

# Vivências escolares e relações de gênero na Educação Infantil

Jarlisse Nina Beserra da Silva<sup>1</sup> 

Ana Paula Almeida Ferreira<sup>2</sup> 

Maritania dos Santos Padilha<sup>3</sup> 

Jackson Ronie Sá-Silva<sup>4</sup> 

## Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre como as relações de gênero se estabelecem entre as crianças na escola e de que maneira a instituição pesquisada conduz suas práticas diante dessas relações. Realizou-se uma pesquisa etnográfica com abordagem qualitativa. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se a observação participante. Os participantes da pesquisa foram 19 crianças de uma instituição da rede pública municipal de educação infantil da cidade de São Luís, no estado do Maranhão. Considera-se que profissionais envolvidos com a educação de crianças necessitam refletir sobre as relações de gênero no cotidiano escolar para que seja possível buscar estratégias pedagógicas que se orientem no sentido de resistência às desigualdades de gênero presentes em nossa sociedade.

**Palavras-chave:** Educação infantil; Relações de gênero; Diversidade.

## Abstract

### *School experiences and gender relations in early childhood education*

This article presents two reflections on gender relations: 1) how are made relationships amongst children at school and 2) how the researched institution conducts its practices among these relations. By an ethnography approach qualitative perspective was conducted in the study. As a data collection tool, we used participant observation. The group was composed of 19 children from a public school in childhood education in São Luís city, state of Maranhão. Its believed that professionals involved with the education of children need to reflect on gender relations in everyday school life so that it is possible to seek pedagogical strategies oriented towards resistance to gender inequalities present in our society.

**Keywords:** Early childhood Education; Gender relations; Diversity.

## Resumen

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, MA, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, MA, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, MA, Brasil.

<sup>4</sup> Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, MA, Brasil.

## *Experiencias escolares y relaciones de género en la educación infantil*

Este artículo pretende presentar reflexiones sobre cómo se establecen las relaciones de género entre los niños en la escuela y cómo la institución investigada lleva a cabo sus prácticas frente a estas relaciones. Se llevó a cabo una investigación etnográfica con un enfoque cualitativo. Como instrumento de recogida de datos se utilizó la observación participante. Los participantes de la investigación fueron 19 niños de una institución de la red pública municipal de Educación Infantil de la ciudad de São Luís, estado de Maranhão. Se considera que los profesionales implicados en la educación de los niños deben reflexionar sobre las relaciones de género en la escuela cotidiana para que sea posible buscar estrategias pedagógicas orientadas a la resistencia a las desigualdades de género presentes en nuestra sociedad.

**Palabras clave:** Educación infantil; Relaciones de género; Diversidad.

## **Introdução**

A motivação para a problematização do tema surgiu a partir das experiências no cotidiano escolar pelas quais passamos, pois percebemos a escola como um terreno fértil diante das interações entre as crianças com os seus pares e entre elas e os adultos, no que diz respeito aos jeitos de “ser menino” e de “ser menina”, de ser criança.

Nas relações interpessoais vivenciadas no cotidiano escolar nos deparamos com discursos como: “isso é coisa de menina”, “isso é coisa de menino”, “meninas não brincam de carrinho” ou “ele chora igual menininha”. O fato de as crianças da educação infantil serem ainda tão pequenas e carregadas de discursos sexistas, por vezes discriminatórios, faz com que reflitamos sobre as condições nas quais essas concepções do “ser menina ou menino” são construídas, desconstruídas ou reforçadas no interior das instituições escolares, compreendendo, ainda, que o aprofundamento sobre gênero no campo educacional se revela de suma importância, pois:

O estudo a respeito do conceito de gênero se faz importante e necessário, uma vez que tem sido um instrumento de reflexão para compreensão da realidade marcada pela desigualdade e opressão entre gêneros, na qual se cultiva a superioridade do masculino sobre o feminino (SOUSA, MOURA, 2013, p. 2-3).

A partir dessas vivências aliadas ao despertar do senso crítico advindo dos debates durante o processo de formação pedagógica, este estudo tem como objetivo trazer reflexões, através das histórias aqui presentes, sobre como as relações de gênero vão se desenhando no interior da escola, sobre como elas se inscrevem nas relações entre as crianças e os seus pares e de que maneira a instituição pesquisada vem conduzindo suas práticas diante dessas relações. Nesse sentido, nos apoiamos na perspectiva de Scott (1995, p. 13), situando gênero como “a organização

social da diferença sexual” que está relacionado, portanto, aos arranjos sociais que vão sendo tecidos através das relações entre os indivíduos, nas quais estão arraigados o estabelecimento de padrões. Nestes arranjos sociais, tensões são estabelecidas como, a exemplo, a desigualdade com que homens e mulheres são tratados socialmente, pois:

A prática de imputar para homens e mulheres determinismos sexuais biologicamente herdados implica na existência de uma ditadura de gênero para os dois sexos que, infalivelmente, leva à hierarquia do masculino sobre o feminino, numa escala axiológica culturalmente edificada, onde as atividades masculinas são consideradas de primeira ordem e as femininas de segundo escalão (ALMEIDA, NICOLETE, 2016, p. 74).

