

## O BRINCAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO ENTRE MENINAS E MENINOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DESVELADOS PELA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA

Naire Gomes de Sousa<sup>1</sup>  
Ana Paula Vieira e Souza<sup>2</sup>  
Norma Cristina Vieira<sup>3</sup>

### RESUMO

Este espaço de discussão objetiva, com o uso da linguagem fotográfica, desvelar as relações de gênero construídas por crianças no tempo das brincadeiras livres no espaço escolar. Com esse enfoque, observamos as crianças no momento “Brincadeira Livre” na Creche Ana Sousa e percebemos como elas estabelecem possíveis relações de gênero durante o brincar e o manuseio de artefatos culturalmente impregnados de sentidos *do que é de menina* e *do que é de menino*. A pesquisa foi desenvolvida com uma Turma de Pré-Escola II, crianças na faixa etária de 04 e 05 anos. O estudo evidencia que a brincadeira é um espaço rico para refletir sobre a equidade de gênero na pré-escola. Por outro lado, revela que para falarmos de igualdade de gênero há de se construir novas perspectivas educacionais no que concerne à educação infantil, uma vez que meninos e meninas, no ensaio etnofotográfico, mostraram-se presas/os a convenções instituídas historicamente na sociedade sobre o que seja o brincar. Por fim, mostrou-nos um possível caminho à equidade de gênero, assentado na emergência de propostas pedagógicas que busquem mediações possíveis entre as novas perspectivas acerca do tema gênero na educação infantil. Sinalizando, assim, uma educação que possa realmente contribuir para a construção de uma sociedade mais ética e tolerante às diferenças.

**Palavras-chave:** Linguagem fotográfica. Gênero. Brincadeira. Infâncias.

### ABSTRACT

This objective discussion, with the use of the photographic language unveils the gender relationships constructed by children in the time of free play in the school space. On this focus, we observe the children at the moment "Free Play" in the day care center Ana Sousa and we realized how they establish possible gender relations during the play and the handling of artifacts culturally impregnated with senses of *what is for girl* and *what is for boy*. The research was developed with a Class of Pre-School II, children in the age group of 4 and 5 years old. The study shows that playing is a rich space to reflect on gender equity in preschool. On the other hand, it reveals that in order to talk about gender equality, new educational perspectives will have to be built regarding early childhood education, once boys and girls, in the ethno-photographic essay, have been entrapped to conventions historically instituted in society what the playing is. Finally, it showed us a possible path to gender equity, based on the emergence of pedagogical proposals that seek possible mediations between the new perspectives on gender in early childhood education. Then, signaling an education that can really contribute to the construction of a society more ethical and tolerant to the differences.

**Keywords:** Gender. Photographic language. Playing. Childhood.

---

<sup>1</sup> Mestranda do curso de Pós-graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia – PPLSA/UFGA-Bragança. [nairegomes@yahoo.com.br](mailto:nairegomes@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora da faculdade de Educação do Campus Universitário de Bragança da Universidade Federal do Pará. [paulladesa@ufpa.br](mailto:paulladesa@ufpa.br)

<sup>3</sup> Professora do Programa da Pós-graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia – PPLSA/UFGA-Bragança. Pesquisadora do Grupo de Estudos Socioambiental Costeiro (ESAC). Coordenadora do Grupo de Estudos de Educação Socioambiental (GUEAM). [normacosta@ufpa.br](mailto:normacosta@ufpa.br)

## O ENTRECRUZAR DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E O BRINCAR NAS INFÂNCIAS: UM POUCO SOBRE A PESQUISA

O presente estudo aponta algumas reflexões teóricas e práticas, que fazem parte de uma pesquisa de mestrado em andamento<sup>4</sup>, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, cujas categorias centrais de análise fundamentam-se nas questões relacionadas às relações de gênero e infâncias.

As reflexões iniciais acerca do campo de conhecimento sobre gênero e infâncias foram suscitadas no decorrer do Ensaio Etnofotográfico<sup>5</sup> realizado na Creche Ana Sousa de Oliveira, localizada no Município de Bragança, Estado do Pará, entidade mantida pela rede municipal de ensino. O ensaio etnofotográfico foi realizado em uma turma da Pré-escola, com crianças na faixa etária entre 04 e 05 anos.

