uso dos espaços acabam por reforçar a separação entre meninas e meninos, ao estabelecer dinâmicas baseadas em disputa entre esses dois grupos (AUAD, 2004; FINCO, 2004, 2010). No espaço de creches e

pré-escolas, as questões de gênero no cotidiano da Educação Infantil se expressam por meio do controle e da normatização dos corpos e, ainda, por diversas situações da rotina diária, nas quais os grupos são segregados. Assim, ao invés de proporcionar vivências que possibilitem a integração de meninas e meninos, tais orientações acabam por rivalizá-los, incentivando, por vezes, comparações e sentimentos competitivos. Para Prado (2006), a “negação da possibilidade de modificar esta situação de segregação” corrobora à condição de “subordinação e incapacidade de estabelecer múltiplas relações” entre as crianças.

Através da tentativa exaustiva de controle e de domínio das atividades [e dos corpos] das crianças, profissionais docentes e não docentes buscam definir um tempo, um espaço, um início, um fim, ditar os companheiros e objetos para e nas relações entre as crianças, não havendo, assim, possibilidades de reflexão sobre as atitudes e desejos demonstrados pelas crianças (PRADO, 2006, p. 10).

Essas fronteiras baseadas no sexo estão circunscritas nos diversos tempos e espaços que caracterizam as práticas pedagógicas em creches e pré-escolas. As filas separadas entre meninos e meninas, por exemplo, delimitam a arena de transição das crianças durante todo o dia: na entrada, na ida ao parque, no almoço, demonstrando que essa concepção tem como finalidade que as meninas sirvam de modelos de comportamento para os meninos.

Os espaços da Educação Infantil e o modo como são organizados podem contribuir para a manutenção do *status quo*, reproduzindo relações de poder e de subordinação presentes na sociedade (BUFALO, 1997). Nessa perspectiva, compreender a importância das questões de gênero no âmbito da educação das crianças pequenas significa enxergar que, desde a tenra idade, as crianças são rodeadas de normas sociais que regulam, normatizam e hierarquizam os diferentes espaços que compõem as instituições de Educação Infantil. Essa dinâmica pode ser compreendida na organização dos banheiros e das filas, quando as relações implicam, em primeira ordem, na separação de meninas e meninos, tendo como norte uma naturalização de diferenças entre homens e mulheres atreladas ao sexo e às características físicas, consideradas imutáveis. “O feminino e o masculino são apresentados em categorias opostas,

excludentes e hierarquizadas, nas quais a mulher, os valores e os significados femininos ocupam posição inferior” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 22).

No que tange a este assunto, convém ressaltar que as explicações biologicistas em torno das diferenças entre homens e mulheres foram questionadas pelos movimentos feministas do final da década de 1960, que denunciaram as diversas formas de exclusão e discriminação às quais as mulheres estavam submetidas. Nos meandros da luta feminista e no desafio de constatar e explicitar que a anatomia não justifica as desigualdades de gênero, estabelecidas pelas representações que as culturas imprimem nos corpos de homens e mulheres, meninas e meninos, na década de 1970 as feministas passaram a utilizar o termo “gênero”, traduzido do inglês *gender*. Segundo Meyer (2013), as feministas pós-estruturalistas ressignificaram o conceito de gênero e problematizaram, ao mesmo tempo, as noções de corpo, sexo e sexualidade, introduzindo mudanças epistemológicas no âmbito desses estudos.

A padronização e a normatização de comportamentos sociais são, portanto, finalidades de uma ideologia dominante que, com base em supostas diferenciações sexuais biológicas, perpetuam modelos para o que é ser masculino ou feminino, de modo que os papéis atribuídos a cada categoria sejam percebidos pela sociedade de forma natural, óbvia e imutável. Para Joan Scott (1995), as relações de gênero baseiam-se nas particularidades percebidas entre homens e mulheres, além das diversas simbologias fornecidas pela cultura, reproduzidas especialmente nas relações em coletividade. Assim, o conceito de gênero não se limita à visão comum sobre o masculino/feminino, mas enfatiza o caráter social das relações, na sua multidimensionalidade, com foco na construção histórica e não em algo já determinado *a priori*, tal como defende a perspectiva biologicista: “O gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 21).