As diferenças de valorização de papéis de homens e de mulheres não são uma condição natural ou biológica, elas advêm de construções socioculturais inculcadas no meio em que vivemos. Sobre essas diferenças, Ré (2012) explica que: “A naturalização de alguns papéis e comportamentos atenta contra as possibilidades de realizar mudanças sociais que tendam a garantir a equidade entre homens e mulheres” (p. 47).

Nessa perspectiva, para os fins deste estudo, foram utilizadas como embasamento as teorias do campo dos Estudos Culturais que, segundo Giroux (2009), “ampliam nossa compreensão do pedagógico e de seu papel fora da escola como o local tradicional de aprendizagem” (p. 85).

Esses estudos consideram a criança enquanto sujeito sócio-histórico e cultural, que interage com o meio, construindo-se, reconstruindo-se e transformando-se. Dessa forma, “as infâncias, mostram-se revestidas numa rede de complexas relações, entremeadas por distintas produções culturais, sociais e históricas, não resultando de um processo evolutivo, como algumas perspectivas tentam fixar e enquadrar” (GUIZZO, 2003, p. 20).

Compreendendo, então, as infâncias como processos fluídos, realizamos uma pesquisa etnográfica, de abordagem qualitativa, que concebeu a observação participante, meio pelo qual consideramos mais apropriado para fazer a pesquisa, visto que esse método

Busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 1995, p. 30).

Graue e Walsh (2003) ainda apontam que os dados não estão disponíveis para serem coletados, porque eles emergem durante a interrelação entre os elementos da pesquisa e da análise dos pesquisadores. Portanto, a geração de dados contou com a participação de 19 crianças, de 4 a 5 anos, matriculadas em uma instituição de educação infantil, localizada na zona urbana da cidade de São Luís, no estado do Maranhão, vinculada ao poder público municipal e que foram acompanhadas por um período de 8 meses.

Para a escolha dos participantes da pesquisa, seguiu-se os seguintes critérios de inclusão: crianças matriculadas na turma do Infantil 1 da instituição lócus da pesquisa; crianças entre 4 e 5 anos de idade; e estudantes do turno vespertino. Foram utilizados também os seguintes critérios de exclusão: crianças em processo de transferência para outras instituições e crianças em disputa nos processos de guarda ou tutela.

Após a autorização da Rede Municipal de São Luís e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis das crianças e da professora da turma, foi iniciada a coleta de dados. Como instrumento para coleta de dados, foram utilizadas as fichas de anamnese fornecidas pela escola, que atendiam ao interesse pelo contexto das famílias das crianças, e o diário de campo, nos quais foram registrados os episódios da rotina escolar das crianças e as percepções sobre os sujeitos envolvidos. A prática da observação se deu, no primeiro momento, através de uma *entrada reativa*, que, segundo Corsaro (2005), consiste em entrar nos ambientes das crianças e aguardar pelas suas reações.

Como principal ferramenta desta análise etnográfica, a observação participante norteou todo o processo de pesquisa, acompanhando as atividades mediadas pela professora titular da turma do Infantil I na sala de aula e, principalmente, perante as brincadeiras nos momentos do recreio.

Procuramos perceber as relações interpessoais entre as crianças bem de perto, não apenas na presença dos seus discursos orais, mas em seus silêncios e em suas expressões nas brincadeiras, esquadrinhando um olhar sensível para com o cotidiano da escola, explorando as interações entre meninos e meninas e entre os próprios meninos e entre as próprias meninas, assim como as suas relações com os adultos que compõem o universo da instituição pesquisada.

Este texto é um convite às reflexões sobre as relações de gênero que podem contribuir para a condução de novos olhares sobre a Educação Infantil e para a própria

criança. Neste trabalho são cultivadas considerações relevantes, que não se configuraram enquanto conclusões, mas que florescem em possibilidades para o exercício crítico do pensamento dos profissionais envolvidos com esta etapa de ensino diante das valiosas experiências vivenciadas no chão da escola.