O objetivo principal do estudo foi o de perceber como meninas e meninos, durante a brincadeira, podem ou não apresentar diferentes formas de se inscrever e produzir linguagem, suscitar efeitos de sentido, a partir da escolha dos brinquedos e dos papéis socialmente construídos do que é *ser menino* e do que seja *ser menina* e da possibilidade de testar novas possibilidades e reformular saberes e a cultura na qual estão inseridas/os.

A metodologia utilizada ancora-se na observação participante, realizada no horário de aula das crianças, buscando-se interpretar saberes construídos com base em atitudes e em comportamentos das crianças nas interações umas com as outras, em momentos de socialização, sobretudo durante as brincadeiras. Essas situações possibilitam desvelar questões relacionadas a padrões culturalmente construídos sobre gênero e disciplinamentos/controles dos/sobre os corpos.

A observação participante como instrumento para coletar informações, em especial com crianças, propicia interações entre pesquisador e pesquisados, uma vez que na “[...] pesquisa de base sócio histórica [Sic.] privilegia o discurso de crianças e considera todas as informações possíveis sobre o fenômeno investigado, ainda deve o pesquisador respeitar as falas, os gestos, os aprendizados das crianças conforme a faixa etária” (SOUZA, 2014, p. 112). E, para a captação das imagens, utilizamos máquina fotográfica<sup>6</sup>. Ainda, se fez

---

<sup>4</sup> Ser menina, ser menino: gênero e infâncias no contexto da educação infantil do campo.

<sup>5</sup> Este ensaio etnofotográfico é fruto da disciplina *Linguagem através da Imagem*, ministrada pelo Prof. Dr. Daniel dos Santos Fernandes, doutor em Ciências Sociais/Antropologia; vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança-Pa. (UFPA).

<sup>6</sup> No sentido de proteger a identidade das crianças participantes deste estudo, parte das imagens (rosto das crianças) sofreu alteração.

necessário recorrer à entrevista não-estruturada com a professora da classe, no sentido de compreendermos melhor as brincadeiras das crianças, como são pensadas e organizadas pela escola no entrecruzar das relações de gênero e o brincar nas infâncias.

## 1. RELAÇÕES DE GÊNERO E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

A segunda metade do século XX e início do século XXI configuram-se como períodos extremamente marcados pela luta de igualdade de gênero e respeito à diversidade inerente às diferentes culturas e ao mesmo tempo negada em todos os espaços sociais, inclusive na escola, como veremos nas discussões aqui apresentadas. Para Louro (1997, p.58) “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (Grifo da autora).

Com essa concepção de escola, sócio-histórico-culturalmente construída, a representação do masculino e do feminino, ou seja, o que se entende, por *ser homem* e *ser mulher*, evidencia os lugares de gênero e as relações de poder. Exemplo disso são as atividades ligadas à domesticidade, que grande parte das mulheres desempenham e são tidas como obrigações delas, pois a elas é dada a responsabilidade naturalizada socialmente de cuidar dos filhos e da casa, ainda que ela possua um outro trabalho remunerado; mesmo que seja também doméstico (Saffioti, 1987, p.8).

Nesse sentido, para Auad (2017)

[...] as relações de gênero, do modo como estão organizadas em nossa sociedade, são uma máquina de produzir desigualdades. As visões naturalistas sobre as mulheres, meninas, homens e meninos representam travas para a superação dessa situação. Quando começamos a considerar as relações de gênero como socialmente construídas, percebemos que uma série de características consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas corresponde às relações de poder. Essas relações vão ganhando a feição de “naturais” de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas [...] (AUAD, p.19, 2017).

Portanto, ressaltamos que a domesticação dos corpos e mentes não estão atrelados apenas a figura feminina, ou seja, o gênero aqui entendido como um conjunto de valores, saberes, ideias e representações ligados ao que se estabeleceu ser masculino e ser feminino e que, portanto, devem ser “naturalmente” aceitos como a única e possível verdade, também é imposto a figura masculina. Eis o movimento da uniformização e padronização do ser, dos corpos que se dá, logo, num âmbito ideológico-discurso. Tomemos como exemplo frases que nos são bastante familiares: “Homem não chora”; “Ser sensível! Isso é coisa de marica”;

“Homem não faz xixi, mijá”; “Meu filho é macho e não brinca de boneca”; e tantas outras que naturalizam a desigualdade entre meninas e meninos, criando também para os meninos um mecanismo de controle, de poder, de força e opressão.