Nas instituições sociais, nas práticas cotidianas e nos rituais, as diferenciações de gênero estão presentes, perpassando discursos carregados de valores discriminatórios e modeladores de formas de representação e atuação de mulheres e homens no espaço. Isso reverbera desde o nascimento

dos indivíduos em um conjunto de símbolos e normas expressos por meio dos vínculos familiares, das instituições educativas, da mídia, entre outras instâncias socializadoras, que ditam as atitudes e comportamentos considerados adequados para cada sexo. Logo, podemos pensar que o espaço físico compõe um importante aparato de disseminação das mensagens de gênero, apresentando conceitos normativos que separam e oferecem experiências diferenciadas a meninos e meninas. Essas mensagens estão presentes na materialidade dos diferentes espaços, nas paredes, nas cores, nos banheiros das instituições de Educação Infantil, construindo comportamentos legitimados para cada sexo.

Relacionar gênero e infância, hoje, requer a compreensão atenta dos modos como as diferentes feminilidades e masculinidades são marcadas nos corpos de meninas e meninos, principalmente nos espaços da creche e pré-escola, e como essas simbologias impactam e contribuem na construção de suas identidades a partir das relações empreendidas espacialmente.

Resultados: espacialidade e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil

Ao investigar os espaços e as vivências de meninos e meninas no cotidiano da creche e pré-escola, muitos aspectos emergiram no entrecruzamento das relações de gênero, envolvendo questões de cuidado, educação e momentos de brincadeiras entre as crianças pequenas. Esses questionamentos coadunaram-se e ficaram mais evidentes na medida em que os diferentes espaços da creche e pré-escola se configuraram como campos de poder e disputa, ora na produção de modelos hegemônicos de comportamentos masculinos e femininos, ora na inventividade das crianças que nos apresentaram novos modelos e novos significados que subvertem essa mesma lógica.

Três crianças, duas meninas e um menino, brincavam de namoro e casamento, quando uma delas disse: *Você viu na novela que duas mulheres namoram? Eu vi, mas meu pai disse que mulher deve namorar com homem.* O menino logo retruca: *Mas ouvi minha mãe dizendo que a mulher pode namorar com homem ou mulher, todo mundo pode*

namorar com todo mundo. A outra menina diz: Mas na igreja só pode casar homem com mulher, não é? Um breve silêncio ecoou, e as crianças continuaram a brincadeira, normalmente (Caderno de Campo, 13 maio 2014).

O relato anterior revela, nas palavras de Corsaro (2011), os rituais de compartilhamento, caracterizados por ações coletivas que envolvem expressões repetidas e cooperativas dos valores, negociados e colocados em jogo na infância. Em sentido análogo, Barbosa (2007) argumenta que os valores e os saberes compartilhados entre as culturas da infância, as culturas familiares e as culturas escolares se entrecruzam e empregam novos modelos de socialização escolar. Afinal, com quem homens e mulheres podem namorar? Esta foi a discussão travada no momento que as crianças brincavam e, nesta ocasião, as diferentes culturas se entrelaçaram e meninos e meninas demonstraram posições contrárias sobre a legitimidade dos relacionamentos. Os posicionamentos divergentes (FERREIRA, 2004) nos ajudam a visualizar a maneira como as crianças se apropriam do gênero e da sexualidade como dispositivo reflexivo de diferenciação eu-outro.

Essa diferenciação eu-outro, aliada ao conceito de posicionamento, também está presente na negociação e na percepção das crianças no que toca às atividades consideradas adequadas para meninos e meninas. Quando perguntamos à professora se meninos têm interesse em brincar com panelinhas, bonecas e salão de beleza, ela respondeu:

