

EXPECTATIVAS DE GÊNERO E SEUS ATRAVESSAMENTOS NAS BRINCADEIRAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

GENDER EXPECTATIONS AND THEIR CROSSINGS IN PLAYTIME ACTIVITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Jéssica Fernanda Schmitz Coelho¹, Priscila Renata Martins¹, André Luiz dos Santos Silva² e Denise Bolzan Berlese¹

¹Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, Brasil.

²Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, Brasil.

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar os atravessamentos de gênero nas práticas pedagógicas e nas brincadeiras de uma turma de “Maternal 3”, evidenciando as expectativas acerca dos comportamentos de meninos e meninas. Como estratégia de coleta de dados, adotaram-se, privilegiadamente as observações com registro em diário de campo; processo que teve a duração de seis meses. Além disso, de forma complementar, foram feitas entrevistas semiestruturadas com a professora e auxiliar de ensino da turma, bem como com a diretora e coordenadora pedagógica da escola. A análise dos dados se deu por meio dos procedimentos da Análise de Conteúdo. Evidenciou-se que gênero produziu práticas pedagógicas normativas que tentaram invisibilizar os sujeitos que se desviavam do centro. Essa invisibilidade pareceu necessária para reforçar as relações de poder que estiveram presentes nas rotinas e atravessaram as práticas pedagógicas, direcionando os alunos aos seus “devidos locais”.

Palavras-chave: Identidade de gênero. Educação infantil. Educação.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze gender crossings in the pedagogical practices and playtime activities in a nursery group - "Maternal 3", highlighting what was expected from boys and girls in regard to their behavior. As a data collection strategy, semi-structured interviews and observation, in which notes were taken and registered in a journal, were the methods adopted. This process took six months. It was evident that gender produced normative pedagogical practices which tried to make invisible the subjects who deviated from the center. This invisibility seemed necessary to reinforce the power relations that were present in the routines and crossed the pedagogical practices, keeping the students in “their places”.

Keywords: Gender Identity. Child Education. Education.

Introdução

Este artigo, ao tematizar as relações de gênero nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, inscreve-se politicamente num lugar de tensionamento aos movimentos contemporâneos que têm tentado subsumir a efetivação dos debates sobre diversidade sexual e pluralidade de gênero nas escolas. Ao tomar o ‘locus’ da sala de aula como espaço privilegiado para se pensar fenômenos que atravessam e produzem a dinâmica escolar, este texto, em alguma medida, denuncia o descompasso entre: os alarmantes índices de violência vivida por mulheres e pela população LGBT, e a tentativa de judicializar práticas docentes que são favoráveis à equidade e à não discriminação de gênero e sexualidade.

Historicamente, a escola tem funcionado como instância pedagógica que instaura um processo de vigília sobre os corpos de meninos e meninas na tentativa de assegurar que suas condutas não fujam às expectativas de gênero e sexualidade¹⁻³. Assim, os conteúdos eleitos, os materiais disponibilizados, a organização dos espaços e a condução das relações interpessoais são cuidadosamente pensados para produzirem corpos, gêneros e sexualidades que não escapem. Deste modo, a escola tende a (re)produzir formas estabelecidas culturalmente de

como meninas e meninos devem se comportar, inscrevendo nos corpos as diferenças de gênero. De acordo com Louro:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, [...]. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. [...]. E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença.^{4:61}

Assim, partindo do pressuposto de que gênero atravessa e constitui práticas³, instituições e sujeitos, interessava compreender a brincadeira como prática que institui sentidos generificados na Educação Infantil, ao mesmo tempo que problematiza e desestabiliza as próprias normativas de gênero⁵. Esse interesse inicial conduziu à realização desta pesquisa nas escolas públicas municipais de uma cidade de aproximadamente 6.000 habitantes, localizada a 60 km da capital do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Com fortes marcas da colonização germânica, a cidade parecia orgulhar-se de sua ascendência, haja vista a menção à nacionalidade alemã presente nas festas organizadas pelo município e pelo calendário escolar de eventos.

A particularidade daquela pequena cidade do interior chamou a atenção da pesquisadora que, já nos processos de negociação de acesso ao campo, foi direcionando seu olhar para uma escola pública municipal de turno integral, composta por seis turmas que acolhem crianças de quatro meses a quatro anos de idade.

Ao transitar pela escola, conversar com as professoras, equipe diretiva e com as crianças, a turma nomeada como “Maternal 3” (composta por crianças de 03 a 04 anos) foi se mostrando altamente receptiva, parecendo não se importar com a presença de mais uma “prof” ali. As brincadeiras escolhidas, os brinquedos, os colegas com quem as crianças se relacionavam, a rotina e até a forma como o material pedagógico era apresentado sinalizavam fortes marcadores de gênero. Considerada pela equipe diretiva como “uma turma bem tranquila” (E.D. 12/jul./2017), do ponto de vista das condutas e da aprendizagem, as crianças dessa turma já se reconheciam e se diferenciavam de acordo com o que é, para eles, considerado “de menina” ou “de menino”.