Esses rótulos podem impossibilitar um menino de amar, de sentir, de chorar, ou seja, de ser simplesmente humano? E passar, portanto, para um estado robotizado de ser? Podemos dizer assim, que temos um sistema regulatório que nos impõe uma realidade dada e pronta apenas para ser executada de acordo com os interesses de cada sociedade e ou época.

À vista disso, quando o debate de gênero ganha o espaço das infâncias há muito o que se refletir. Principalmente a respeito da forma como as crianças se apropriam desses saberes, repassados e naturalizados como padrões de conduta em nossa sociedade, e como os transformam no universo infantil. Pois, como veremos no ensaio etnofotográfico aqui apresentado, o corpo, a linguagem, o corpo como linguagem, o brincar e os brinquedos podem ter muitos outros significados, inclusive a transgressão do que é determinado *como de menino e o que é de menina*. Esses outros sentidos podem colocar em cheque nossas certezas e ideias fechadas sobre as relações de gênero nas infâncias.

A escola pode ter, logo, muitas missões, entre elas a de repensar os espaços do brincar, bem como a forma desse brincar. O que nos vêm à cabeça quando ouvimos a palavra brincadeira? Em que espaços as brincadeiras deveriam acontecer na escola? E mais, brinquedo tem sexo? Cor tem sexo? Como a escola tem pensado tudo isso, talvez seja algo que ainda precisamos encontrar respostas, por entre os espaços do brincar proporcionados por ela ou pela falta desses, em alguns casos.

Nesse sentido, conhecer as práticas escolares e como a escola disciplina os corpos de meninas e meninos, pode ser sem dúvida de grande relevância para se pensar as relações de gênero nas infâncias. Da mesma maneira, saber como as crianças a partir dos “enunciados” da escola, pautados em uma educação sexista, reorganizam, processam e reinventam, recriam esses enunciados e engendram sentidos outros com enunciados próprios é premente. Essas perspectivas tornam-se para nós inquietações que ousaremos buscar respostas ou outras inquietações.

Assim, a concepção de ser papel da mulher as atribuições do lar, às vezes atravessa o brincar, uma vez que bem cedo as meninas são direcionadas às brincadeiras e aos brinquedos que representam o doméstico; por exemplo, brincar com bonecas, acessórios, utensílios do lar (geladeira, panelas, fogão), em miniaturas. Contrariamente, essas representações se diferenciam culturalmente das dos meninos. Para eles, sobretudo, são pensados valores fora

do campo do cuidar e da domesticidade, brinquedos e brincadeiras com carros, bolas, skates, pipas etc.

O brincar como direito das crianças (SOUZA, 2014), ideologicamente nessa concepção, pode ser percebido como ações apartadas entre os papéis de mulheres e homens, sendo, portanto, de alguma maneira, “supervisionado” para ambos com base em questões ligadas ao biológico, do tipo que ressalta a força física, a capacidade intelectual, a distinção de lugares (público e privado) e privilegiando um gênero em detrimento do outro, reforçando, desde as infâncias, as relações de poder e a assimetria de gênero instituídas historicamente na sociedade.

Isso posto, as relações de gênero estão ligadas às questões de poder, aqui entendidas como dominação do homem sobre a mulher por meio das assimetrias e hierarquias “do que é ser homem” e “do que é ser mulher” na sociedade (VIEIRA, et al., 2014). Coadunando com esse pensamento, Silva (2015, p. 58) reforça que “[...] o poder que permeia as relações de gênero é atribuído ao sexo masculino pelo ideário social que difunde a prerrogativa de que aquele detém a força física e, logo, o poder e a autoridade sobre o feminino”. As relações de poder, nesse sentido, estão também relacionadas à força, à subordinação, ao controle e à violência.

Revisitando brevemente a história no Brasil, num movimento contra esses discursos, o termo gênero ganhou espaço nos debates feministas na década de 80. As primeiras discussões feitas por estudiosas/os da época preocuparam-se em analisar os papéis desempenhados por homens e por mulheres na sociedade tentando assim compreender a desigualdade existente entre os gêneros. Para Louro (1997), esse tipo de análise não daria conta de responder processos mais complexos que foram criados ao longo do tempo e que sustentam a lógica da desigualdade, e que estão presentes nas instituições, nos discursos, nas normas, nos símbolos e que nos ajudam a entender as relações de poder que os deliberam e mantêm.