Então, alguns sim, tanto é que têm uns que comentam: "Oh, prô, oh, tia, ele está brincando com boneca, não sei o que lá". E nós falamos: "Mas qual é o problema de brincar com boneca?". Como eles são muito pequenininhos, eles acatam muito o que nós falamos; então nós falamos que pode, pode, então na mente deles eles já formalizam então pode, se a prô falou, então pode, então nós respondemos as indagações deles e tudo, mas tem meninos que realmente não querem brincar de carrinho, só querem brincar no canto da beleza, só querem brincar com boneca. Teve um dia que me surpreendeu: teve um menino que estava chorando e nós não sabíamos o porquê, aí a gente: "O que é que foi?". E ele apontava, e eu: "Você quer o carrinho?". Tinha uma boneca e um carrinho, porque a menina pegou dele, aí ele ficava contando, e eu falei: "Dá o carrinho pra ele, você já está brincando com a boneca". Daí ele: "Não!". Daí ele apontou pra boneca e eu: "Ah, então ta bom". Aí devolvi o carrinho e peguei a boneca, né, mas também não fiz nenhum comentário. Então nós procuramos assim, quando tem uma criança que ela é muito, muito de brincar com coisas de menino, nós procuramos não

fazer comentário nenhum, deixar ele à vontade e, assim, não causar nenhum tipo de estranheza nem nada. E tem meninas também que querem brincar de carrinho, e nós não fazemos comentário nenhum, nós deixamos bem livres mesmo. Eles estão numa idade que eles precisam fazer o que eles querem, o que eles gostam, se você ficar bloqueando, ficar falando que isso é isso, não tem uma visão muito adulta das relações e isso acaba bloqueando eles, e não é essa nossa intenção (Entrevista com Marisa, Educadora de Creche, 16 dez. 2014).

Nesta situação, percebemos que o posicionamento da professora/educadora é muito importante no processo de negociação, uma vez que as crianças, a partir de um amplo repertório, se utilizam dos estereótipos para justificar sua permanência com determinado brinquedo nos momentos de disputa. De outro modo, apesar de a professora permitir que o menino fique com a boneca, ela admite em seu relato a existência de “coisas de menina e coisas de menino”. Ao ser questionada sobre a forma como as crianças se relacionam nos momentos de brincadeira, a professora diz:

O que eu vejo é assim, é uma sala muito homogênea, têm meninos que querem, sim, brincar só com meninas, brincadeira de carrinho principalmente. Tem meninas que só querem brincar com meninas, principalmente de beleza e de mercadinho, de coisas que se referem às meninas; e têm meninos que só querem brincar com coisas de meninas; e têm meninas que gostam de brincar muito com coisas de menino, assim; e têm meninas que conseguem brincar junto com os meninos; tem de tudo. No começo, nós costumávamos separar, nós separávamos por cantos, as meninas vão pro canto da beleza, os meninos vão pro canto dos carros, as meninas vão brincar no mercado e os meninos vão brincar com coisas referentes a meninos. Depois eu comecei a ver que alguns meninos queriam transpassar, queriam passar pro outro lado, e nós ficávamos muito separando "Não, eu falei pra você brinca disso, vamos manter a organização" e tudo mais, eles até compreendiam, mas eu comecei a perceber que alguns meninos deixavam de brincar, porque eles queriam brincar daquilo que as meninas estavam brincando. Então eu comecei a pensar, vamos começar a diversificar e comecei a trocar: os meninos vão brincar no mercado hoje e no canto da beleza e as meninas vão brincar de outras coisas, referente a meninos, só que também não dava certo. Eles queriam mesmo se misturar, e tinham meninos que queriam se misturar com as meninas na parte da brincadeira. Então, nos últimos meses, o que eu comecei a fazer: cada um brinca do que quer, comecei a deixar o canto livre para eles se escolherem, eles se encontrarem, então acho que deu muito mais certo (Entrevista com Marisa, Educadora de Creche, 16 dez. 2014).

O relato da educadora expressa que a organização do espaço, a partir da sua lógica própria, não coadunava com os princípios expostos no Projeto Político Pedagógico da instituição, que evidencia a necessidade das crianças

brincarem e estarem juntas. Esse depoimento confirma nossa hipótese de que o espaço possui uma dimensão pedagógica que, dependendo do modo como é organizado, propaga determinadas normas e discursos. Especificamente nesse caso, segrega as possibilidades das crianças de estarem juntas, independentemente dos sexos.