Assim, as práticas pedagógicas e as brincadeiras do “Maternal 3” foram tomadas como objeto de investigação, ao mesmo tempo em que foram compreendidas como manifestações culturais produzidas em contextos históricos e sociais específicos. O ato de brincar, além de ser um produto de uma cultura, foi considerado também como prática pedagógica que ensina, entre outras coisas, modos de ser e se portar.

Partindo desses elementos iniciais, este artigo objetiva analisar os atravessamentos de gênero nas práticas pedagógicas e nas brincadeiras da turma “Maternal 3”.

Referencial Teórico e Metodológico

Neste texto, gênero é considerado, ao mesmo tempo uma categoria analítica que subsidia teoricamente compreensões e interpretações de determinados fenômenos⁶ e “um organizador do social e da cultura”³ construído histórica e socialmente. As relações e representações de gênero que organizam as práticas na turma do “Maternal 3”, portanto, são entendidas como produções discursivas, o que refuta as teses essencialistas que colocam a biologia como causa das diferenças e desigualdades vividas e manifestadas pelas crianças e professora e auxiliar de ensino daquela turma. Assim, “gênero e sexualidade são construídos através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado”⁷.

Produzido nas relações de poder localizadas nas especificidades de cada grupo social e de cada momento histórico, gênero atribui sentido à prática social, forjando lugares e

hierarquizações distintas que geram, por sua vez, o incentivo às identidades desejáveis, bem como, o constrangimento das “não pertinentes”^{8,9}.

Entretanto, uma vez que mediadas pelas relações de poder, as experiências produzidas pelas relações de gênero são múltiplas, permitindo, por via da resistência, a emergência de outros projetos, outras representações e diversas identidades. Desse modo, em torno das relações de poder e resistência que configuram o gênero, formam-se campos de disputa que nomeiam as normas e seus desvios.

Partindo do conceito de gênero como baliza teórica, este estudo toma a observação de campo como estratégia central do processo de produção dos dados. A partir das observações e seus registros no diário de campo, entrevistas semiestruturadas, de forma complementar, fizeram-se necessárias para uma apropriação mais densa das rotinas e dos sentidos atribuídos às práticas na turma do “Maternal 3”. De inspiração etnográfica, as observações se investiram num exercício constante de ver, ouvir e problematizar o que se via e ouvia¹⁰. Acompanhar a turma, buscando registrar a complexidade de suas relações e práticas, tornava-se cada vez mais desafiador ao passo que Geertz¹¹ advertia aos riscos das percepções “viciadas”. Ver e observar colocava-se em outro grau de complexidade quando as leituras e as traduções das práticas daquelas crianças buscavam evidenciar as resistências, as dissidências e as contradições.

Em diversos momentos, o diário de campo foi “esquecido” sobre a mesa ou sobre um brinquedo qualquer quando alguma criança se aproximava solicitando atenção. Longe dos purismos do que podemos chamar de observação participante ou não participante, o processo de inserção naquela turma se deu de forma intensa, uma vez que os não comparecimentos da pesquisadora no campo tornavam-se pauta para as crianças. Ser chamada de “prof” e prestar esclarecimentos sobre os porquês das ausências permitiram, entretanto, uma aproximação mais efetiva do ato de brincar, intervindo com alguns questionamentos no momento exato em que a brincadeira acontecia. De modo semelhante, a disponibilidade no trato com as crianças, com a arrumação da sala e com as rotinas da turma permitiram maior proximidade com as professoras que, em alguns momentos, passaram a me ver como uma “auxiliar de turma”. Cabe ressaltar que esse processo não foi gratuito, e a minha experiência com as crianças pequenas em Escolas de Educação Infantil acabou constituindo-se como importante processo de “preparação” para o campo.

O acompanhamento da turma se deu ao longo de aproximadamente seis meses, contabilizando vinte e três observações, que foram realizadas em horários distintos (ora no turno da manhã, ora no turno da tarde), contemplando a rotina integral da criança na escola. Inicialmente foi necessário um roteiro de observações que paulatinamente foi sendo inutilizado à medida em que outras questões se colocavam. Para garantir o anonimato das crianças, os nomes que se apresentam ao longo deste artigo são fictícios e escolhidos pelas próprias crianças colaboradoras deste estudo.

Como sinalizado anteriormente, foram feitas entrevistas individuais com a professora responsável pela turma, com a auxiliar de ensino, com a Diretora e a Coordenadora Pedagógica. A identificação dos colaboradores do estudo foi feita por meio das seguintes abreviações: E.D. – Entrevista Diretora; E.C. – Entrevista Coordenadora; E.P. – Entrevista Professora; E.M. – Entrevista Monitora, com as respectivas datas.