Nesse sentido, para Scott (1990), o uso do termo gênero como uma categoria importante de análise, pode ajudar a compreender a complexidade dos sentidos construídos em torno do termo ao longo do tempo e, sobretudo, compreender a construção da desigualdade entre os gêneros, iniciada desde a concepção do que seja ser indivíduo. Ainda para a autora (1990, p. 23), “O gênero é, portanto, um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana”.

Podemos, logo, percorrer, a partir dos diálogos que estamos tangenciando, um caminho ainda em construção em que os debates exigem a compreensão de significados, símbolos culturais, discursos instituídos historicamente, sistemas políticos dentre outros

elementos fundamentais para lermos e interpretarmos as relações de poder que se constroem e perpetuam em diferentes sociedades e em diferentes épocas. Aqui, propomo-nos a compreender os lugares forjados e pré-determinados de gênero, a partir das diferentes linguagens produzidas pelas crianças ao se inscreverem no brincar.

Assim, mesmo estando diante de alguns avanços no que concerne ao debate e às políticas de igualdade entre os gêneros, as estruturas sociais, de modo geral, permanecem imersas na fixidez dos lugares assimétricos, determinando os sujeitos e determinando as regras de comportamento no que diz respeito ao modo de sentar e andar, as formas de acomodar pés e mãos, produzindo um corpo escolarizado, homogêneo e padronizado, distinguindo o menino e a menina que passam pelos “bancos escolares” (LOURO, 1997). Essas performances, impostas desde as infâncias, se dão de maneira tão naturalizada nas sociedades e nas escolas que não percebemos mais os efeitos de sentido que elas podem produzir nos sujeitos, por exemplo, a ratificação da assimetria social entre os gêneros (SILVA; MENDES, 2015).

A escola é uma das principais reprodutoras – senão a principal – dessas assimetrias e isso reflete, também, no âmbito profissional, pois é preciso “[...] considerar que os sujeitos sociais que frequentam a escola, [...] estão na sociedade vivenciando e reproduzindo, mesmo que de maneira inconsciente, relações machistas” (SILVA; MENDES 2015, p. 92).

Nessa perspectiva, pensar como são construídas culturalmente as relações de gênero na sociedade e como essas relações constituem as identidades de meninas e meninos em Educação Infantil sob a “orientação” da escola, pode ser um exercício importante no sentido de desconstruir as relações de poder e de desigualdades entre os gêneros, que passam a fazer parte do cotidiano e tornam-se consensuais e naturalizadas (LOURO, 1997).

Dentro desse contexto, o brincar como atividade de crianças (SOUZA, 2014), como categoria das culturas infantis, favorece as interações, o aprendizado, sobretudo, o desenvolvimento de crianças. O brincar, nos moldes de Souza (2009), favorece a produção de culturas pelos jogos, pelas interações, pela mídia, pelo uso tecnológico, além de propiciar à criança maneiras de expressar, aprender, produzir saberes, relacionar e interagir consigo mesma, com o outro (sem formatar as possibilidades) e com os diferentes contextos sociais.

Para asseverar, Kishimoto (2010, p. 01) esclarece que “o brincar é uma ação livre”, não tem hora para começar e terminar, “[...] iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”.

O brincar, portanto, contribui para que a criança, no processo de compreensão do mundo, dos fenômenos sociais, se insira na historicidade e estabeleça relação entre suas experiências, sempre singulares, e nas variadas possibilidades de produzir e aprender múltiplas linguagens proporcionadas pela escola e outras instituições (SOUZA, 2017b, p. 19).

As brincadeiras, dessa perspectiva, são artefatos constituídos por representações de experiências que se dão no contexto social das crianças, no contato com o brinquedo (ou não), com os meios de comunicação social etc. As brincadeiras estão carregadas de imaginações, livres e/ou com regras, e quase sempre exige a presença do outro, embora a criança interaja com o brinquedo. O brinquedo é um elemento da brincadeira, que pode ter outros sentidos, também. A criança cria e recria a partir de objetos o seu brinquedo e promove as brincadeiras que se constitui no brincar como algo desejável e prazeroso (SOUZA, 2014b).