Para Foucault apud Lima (1989, p. 36), “A imposição do poder sobre os dominados pode-se explicitar assim no controle sobre a liberdade de movimentos ou ainda se exacerbar sobre a forma de organização de distribuição do espaço, segundo a política das coerções”. Por outro ponto de vista, a ação das crianças que, nos momentos das brincadeiras, modificavam a organização do espaço físico, incentivou a educadora a refletir sobre a maneira de organização espacial mais adequada. Fica claro esse movimento de escuta das crianças quando, por exemplo, a professora compreende que apenas colocar os meninos no *canto da beleza* não supre a necessidade que meninos e meninas têm de brincar juntos.

Nosso esforço se concentra na não reprodução de uma “forma escolar” (FREITAS, 2007) que reitera espaços diferenciados e padrões de comportamento opostos para meninos e meninas. Forma essa que reverberou no momento que duas meninas brincavam com ursos de pelúcia, em uma das salas da instituição

No momento da brincadeira nos cantinhos da sala, duas meninas estavam com muitos ursinhos de pelúcia e resolveram brincar de escolinha, elas eram as professoras e os ursos seriam as crianças. Nesta ocasião, foram até as mesas que ficam no centro da sala e começaram a classificar os ursos em ursos-meninos e ursos-meninas, em cada um dos dois lados da mesa. Como critério para definir o sexo dos ursos se apoiavam na cor e nos artefatos tradicionalmente designados como masculinos e femininos, presentes nos ursinhos de pelúcia. Por fim, sobraram apenas dois ursos da mesma cor “marrom”, uma delas olhou fixamente para a posição da genitália e percebeu que, no primeiro urso, não havia nada, e no segundo havia uma espécie de calcinha que fazia alusão a uma fralda. Então estava decidido, o urso que não tinha nenhum artefato seria o menino, e o outro seria uma menina, por estar de calcinha ou fralda. (Caderno de Campo, 12/05/2014).

Foi bastante interessante perceber neste episódio os significados de gênero atribuídos por duas meninas e o modo como se apropriam de

elementos culturais para classificar os brinquedos, além das suas próprias lógicas para designar o que consideram masculino e feminino no momento da classificação e separação dos ursos de pelúcia. Analogamente, tal função de separação entre “ursos masculinos” e “ursos femininos” evidencia, também, a reprodução de algumas experiências desta ordem às quais as crianças vivenciam desde muito pequenas, a exemplo da organização de “grupos de meninos” e “grupos de meninas” em filas e mesas nas instituições de Educação Infantil.

Nesse contexto, o papel dos/das profissionais da educação é fundamental para a promoção e organização de tempos e espaços na Educação Infantil que considerem a necessidade e o desejo das crianças de brincar, conversar, dançar, comer – enfim, de estar juntas, sem qualquer segregação.

Apesar desse desejo, por que meninos e meninas, de acordo com a definição da educadora entrevistada, possuem gostos tão diferentes? Quando questiono se meninas brincam de lutas, de carrinhos e ferramentas, ela responde:

Brincam [...], de luta até que não, têm aqueles tapinhas que uma dá na outra, mas de luta quem gosta mesmo são os meninos, quem fala de super-heróis são os meninos, agora as meninas falam mesmo de Barbie, falam de Moranguinho, de Peppa, dessas coisas. Com os meninos, é super-herói, não tem como. Elas até falam de super-heróis, mas elas procuram uma mulher pra se espelhar (Entrevista com Marisa, Educadora de Creche, 16 dez. 2014).

Considerando que esta pesquisa contribui para a afirmação do desejo das crianças de permanecerem juntas nos diversos espaços, entre eles, os de brincar, não podemos deixar de problematizar, segundo a descrição das preferências de meninos e meninas, o quanto outras instâncias socializadoras contribuem para a formação das identidades de gênero. Os valores propagados pelos dispositivos midiáticos, as referências familiares, os princípios religiosos, entre outros, agem de forma singular nas relações estabelecidas pelas crianças, transmitindo valores, símbolos e normas generificadas. A título de exemplo, Sabat (2001) discute como os artefatos culturais, entre eles,

os filmes de animação, contribuem para a constituição da infância, considerando a quantidade de vezes e os vários espaços em que as crianças têm acesso a esses materiais. “É dentro desse contexto que se produz um currículo cultural que constitui sujeitos, ensina comportamentos, hábitos e atitudes” (SABAT, 2001, p. 1).