Realizadas nas dependências da escola, as entrevistas foram feitas após 4 meses de observações, e as questões foram produzidas a partir dos registros no diário de campo. Cada uma das depoentes assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como a diretora da escola assinou o Termo de Autorização Institucional. Tanto os termos, as entrevistas transcritas quanto o diário de campo encontram-se em posse da autora principal do estudo. O projeto de pesquisa que deu origem a este artigo foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade Feevale sob o número 88110518.2.0000.5348.

Após a transcrição das entrevistas e do término das observações, o material empírico foi analisado seguindo os procedimentos da Análise de Conteúdo propostos por Bardin¹². A categoria temática que segue foi produzida em três etapas: a) pré-análise – constituiu-se por meio da leitura geral do material produzido; b) exploração do material empírico – construção das unidades de significado por meio de um processo de análise que “desmonta” e remonta o texto a partir de recorrências e ausências; c) tratamento dos resultados, articulação do material empírico com conceitos analíticos e com apoios bibliográficos, que permitiram compreender com densidade o fenômeno investigado.

Resultados e Discussão

Ao se aproximar da hora do almoço, a professora desligou o DVD, chamou as meninas para formarem um trem, e os meninos para formarem outro. Então, com as crianças divididas por sexo, cada uma das professoras conduziu uma das filas até o refeitório da escola. (D.C 17/mar/2017, Maternal 3, 3 anos.)

Ao longo do período de observações, foi possível perceber que gênero funcionou como um organizador dos espaços e dos tempos da turma do “Maternal 3”. Tanto a professora, a auxiliar de ensino quanto as crianças de modo geral pareciam coordenar suas ações tomando gênero como orientação. A exemplo disso, além da formação de filas específicas de meninos e de meninas, no refeitório e na hora do sono, as crianças eram usualmente dispostas de forma intercalada por sexo, uma estratégia que, segundo a professora e a auxiliar, geraria um clima mais harmonioso e disciplinado, uma vez que a suposta “tranquilidade feminina” seria capaz de tornar os meninos mais calmos.

Em outro momento, durante uma atividade dirigida, as crianças foram orientadas a pintar os personagens príncipe e sereia, para confeccionar posteriormente um painel que retratasse o fundo do mar. Para tal, as crianças foram sentadas à mesa e, utilizando a mesma estratégia da “hora do sono” e do refeitório, entre dois meninos, a professora posicionou uma menina. Uma vez acomodadas, cada criança recebeu uma imagem para pintar: para os meninos, um príncipe, para as meninas, uma sereia. Embora as tintas de cor rosa e azul tivessem sido colocadas ao alcance de todos e todas, a regra estabelecida pela professora limitava o uso da cor azul aos meninos e da cor rosa às meninas. Apesar das estratégias como essas sofrerem críticas contundentes, alguns estudos denunciam que as normativas de gênero seguem produzindo compreensões de muitos professores, assim como sustentando práticas pedagógicas¹³⁻¹⁵. Baseadas no *sex-gender system*¹⁶ em que o corpo sexuado é tomado como materialidade que produz gênero, as estratégias pedagógicas naquela turma e naquela escola operam na individualidade dos corpos daquelas crianças, nomeando-os como sexuais e separando-os a partir de suas anatomias. Tais práticas disciplinares¹⁷, ao conferirem visibilidade aos marcadores corporais que diferenciam os meninos das meninas, constroem compreensões acerca de seus comportamentos e, como efeito, um processo de vigília constante que parte não somente das professoras e funcionárias da escola, mas também, de forma bastante eficiente, das próprias crianças. Assim, mesmo nos momentos em que os meninos e as meninas deveriam estar juntos, as condutas esperadas para eles e para elas deveriam estar condizentes com os modelos normativos de gênero para que houvesse o bom funcionamento das dinâmicas escolares¹⁸.

Neste sentido, os marcadores normativos de gênero, ao produzirem a materialidade daquele lugar e das práticas ali instituídas, tornam visível o que é desejável para o masculino e para o feminino o que parece impregnar as descrições das professoras sobre os comportamentos das meninas e meninos. Ao evidenciarem apenas aquilo que socialmente vem sendo esperado para eles e para elas, as professoras colaboradoras do estudo reforçam a

norma instituída, invisibilizando os desvios e os conflitos produzidos pelos sujeitos e práticas que escapam. Segundo as professoras:

As gurias são mais calmas, elas sentam no tapete pra brincar com os brinquedos oferecidos, com as panelinhas, de fazer de conta, né, de que estão fazendo comidinha. Já os guris [...] são um pouco mais agitados, caminham pela sala com os carrinhos, gostam de brincar de lutinha[...] (E.P. 12/jul./2017).