Por isso, o brincar legalmente é um direito e um princípio como o cuidar e o educar na Educação Infantil (SOUZA, 2014b). Deve ser contemplado, logo, na proposta pedagógica de escolas que atendam crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2013). Para tal, o brincar adentra o espaço escolar com autoridade, bem como compõe o currículo da educação de crianças visando o pleno desenvolvimento. Valoriza a criança, as singularidades das infâncias e respeita as culturas infantis, concebendo-a como um ser ativo, criativo, capaz de produzir linguagens e construir seus próprios sentidos por meio de diferentes práticas pedagógicas. Assim, o/a professor/a passa a assumir, nesse contexto, o papel de mediador/a entre a criança e o mundo.

Consideramos, portanto, que as brincadeiras, no tempo do brincar, de crianças na Pré-Escola constitui-se como espaço favorável para pensar sobre questões de gênero e o brincar, imbuídos pela ideia de que por meio da brincadeira a criança experimenta diferentes papéis, testa, questiona, re-formula, representa, frequentemente, concepções de feminino e de masculino. Ao brincar com os sentidos dados, agrega valores, reconhece, experimenta diferentes papéis e ou atribuições e em outros momentos re-produz e reafirma as regras socialmente impostas do que *é* ou *não é* permitido para meninos e para meninas.

## **2. BRINCADEIRA LIVRE E LUGARES DE GÊNERO NAS INFÂNCIAS**

A rotina da Pré-Escola da Creche Ana Sousa, como na maioria das instituições de educação infantil, é atravessada em dados momentos pela Brincadeira Livre. Esse momento é uma atividade em que as crianças ficam “livres” para escolher brinquedos e interagir umas com as outras. A professora, sem muitas interferências, principalmente em relação à escolha

dos brinquedos, direciona o momento. A imagem a seguir evidencia o momento em que as crianças são direcionadas para o brincar de forma livre, haja vista que a escolha dos brinquedos não foi direcionada pela professora. Meninas e meninos se misturam para o tempo do brincar na escola.

Figura 1: Momento de brincadeira das crianças, escolha dos brinquedos.



Fonte: Acervo pessoal

Para brincar, a criança recorre a elementos da cultura, tais como os brinquedos e outros recursos que possam fazer parte da brincadeira e que, por meio deles, possam manifestar sentimentos, sensações e representar, na interação com o outro, visões sobre si e sobre o contexto sociocultural. Outro aspecto importante e que tem estado presente nas pesquisas com crianças, sobretudo no campo da Sociologia da Infância, é o corpo como produtor de linguagem na interação entre pares (ARENHART, 2016), o que podemos considerar como intercorporalidade, relação entre corpos. O corpo outro nessa relação é de suma importância para que a linguagem e o sujeito possam constituir-se. Pois, são ações que se fazem com/pela/sobre a linguagem que possibilitam todo o processo.

Nesse sentido, o corpo também é um elemento importante para se pensar o brincar. Além de consubstanciar formas variadas de linguagem, utilizadas pelas crianças para expressar emoções, frustrações, desejos e outros sentimentos que envolvem o brincar.

Arenhart (2016, p. 103) ao analisar o corpo como linguagem nos diz que “O corpo, assim, tem sido reconhecido como portador de linguagem e, na infância, é um dos principais recursos pelos quais as crianças expressam seus sentimentos, suas emoções, compartilham significados e intenções”.

Com esse enfoque, entendemos a linguagem como elemento essencial para interação social das crianças, capaz de evidenciar suas abstrações e sentidos concebidos a partir do mundo que as cerca e constitui de alguma maneira suas identidades de sujeitos.

Geraldi (2010) corrobora e ratifica a discussão que tecemos quando deslinda que a

A linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional a linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem (GERALDI, p. 34, 2010) (Grifo do autor).

Figura 2: Manipulação dos brinquedos.



Fonte: Acervo pessoal

Por conseguinte, o brincar, desvelado pelas lentes da câmera, em linguagem fotográfica, revelou-se, naquele momento da “Brincadeira livre”, em gestos. As falas foram “silenciadas” diante da intercorporeidade das crianças e a presença do que seja *ser menino* e

*ser menina*, dos limites que precisam ser respeitados e de um território demasiadamente demarcado, tornaram-se perceptíveis. Os lugares de gênero são, dessa forma, construídos historicamente e culturalmente, tendo em vista, as representações sociais que perpassam entre as gerações. Gênero, nesse contexto, é instituído como uma categoria historicamente determinada pela ótica da segregação entre os sexos e isso atende demandas ideológicas marginalizadoras e excludentes, de poder (SCOTT, 1990).