Os múltiplos espaços e relações estabelecidas por meninos e meninas revelam um amplo fluxo de informações cujas normas de gênero são reproduzidas e interpeladas, em um cotidiano complexo e determinado por diversas instâncias. Nesse sentido, as crianças, como atores sociais concretos, dialogam com essa gama de simbologias colocadas em cena pela organização física dos espaços e, nesses nexos, as normas postas são subvertidas e, não raramente, numa ordem inversa, revelam que são capazes de dar outros sentidos às suas ações, escolhas, preferências e desejos.

Considerações finais

O espaço físico, compreendido como constructo sociocultural, revela-se como uma categoria-chave para pensar sobre as mensagens, normas e padrões de comportamentos generificados que a instituição de Educação Infantil oferece e legitima. A partir do diálogo que sinaliza as intersecções entre a arquitetura escolar e a educação, refletimos sobre como a materialidade do espaço, que é expressa, por exemplo, nas brincadeiras de meninos e meninas, enseja um sistema de valores de gênero e formas de limitação do corpo com base em diferentes símbolos culturais, estéticos e ideológicos.

Ao analisar os espaços da Educação Infantil sob a ótica de gênero, sublinhamos a importância deste elemento no currículo, uma vez que se configura como fonte de experiência e aprendizagem no cotidiano da Educação Infantil, também permeada por relações de poder e participação ativa das crianças.

Logo, os desejos, as manifestações e os anseios apresentados por meninos e meninas na interação ativa com os espaços físicos produzem e recriam possibilidades de modelos de masculinidade e feminilidade. Esse aspecto pode ser observado nos momentos que as crianças interagem com os

diferentes espaços, brincam e experimentam outras formas de ser que, em muitas situações, subvertem os padrões generificados e normativos. Nessa perspectiva, organizar os espaços físicos para além de uma lógica adultocêntrica significa estarmos abertos para as novidades que o olhar das crianças nos oferece. A inventividade e o protagonismo apresentados pelas crianças revelam-se como motores para uma organização espacial que promova a igualdade de gênero desde a infância.

Referências bibliográficas

AMBROGI, Ingrid Hotte. Reflexões sobre os usos do espaço como garantia para a criação de meninos e meninas pequenas. *Pro-Posições*, Campinas: v. 22, n. 2 (65), p. 63-73, maio/ago. 2011.

AUAD, Daniela. Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu, Minas Gerais. *Anais...* Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/ge23/t233.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, Campinas, São Paulo: Centro de Estudos Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2018.

BROUGERÊ, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo: v. 24, n. 2, p. 103-116, jul. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007>. Acesso em: 31 mai. 2018.

BUFALO, Joseane Maria P. *Creche: lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educação & Sociedade*, Campinas, São Paulo: Centro de Estudos Educação & Sociedade v. 26, n. 91, pp. 351-360, mai./ago. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n91/a02v2691.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2018.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, M. (Org.). *Educação Infantil pós LDB*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 67-97.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

FERREIRA, Manuela. *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FINCO, Daniela. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem mulher com mulher: relações de gênero na brincadeira de meninos e meninas na pré-escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

FINCO, Daniela. *Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras do gênero*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FREITAS, Marcos Cezar. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 7-18.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LIMA, Mayumi Watanabe. de Souza. A criança e a percepção do espaço. *Cadernos de pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 31, 1979, p.73-80.

LIMA, Mayumi Watanabe. de Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989. (Coleção cidade aberta).

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade um debate contemporâneo na educação*. 9 ed. São Paulo: Editora Vozes, 2013, p. 11-29.

PRADO, Patrícia Dias. *Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil*. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma Geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

SABAT, Ruth Ramos. *Infância e gênero: o que se aprende nos filmes infantis*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu, Minas Gerais. *Anais...* Disponível em: <24reuniao.anped.org.br/T0747566718868.doc>. Acesso em: 31 mai. 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero e políticas públicas de educação: impasses e desafios para a legislação educacional brasileira. In: SILVEIRA, M. L.; GODINHO, T. (Orgs.). *Educar para a igualdade: Gênero e educação escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, Secretaria Municipal de Educação, 2004. p. 19-48.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WENETZ, Ileana. *Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio*. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.