As rotinas do “Maternal 3”, bem como os depoimentos da professora e da auxiliar de ensino, reiteradamente pontuaram as diferenças entre meninos e meninas e, por meio de um conjunto de práticas, tais marcadores de gênero eram reafirmados diuturnamente sem que fossem questionados. Assim o “ritual” de condução da turma e a ausência de explicações acerca daquilo que é de menino e daquilo que é de menina parecem estar fundamentadas na “máxima”: corpos diferentes produzem comportamentos e desejos diferentes. Deste modo, corpos masculinos produzem masculinidades que “naturalmente” se diferenciam das feminilidades produzidas pelos corpos femininos. O que se chama de “essência feminina” e “essência masculina”, apesar de há tempos estarem sendo problematizadas e “desconstruídas” por pesquisadoras e pesquisadores do campo do gênero e sexualidade, parecem funcionar como um “saber” que dá sustentação às “tecnologias de gênero”^{16,19}. Constituída como um conjunto de técnicas e procedimentos que têm como finalidade atualizar a efetividade do poder que normatiza as condutas, tal tecnologia coloca o gênero na condição de organizador do social e da cultura³ e que, nas especificidades desta pesquisa, se manifesta nas práticas pedagógicas, no dia a dia da escola, bem como no incentivo e interdição de determinados comportamentos. De modo semelhante, outros estudos identificaram e analisaram práticas similares, apesar dos contextos educacionais distintos. A exemplo disso, muitas pesquisas que tematizam as relações de gênero nas aulas de Educação Física tem apontado que meninos e meninas tem sido incentivados a aderirem de modos diferentes às atividades o que tem contribuído para uma naturalização das performances e dos interesses acerca das práticas corporais²⁰, ou seja tem se reforçado representações baseadas no sistema sexo-gênero²¹⁻²³. Assim, ao passo em que as práticas pedagógicas são propostas tomando por base comportamentos esperados para cada sexo, coloca-se em operação um sistema complexo que toma o o corpo biológico como marcador identitário, cujo resultado se manifestava na produção de comportamentos desejáveis e, portanto, dignos de serem positivados, bem como modos de se portar que deveriam inspirar cuidados²⁴.

Entretanto, curiosamente as professoras do Maternal 3 pareciam não se reconhecer como sujeitos que ensinam normativas de gênero. Em entrevista, ao serem questionadas sobre o comportamento diferenciado de meninos e meninas, as professoras atribuem essa diferença à família: “*acredito que isso vem de casa, da forma que os pais brincam com eles ...*” (E.P. 12/jul./2017).

O argumento da professora se reforça diante dos fortes marcadores de gênero nos brinquedos que as crianças traziam para a escola. Como prática regular na rotina da semana, na turma em questão acontecia o chamado “dia do brinquedo de casa”, quando era permitido e incentivado que as crianças levassem seus brinquedos para a escola com o intuito de compartilhá-los com os colegas. Na percepção das professoras, “[...] *As meninas trazem bonecas e bolsas; já os meninos trazem mais máscaras, espadas, carrinhos*” (E.P. 12/jul./2017). As notas do diário de campo mostram que não havia registros de meninos ou meninas que tivessem levado brinquedos não esperados para seu sexo, o que, em alguma medida, reforça os argumentos das professoras, bem como de alguns estudos que apontam que desde muito cedo as crianças têm sido alvo de pedagogias que produzem experiências de gênero altamente normatizadas no interior das famílias^{18,22}.

Cabe ressaltar, entretanto que para as professoras e para a escola, os fortes marcadores de gênero manifestados nos “brinquedos de casa” não se constituía como uma questão passível de ser tematizada ou problematizada pedagogicamente. Tendo acompanhado os dias em que as crianças levaram seus próprios brinquedos para a escola, foi possível perceber um acordo tácito entre escola e família, uma vez que tais brinquedos, bem como as concepções pedagógicas das professoras, ao estarem de acordo com as normativas de gênero, não se produzia problematizações da ordem instituída.

Entretanto, se por um lado, de modo geral, os brinquedos levados pelas meninas estavam relacionados à maternidade, à estética e à delicadeza, e os brinquedos levados pelos meninos relacionavam-se ao esforço físico, à competição e ao combate, meninos e meninas transitavam por brinquedos e brincadeiras consideradas não próprios para seu sexo. Em que pese as trocas de brinquedos e o incentivo às brincadeiras em pequenos grupos constituíssem o objetivo da proposta pedagógica, pequenos trânsitos como meninos brincando de boneca e meninas brincando de carrinho pareciam ser consentidos pelas professoras e pelas próprias crianças. A exemplo disso, os registros do Diário de Campo datados de 18 de julho de 2017 apontam que:

Na medida em que as professoras disponibilizaram carrinhos de madeira e peças de encaixe para as crianças brincarem, notoriamente um grupo de meninos se dirigiu aos carrinhos, deixando as peças para trás. Enquanto os demais alunos brincavam com as peças de encaixe, Ana se dirigiu até onde estava este grupo de meninos, e perguntou se podia pegar um carrinho. Com a autorização de seu colega ela pegou o brinquedo e voltou a brincar juntamente com o grupo anterior. (D.C 18/jul./2017, Maternal 3).