No tempo do brincar, reservado pela escola, as crianças brincavam de maneira espontânea, do jeito delas, tão livres, que pouco importava a presença de adultos, talvez não tenham sequer percebido a câmera fotográfica, efetivamente interessava o brincar. O brincar entre meninos e meninas preencheu o espaço.

Figura 3: Momento do brincar entre pares.



Fonte: Acervo pessoal

Nem todos brincavam e um dos olhares inquietou-nos. Entendíamos agora o que Barthes (1984, p. 46) chamou de *punctum* da fotografia, “O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela, me punge (mas também me mortifica, me fere)”. Tudo naquela imagem transportávamos a um universo ainda desconhecido, contudo nasciam inquietações. Por que

os meninos não escolheram nenhum brinquedo? Do que queriam brincar? O que os “prendiam” na “Brincadeira Livre”?

Nessa perspectiva, urge o entendimento de como meninas e meninos lidam com esses papéis de gênero (construídos historicamente nas diferentes sociedades) e, portanto, presentes no cotidiano da educação infantil e como passam a impor dentro desse contexto o que apreendem ou não como possibilidades de interação com o outro, definindo e demarcando dessa forma sua condição de gênero nos diferentes espaços de socialização oportunizados pela e na escola.

Figura 4: Manipulação do brinquedo.



Fonte: Acervo pessoal

Assim o lugar demarcado do gênero no brincar é muitas vezes acentuado pela escola, reforçado pela ausência de discussões sobre o brincar, o gênero, brinquedos e brincadeiras na proposta pedagógica, favorecendo a exclusão de novas possibilidades do brincar entre meninas e meninos. Isso tudo, aliado a ausência de uma proposta curricular que trate as diferenças, as relações de gênero, o papel da criança como sujeito ativo no processo de sua aprendizagem. Essas ausências, conjuntamente, evidenciam a escola como lugar de reprodução e manutenção das desigualdades.

Figura 5: Olhar observador.



Fonte: Acervo pessoal

Ademais, no duelo travado por olhares, na intercorporalidade, e nas falas das crianças ficava evidente que meninos e meninas brincam de coisas diferentes, reforçando os lugares forjados e pré-determinados historicamente pelas sociedades no que se refere ao gênero. Além da **Figura 5**, trazemos a fala de uma das crianças (uma menina), que coletamos a partir de uma escuta atenta: *já sabem que não vão brincar; fechem os olhos! Meninos não olham boneca trocando de roupa; não pode!*

Essa enunciação criava uma barreira intransponível, tornando o brincar produto de uma cultura, marcada por papéis e comportamentos pré-determinados e dissociados. “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode ou não pode fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.” (LOURO, 1997, p. 58). (Grifo da autora).

A escola abriga e reforça essas diferenças, mas no sentido de segregar. Ignora que essas diferenças constituem identidades sem necessariamente excluir o outro (heterogeneidade constitutiva) (HALL, 2006; ECKERT-HOFF, 2008; GERALDI, 2010).

Quem revisita as memórias da época de escola pode rememorar lembranças dos espaços proibidos, dos gestos formatados, controlados e de muitos silenciamentos. Esse

espaço constitui o cenário em que as (des) construções de identidades podem advir. Para Louro (1997) as diferenças precisam ser pensadas, questionadas, a partir da forma como foram e são socialmente (re) produzidas e quais efeitos podem incidir sobre os sujeitos.

Inquestionavelmente as crianças passam a reproduzir na relação com o (s) outro (s), o que lhes é repassado como verdade, como norma, como exemplo. Esses saberes implantados pela sociedade excludente, machista, androcêntrica e heteronormativa tornam-se hegemônicos, reflexos de uma sociedade e de uma escola que não reconhece, em grande medida, as diferenças étnicas, sexuais, religiosas e outras tantas que constituem os sujeitos a partir das suas diferenças; pois a identidade só é possível delas.

Figura 6: Olhar observador e silenciado do menino com o brinquedo.