## Percepções sobre o contexto escolar infantil

Ao entrarmos em campo, as crianças não tardaram em se aproximar e em fazerem perguntas, portanto, aproveitamos para pedir a autorização delas para realizar a observação e explicamos a necessidade de escolhermos um nome fictício para cada uma delas a fim de que pudéssemos referenciá-las na pesquisa e respeitar o anonimato. Para essa seleção dos nomes, fizemos uma brincadeira com espelhos, na qual cada criança, ao se observar, passou a se denominar pelo nome em algum personagem de desenho ou filme com o qual se identificasse. Essa sugestão dada pelas próprias crianças corrobora com o que Rael (2007, p. 12) aponta sobre os desenhos animados serem referências não apenas imagéticas para as crianças, “mas que se constituem enquanto uma pedagogia cultural na qual são instituídas formas de agir socialmente”. Nesse momento da escolha houve uma fala que ilustrou bem essa identificação: “Mamãe fez uma trança, ó, tia. Tô com o cabelo bonito, né? Eu quero ser a Frozen. Meu nome aí vai ser Frozen [*sic*]” (SILVA, 2018).

Durante a brincadeira lúdica com os espelhos, a observação das crianças de frente de suas imagens abriu um espaço para o diálogo a respeito de suas identidades e autopercepção:

Vendo as crianças ao redor do espelho, me dirigi à Pequena Sereia e falei:

— Quem é você?

Ela respondeu empolgada:

— Eu sou uma criança menina. Pequena sereia!

Perguntei:

— Como é uma criança menina?

— Porque eu sou pequena, uma menina pequena, criança, mas não bebê, menininha. E eu gosto de flor!

Cachinhos dourados interrompeu e disse:

— Eu sou menina e olha! Tenho um laço que minha mãe me deu! — disse apontando para a cabeça e mostrando seu laço cor-de-rosa.

Em seguida, olhei ao redor e perguntei:

— Tem algum menino aqui?

Três crianças levantaram a mão, mas continuaram se olhando no espelho e ficaram fazendo caretas.

Pequena Sereia respondeu:

— Eles são seus amigos, esses meninos são, aquele ali, não!

Transformer interrompeu:

— Eu sou menino porque papai me disse. Eu gosto é de jogar bola! [*sic*]  
(SILVA, 2018).

Foi possível observar que a primeira categoria exposta pelas crianças diante das perguntas foi a condição própria da infância, respaldada pelo tamanho da criança, por sua pouca idade e, posteriormente, a condição de menino ou menina. Cahill (1986, p. 299) afirma que “é provável, portanto, que o sexo e a idade sejam as primeiras dimensões de classificação identitária que as crianças aprendem”, desta maneira, desde que nascem, as crianças se deparam com a existência de dois sexos na organização social e, quando bebês, são claramente diferenciadas da geração adulta. A própria organização da educação infantil, tratada por faixa etária, fortalece essas referências dentro da escola, assim como as práticas comuns que muitas vezes separam meninos de meninas.

Cabe esclarecer, no entanto, que, ao propor reflexões sobre gênero, mergulha-se em questões mais profundas do que somente a característica de definição sexual ou biológica, pois se evidencia, a distinção do sexo, compreendendo gênero como uma construção histórica e cultural.

Na situação vivenciada, o estabelecimento de quem era menino ou de quem era menina se deu a partir da utilização de artefatos estereotipados como femininos (flor e laço) e masculinos (jogar bola), reafirmando que gênero é uma elaboração cultural. É interessante a análise de Hirschauer (1994 *apud* BUS-SIMÃO, 2013, p. 15) sobre a compreensão de que ao nascer, as crianças têm seu sexo definido pela genitália, mas em nosso dia a dia, as genitálias são cobertas. Dessa forma, as crianças vão reconhecendo e definindo o gênero nelas mesmas e nos outros por meio de artefatos e de comportamentos culturalmente padronizados para, então, identificarem e denominarem a si e aos outros como meninos e meninas.

Percebemos outro ponto de destaque, nesta aproximação inicial, que são os diálogos expressos durante as brincadeiras e as narrativas criadas a partir do faz de



conta, porque nelas as crianças vão demonstrando alguns valores sociais e culturais que circulam no contexto de suas vidas, os quais elas (re)produzem:

Entro na sala e algumas crianças estão brincando de casinha, meninas e meninos se dividem nas tarefas, quando Homem-aranha diz:

— Eu vou ser sua vovó.

Intempestivamente Peppa lhe diz:

— Sai, pequeno! Vóvó é mulher, ela fica em casa ajudando a cuidar das criança!

Homem-aranha retruca:

— Meu pai cuida de mim. Homem também cuida das criança!

— Não inventa e vai trabalhar, cuida! — Peppa retruca.