No episódio acima, a permissão do menino indica, naquele momento, uma certa autoridade de posse conferida pelas relações de gênero, apesar dos carrinhos e peças de encaixe serem da escola. Sem maiores conflitos a relação estabelecida entre as crianças naquele momento foi acompanhada pela professora que não precisou intervir no processo, afinal, uma menina pedir permissão para usar um carrinho a um menino parece estar de acordo com os modos de operação de gênero naquela turma. Entretanto, permanecer em determinados lugares considerados não próprios, bem como tornar-se autoridade em brincadeira “de menina” não pareceu ser uma possibilidade para os meninos daquela turma.

Na pracinha de areia, um grupo de meninas se uniu para brincar de “mamãe e filhinha”. Quando Geovani pediu para participar, Vitória disse que ele só poderia brincar na condição de pai. Naquele momento, Andressa posicionou-se dizendo: - “É, porque tu é menino, e os meninos têm que ser os papais”. Ele então, se uniu a elas para a atividade. Vitória o mandava sair para trabalhar a todo momento, entretanto, Geovani manifestava o desejo de ficar ali no mesmo ambiente que as meninas, partilhando dos brinquedos, o que não foi acolhido. Alguns minutos depois o menino visivelmente se irritou e se retirou da brincadeira. (D.C 06/jul./2017, Maternal 3).

Mais uma vez sem se estabelecer um conflito maior, as crianças de três anos de idade, apropriadas das expectativas de gênero e capazes de se reconhecerem como sujeitos sexuados, foram aptas a estabelecer, sem a intervenção das professoras, limites para suas condutas. O local de cada sujeito, os comportamentos esperados e as obrigações parecem estar “coladas” às marcas que diferenciam biologicamente as crianças. Alguns dos trânsitos entre brincadeiras de meninos e meninas, pareciam ser permitidos, desde que não ultrapassassem certos limites. Brincar com carrinho para as meninas, bem como brincar de “mamãe e filhinha” para os meninos não se constituíram como práticas proibidas, apesar de sugerirem certos “deslocamentos”. Transitar entre os universos masculinos e femininos naquela turma seria

possível desde que os sujeitos se reconhecessem “estranhos” àquelas práticas e que o acesso fosse concedido por aqueles cujos corpos e gêneros os constituíssem como autoridades.

De modo similar, em outro dia, as meninas solicitaram que as professoras disponibilizassem batom e maquiagem para suas brincadeiras, o que foi prontamente atendido. As meninas da turma, ao pentear e secarem seus cabelos, ao se maquiarem e se olharem em frente ao espelho, deram pistas sobre o entendimento do que representa a beleza para as mulheres na nossa sociedade. Aqui cabe fazer duas ressalvas: nem todas as meninas tinham o mesmo grau de envolvimento com as práticas de embelezamento; tal prática parecia não permitir maiores aproximações dos meninos. Como uma responsabilidade fundamentalmente feminina, a beleza tem se constituído como uma obrigação para as mulheres que, não raras vezes, são convocadas a prestar contas dos cuidados com o corpo^{25,26}.

Como uma atividade “reservada” às meninas da turma, os meninos que se atreviam a se aproximar da brincadeira eram imediatamente lembrados da inadequação de seus corpos à aquela prática. Conforme visto em uma das manhãs de observação, enquanto as meninas brincavam com as maquiagens, Caio mostrava-se atento à brincadeira e, num descuido da monitora, pegou um pincel e, repetindo os gestos das meninas, espalhou “*blush*” pelo rosto.

Ao observar Caio repetindo o gesto da monitora quando passava maquiagem nas meninas, Paulo correu ao seu encontro e disse: ‘Não pode! É só para as meninas este. Sem falar nada, Caio largou o pincel e saiu para o outro lado da sala. (D.C 07/jul./2017, Maternal 3).

Apesar do desejo evidente de alguns meninos em experimentar aqueles materiais, as marcas deixadas pela maquiagem, para eles, parecem não ser tão superficiais e efêmeras. Ao se recobrem do inconveniente desejo de partilharem daquele espaço e prática com as meninas, os meninos se dirigiam a outras brincadeiras e a outros grupos em silêncio e nitidamente frustrados.