Fonte: Acervo pessoal

O tempo da “Brincadeira Livre”, desvelado nas fotografias, evidenciou, portanto, que nem todos eram “livres”. O brincar entre meninas e meninos é reproduzido sob uma cultura secular de papéis de gênero dados, sem possibilitar a constituição no/pelo brincar. A escola reforça a distinção entre brincadeira de meninos e de meninas quando não se posiciona frente à naturalização dessa divisão entre os gêneros, visto que não assume o papel político e a autonomia pedagógica na implementação de um trabalho escolar que contemple essas

questões à luz de reflexão crítica que escape ao senso comum. Assim, ao invés de ser uma instituição promotora de transformação social, reproduz e reforça discursos seculares que incidem no brincar nas infâncias, não como artefato de crianças, que independe do gênero, mas como constituinte de culturas infantis instituídas historicamente e prescritas simbolicamente como normas neutralizadoras da vontade de imaginação e criação das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo a partir empreendido nesse ensaio etnofotográfico evidencia o quanto se faz necessário a formação continuada de professores sobre o brincar como direito, como elemento constituinte de culturas infantis e como se mostra relevante desconstruir na escola a cultura de uma educação sexista que perpassa os tempos. O estudo revela ainda, a necessidade de se romper com o “pacto de silêncio”. Além disso, meninas e meninos precisam vivenciar um brincar que realmente possa contribuir com o processo de aprendizado, de socialização, de criatividade e de construção de suas identidades. Brincar faz parte nesse sentido do universo das infâncias.

Por isso, defendemos que o brincar constitui um espaço valioso para dialogar sobre as diferenças criadas sócio-historicamente e impostas aos sujeitos, visto que, as relações estabelecidas pelas crianças, no momento da “Brincadeira livre”, são premidas por “Símbolos” que elas internalizam, in-conscientemente, do que seja *ser menina* e *ser menino*.

Dito isso, reafirmamos a necessidade do termo gênero está no currículo escolar, fazendo parte do cotidiano da escola. Haja vista que acreditamos na educação como um espaço ímpar, singular, de transformação social das diferenças segregadoras entre meninas e meninos, mulheres e homens. Portanto torna-se urgente e necessário que estejamos, enquanto educadores, procurando compreender como a escolarização participa da construção das relações de gênero e na produção das formas pelas quais organizamos o mundo a partir delas.

Assim para encerrar esse diálogo, pelo menos no plano do texto, é necessário reafirmarmos o papel da escola enquanto campo de reprodução e de potencial de transformação, sendo necessário a implantação/reprodução de uma educação não-sexista, que possa efetivamente contribuir para o desenvolvimento de um novo pensar sobre essas diferenças forjadas e delegadas às meninas e meninos.

## REFERÊNCIAS

- ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade: o sujeito professor em formação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.
- FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Revista Pro-Posições**: Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-101, set-dez. 2003.
- GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – Estudos Bakhtinianos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11 ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Lauro. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação – Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1997.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2015.
- OLIVEIRA, C. L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Travessias – Educação, Cultura, Linguagem e Arte, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>>. Acesso em 17 jun. 2018.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 16, nº 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.
- SILVA, A. D. **Mãe/mulher atrás das grades: a realidade imposta pelo cárcere à família monoparental feminina** [online]. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/vjtsp/pdf/silva-9788579837036.pdf>> Acesso em : 23 fev. 2018.
- SILVA, M.C.; MENDES, O.M. As marcas do machismo no cotidiano escolar. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, -MG – n. 28, v. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: <[HTTP://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/31723/17214](http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/31723/17214)>. Acesso em: 07 ago. 2017.

VIEIRA, Norma Cristina. [et al]. “O que é de mulher e o que é de homem”: Relações de Gênero na Pesca Artesanal Comunidade de Bonifácio, Amazônia Oriental, Brasil. **Raízes**, UFPB, v. 34, p. 8-23, 2014.

SOUZA, Ana Paula V. e. **As Culturas Infantis no Espaço e Tempo do Recreio: Constituindo Singularidade Sobre a Criança**. 2009. 166 f. (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará, Ciências da Educação, Belém, 2009.

\_\_\_\_\_. **Trabalho infantil**: uma análise do discurso de crianças e de adolescentes da Amazônia paraense em condição de trabalho. 2014. 194 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014.

\_\_\_\_\_. **Recreio como tempo e espaço**. In. ALVES, Laura Maria da Silva Araújo. Pesquisa em Educação na Amazônia paraense. Editora da UEPA, 2014.

Recebido em: 20 de junho de 2018  
Aprovado em 22 de agosto de 2018