À medida em que a dinâmica daquela turma era acompanhada, foi possível perceber que apesar de haver a possibilidade de pequenos trânsitos entre os universos masculino e feminino, também havia certos limites que, uma vez ultrapassados, convocariam intervenções reguladoras que tentavam conduzir as condutas daqueles que se afastavam dos limites do consentimento. De outro modo, o que era permitido e o que era interdito estava de acordo com a assunção dos pressupostos heteronormativos, cuja apropriação e exercício não se dava somente pelos adultos e adultas que transitavam por aquela escola. Como dito, o sistema “sexo-gênero-sexualidade” já se fazia inteligível para as crianças do “Maternal 3” na medida em que se tornava referência para guiar suas condutas, bem como, repreender os comportamentos desviantes. Enquanto um regime de saber-poder, a heteronormatividade produz uma compreensão de que o corpo sexuado é um “dado da natureza” a partir do qual se constrói, discursivamente, a linearidade que fixa o sexo ao gênero e por sua vez, ao desejo sexual^{24,27-29}. Neste processo, a matriz heteronormativa se coloca como mecanismo capaz de produzir sujeitos e instituições que tomam como “normal” e “natural” a heterossexualidade. Entretanto, esse sistema, uma vez que produzido nas relações de poder, geram dissidências e tensões; produzem como efeito, corpos e comportamentos abjetos, na medida em que mecanismos normativos não são capazes de capturar/normalizar os sujeitos desviantes⁷.

Assim, no contexto da turma investigada, condutas heteronormativas, não raras vezes foram tensionadas e transgredidas por Caio, um menino que parecia, em alguns momentos, recusar-se aos modelos “tradicionais” de representações de gênero³⁰.

Caio encontrava-se brincando com uma banheira e uma boneca próximo a um grupo de meninas, onde estavam Bruna, Andressa, Helena, Ana e Flávia que também utilizavam estes brinquedos. Quando foi percebido, sua colega Ana o repreendeu,

pedindo para que devolvesse a boneca e fosse brincar com os meninos, de carrinho. Ana ainda mencionou que a professora deu as bonecas para as meninas brincarem. Ao ser repreendido pela sua colega, ele devolveu a boneca, mas não foi brincar com outro brinquedo. Ficou ali, sentado ao redor das meninas, sem brincar com nada. A professora, ao observar a situação, aproximou-se de Caio, e pediu para ele ir brincar com outra coisa, para deixar as meninas. (D.C 14/jul./2017, Maternal 3).

Em algumas ocasiões em que Caio se inseriu nas brincadeiras consideradas não próprias para o seu sexo, foi possível perceber que o menino reagia com constrangimento ao ser lembrado da “incompatibilidade” de seu corpo masculino e com práticas tidas como femininas. Em outras circunstâncias, entretanto, Caio parecia recusar o lugar reservado aos meninos, rompendo, mediante agressividade e choro, o silêncio que dava a entender os acordos e os consensos daquela turma acerca das expectativas de gênero.

No dia 09 de julho de 2017, as crianças estavam sendo organizadas em filas para se dirigirem a outro espaço da escola. Naquele momento, valendo-se da desatenção da professora, Caio dirigiu-se para a fila das meninas. “*Caio olhava fixamente para a professora, parecendo aguardar alguma reação de desaprovção*”. Naquele mesmo momento, as meninas próximas a Caio passaram a pedir que ele voltasse para fila dos meninos. Sem ser atendidas, as meninas solicitaram a ajuda da professora que, prontamente, entrevistou: “- *Caio, tu é menina por acaso pra estar nessa fila? Vai já pra outra fila e para de se fazer*”.

Ao se direcionar para a fila das meninas, pegar uma boneca para brincar, marcar seu rosto com as maquiagens e operar de forma que contradiz aquilo que é esperado dos meninos, Caio colocava em questão algumas normativas que regulam as condutas das crianças e organizam a escola. De modo bastante peculiar, Caio parecia recusar os tradicionais modelos de produção de masculinidade ao se aproximar insistentemente daquilo que historicamente vem sendo associado às mulheres e às meninas^{31,32}. Nesse processo, demonstrava romper alguns limites que para as professoras e alunos daquela turma constituíam-se como basilares e sólidos, a linearidade e suposta coerência entre sexo, gênero e sexualidade. Caio, ao apresentar outros modos de se constituir como sujeito de gênero, em alguma medida, representava risco à heteronormatividade que, por sua vez, acionava mecanismos regulatórios que insidiam sobre seu corpo, buscando normalizá-lo²⁴.

Assim, a cada desobediência, a cada conflito estabelecido entre Caio e as normativas de gênero, seu nome era citado e, em torno daquele menino se construía paulatinamente a figura do desviante. Na medida em que as professoras e as crianças passaram a tomar como inadequadas as condutas de Caio, ele passou a ser visto como “excêntrico”, sujeito marginal que ao passo que desestabilizava a ordem instituída, servia como exemplo daquilo que não se deveria ser⁴. Assim, sua persistente ousadia perturbava a cada instante a pretensa estabilidade da turma descrita pela Equipe Diretiva como “bem tranquila”.

Nitidamente, o comportamento “inadequado” de Caio incomodava as professoras e as crianças, entretanto, a figura do desviante na turma, mesmo sendo inconveniente, parecia ser produtiva. Na medida em que professoras e crianças ocupavam-se de nomear e evidenciar a transgressão como exemplo daquilo que não se deveria ser ou seguir, iam se reforçando e consolidando as representações hegemônicas de gênero³³⁻³⁵.

Seja por meio de comentários, brincadeiras ou estratégias que desestimulavam ou reprimiam o desvio, a figura do desviante ia sendo paulatinamente construída e, nesse processo, o sujeito excêntrico parecia ser capaz de conferir centralidade aos meninos e meninas que tomavam as normativas de gênero como balizador de suas condutas. Caio constituía-se como a diferença necessária para conferir centralidade às identidades desejáveis.

Conclusões

No contexto pesquisado, gênero veio a produzir práticas pedagógicas de cunho normativo por parte das docentes envolvidas que, em certos momentos, pareciam não enxergar as resistências e os sujeitos que se desviavam do centro, afastando-se do que era “normal” ou “desejável”. Esta situação se tornou nítida nos depoimentos da professora e da auxiliar de ensino que, ao mencionarem as brincadeiras e brinquedos de meninos e meninas, citaram apenas aquilo que é normativo e tomado como verdadeiro na nossa sociedade: os meninos representados como agitados e predispostos aos carrinhos e espadas, e as meninas evidenciadas como calmas e interessadas em bonecas, maquiagens e bolsas. Caio, o menino que se desviava dessa norma, bem como os demais meninos e meninas que de alguma medida transitaram pelas “práticas não correspondentes ao seu sexo” não foram mencionados, mesmo considerando que, nos registros das observações, esses “desviantes” eram, em maior ou menor grau, “relembrados” dos lugares que “deveriam” ocupar. Esse não dizer, entretanto, parece necessário para reforçar as relações de poder, uma vez que, ao nomear esse sujeito desviante, poderia se colocar em dúvida a heteronorma que baliza as brincadeiras e as práticas pedagógicas naquela turma.

Desse modo, gênero operou com uma categoria nas rotinas observadas e atravessou as práticas pedagógicas, não como um tema capaz de problematizar essas práticas, mas como um fenômeno sócio-histórico que direcionou os alunos aos seus “devidos locais”. Enquanto mecanismo de gestão dos corpos e das condutas, gênero não era problematizado por professores e equipe diretiva, pelo contrário, suas normativas eram endossadas, na medida em que o determinismo biológico era tomado como “verdade no processo de organização dos tempos e dos espaços escolares, e ao tomarem como norma uma relação direta que tomava os corpos sexuados como referências para os comportamentos e desejos das crianças. Discutir essas questões significaria problematizar as práticas pedagógicas do dia a dia, desmantelando e redescobrimo significados, questionando conceitos tomados como fixos. Debater sobre relações de gênero poderia ser arriscado, primordialmente, por dar novos significados às histórias de cada uma das mulheres e crianças envolvidas naquela escola.

Referências

1. Dornelles PG, Dal'igna MC. Gênero, sexualidade e idade: Tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. *Educ e Pesq* 2015;41:1585-1599. Doi: 10.1590/S15179702201508142508.
2. Wenez I, Stigger MP, Meyer DE. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. *Rev bras educ fis* 2013;27(1):117-128. Doi: 10.1590/S1807-55092013000100012.
3. Louro GL. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
4. Louro GL. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade* 2000;25(2):59-76.
5. Meyer DE. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: Perspectiva metodológica. In: Meyer DE, Paraíso MA, editores. *Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições; 2014, p. 47-61.
6. Altmann H. Educação física escolar: Relações em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.
7. Louro GL. Gênero e sexualidade: Pedagogias contemporâneas. *Rev Pro-Posições* 2008;19(2):17-23.
8. Anjos LA. Vôlei masculino é para homem: Representações do homossexual e do torcedor a partir de um episódio de homofobia. *Movimento* 2015;21(1):11-24.
9. Meyer DE. Teorias e políticas de gênero: Fragmentos históricos e desafios atuais. *Rev Bras de Enfermagem* 2004; 57(1):13-18. Doi: 10.1590/S0034-71672004000100003.
10. Rocha ALC, Eckert C. Etnografia: Saberes e práticas. *Iluminuras Rev Eletr do BIEV/PPGAS/UFRGS* 2008;9(21):1-23. Doi: 10.22456/1984-1191.9301.
11. Geertz C. Nós/ Não Nós: As viagens de Benedict. In: Geertz C, editor. *Obras e vidas: O Antropólogo como Autor*. Rio de Janeiro: Ed UFRJ, 2009, p. 113-167.
12. Bardin L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições70; 2010.

13. Andres SS, Jaeger AA, Goellner SV. Educar para a diversidade: gênero e sexualidade segundo a percepção de estudantes e supervisoras do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (ufsm). *Rev educ fis UEM* 2015;26(2):167-179. Doi: 10.4025/reveducfis.v26i2.23016.
14. Andres OC, Granados SR, Ramirez TG, Mesa MCC. Gender equity in physical education: The use of language. *Motriz: rev educ fis* 2014;20(3):239-248. Doi: 10.1590/S1980-65742014000300001.
15. Dornelles PG. Distintos destinos? A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2007.
16. Lauretis T. A tecnologia do gênero. In: Hollanda HB, editor. *Tendências e impasses: O feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco; 1994, p. 242-288.
17. Foucault M. *Em defesa da sociedade: Curso no college de France*. São Paulo: Martins Fontes; 1999.
18. Vianna C, Finco D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cad Pagu* 2009;33(1):265-283. Doi: 10.1590/S0104-83332009000200010.
19. Swain TN. Feminismo e recortes do tempo presente: Mulheres em revistas “femininas”. *São Paulo em Perspectiva* 2001;15(3):67-81. Doi: 10.1590/S0102-88392001000300010.
20. Silva AM. Entre o corpo e as práticas corporais. *Arquivos em movimento* 2014;10(1):5-20.
21. Auad D, Corsino LN. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. *Rev Est Feministas* 2018;26(1):e42585. Doi: 10.1590/1806-9584.2018v26n142585.
22. Uchoga LAR, Altmann H. Educação física escolar e relações de gênero: Diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. *Rev Bras Ciênc Esporte* 2016;38(2):163-170. Doi: 10.1016/j.rbce.2015.11.006.
23. Mariano M, Altmann H. Educação física na educação infantil: Educando crianças ou meninos e meninas? *Cad Pagu* 2016; 46:411-438. Doi: 10.1590/18094449201600460411.
24. Dornelles PG, Dal'igna MC. Gênero, sexualidade e idade: Tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. *Educ Pesqui* 2015;41:1585-1599. Doi: 10.1590/S1517-9702201508142508.
25. Silva ALS. A perfeição expressa na carne: a educação física no projeto eugênico de Renato Kehl – 1917 a 1929. [Dissertação de Mestrado em Ciências do Movimento Humano]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2008.
26. Goellner SV. Bela, maternal e feminina: Imagens da mulher na Revista Educação Physica. Ijuí: Unijuí; 2003. Doi: 10.22456/1982-8918.2822.
27. Butler J. *Corpos que pesam: Sobre os limites discursivos do 'sexo'*. In: Louro GL, editor. *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica; 1999.
28. Louro GL. O “estranhamento” queer. In: Swain TN, Stevens MT, editores. *A construção dos corpos: Perspectivas feministas*. Florianópolis: Mulheres; 2007.
29. Dornelles PG, PocaHY FA. "Prendam suas bezerras que o meu garrote está solto!" Interseccionando gênero, sexualidade e lugar nos modos de subjetivação regionais. *Educar em Revista* 2014;1:117-133. Doi: 10.1590/0104-4060.36544.
30. Wortmann MLC. O uso do termo representação na educação em ciências e nos estudos culturais. *Pro-Posições* 2001;12(1):151-160.
31. Kimmel MS. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. *Horizontes Antropológicos* 1998;4(9):103-117. Doi:10.1590/S0104-71831998000200007.
32. Connell RW, Messerschmidt JW. Masculinidade hegemônica: Rrepensando o conceito. *Revista Estudos Feministas* 2013;21(1):241-282. Doi:10.1590/S0104-026X2013000100014.
33. Lucchini ML. Diferença e desigualdade: A influência do gênero nas brincadeiras escolares. *Rev de Educação, Ciência e Cultura* 2008;13(2):119-129.
34. Finco D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições* 2003;14(3):89-101.
35. Bicalho CWC. Brincadeiras infantis e suas implicações na construção de identidades de gênero. *Rev Médica de MG* 2013;23(2):41-49. Doi:10.5935/2238-3182.2013S007.

ORCID dos autores:Jéssica Fernanda Schmitz Coelho: <https://orcid.org/0000-0003-4307-7342>Priscila Renata Martins: <https://orcid.org/0000-0002-8935-7190>André Luiz dos Santos Silva: <https://orcid.org/0000-0002-9838-2558>Denise Bolzon Berlese: <https://orcid.org/0000-0002-2697-2057>

Recebido em 01/06/19.

Revisado em 10/06/20.

Aceito em 10/07/20.

Endereço para correspondência: André Luiz dos Santos Silva. R. Felizardo, 750 - Jardim Botânico, Porto Alegre - RS, 90690-200 E-mail: andrels@ufrgs.br