Homem-aranha pega uma sacola de compras, coloca no ombro. Disfarçadamente, Frozen pega uma boneca e entrega pra ele. Ninguém percebe. Ele ri, pega a boneca, bota na sacola e sai desconfiado [*sic*] (SILVA, 2018).

No diálogo desenvolvido pelas crianças é observado como elas reproduzem e argumentam o seu próprio cotidiano dentro da brincadeira. Segundo as informações sobre o contexto familiar das crianças, Peppa mora com sua avó e com um irmão, enquanto o pai de Homem-aranha é viúvo e é responsável pelos cuidados de seus cinco irmãos. Infere-se, nesse sentido, que a criança usa do processo de representação, evidenciando que ela tem uma tendência maior de observar e imitar as atitudes dos pais (BERGER, LUCKMANN, 2004).

Essas diferentes composições familiares encontradas na escola, e representadas através das brincadeiras, podem se constituir enquanto instrumentos de reflexão por parte das crianças e como possibilidades de ruptura de determinados preconceitos com relação à rigidez dos papéis sociais atribuídos a homens e a mulheres.

## O tênis vermelho

Mesmo antes do nascimento da criança, a escolha do enxoval e das cores funcionam como uma indicação do universo masculino e feminino. O rosa e o azul são comumente utilizados para expressar a chegada de um menino ou de uma menina à vida social. A escola, enquanto espaço das relações sociais, reflete, muitas vezes, este tipo de percepção no posicionamento das crianças.

A história a seguir relata a reação das crianças quando notam que um de seus colegas usava um tênis vermelho. Sucedem os diálogos desta interessante situação:

Thor chega à escola com um ar tímido e se recusa a entrar na sala. Fica espiando o que acontece lá dentro pela porta entreaberta por um tempo. Por insistência da professora, entra com as mãos no rosto. Em seus pequenos pés está um tênis da marca All Star na cor vermelha que logo chama atenção dos colegas.

— É...! Que tênis bonito! — Diz Frozen bastante animada.

— Tá com sapato de mulher! — Batman retruca e ri balançando os ombros.

Thor fica estático com as mãos no rosto. Frozen, vendo que Thor está envergonhado, chega perto de Batman e diz com ar de autoridade:

— É dele, o tênis é dele! Tu já tá?

Batman ri alto, aponta para os pés de Thor e coloca as mãos na barriga, zombando, e afirma:

— Tem cor de menina! É menina! É menina! Ha!

As crianças da turma já sabem, nomeiam e identificam a cor vermelha, já a reconhecem em seu dia a dia. A professora da sala pergunta:

— O que mais é vermelho?

Frozen para, pensa e faz gestos com as mãos, dizendo:

— O coração, o sangue, as mesinhas da salinha.

A professora resolve, então, indagar Batman:

— Menino tem sangue?

Ele diz:

— Amanhã um menino no recreio machucou e saiu foi muito sangue.

— O sangue do menino é vermelho? — pergunta a professora.

Ele abaixa a cabeça e olha um pequeno machucado em seu joelho. Seu olhar passeia em direção ao tênis e ao machucado novamente. Vai até Thor e bate em suas costas, como se estivesse acalentando o colega e fala baixinho:

—Thor, seu tênis é de menino, viu?

Como uma confirmação, Thor tira uma das mãos do rosto, abre um sorriso e começa a saltar [*sic*] (SILVA, 2018).

Esse acontecimento revela várias nuances a respeito das relações de gênero que se estabelecem entre os próprios meninos. Como, por exemplo, a postura de Thor que, ao entrar envergonhado na sala, demonstra que já estaria esperando algum comentário sobre a cor de seu tênis. É possível perceber que a vigilância com relação aos comportamentos tidos como masculinos é embutida diante de expressões que indicam receios.

Felipe (2007, p. 83) assinala que “para reafirmar a masculinidade [os meninos] também desenvolvem um desprezo por tudo aquilo que possa ser caracterizado



como feminino”. Essa vigilância se dá para que não haja, nem por ele, nem pelos seus iguais, uma transgressão do que é definido como hegemonicamente coerente com o seu gênero.

A intervenção da professora incentiva Batman a repensar sobre a ideia de a cor vermelha estar atrelada apenas ao feminino. Ainda que ela não tenha questionado a postura de Batman por ter zombado de seu amigo e o indagasse a respeito de suas preferências, as provocações permitiram que ele comparasse a cor do tênis à do sangue que faz parte de todas as pessoas (inclusive dos meninos). Assim, Batman constrói outra percepção do que pode ser humano, sem mais relacionar a cor ao gênero.

Um delineamento interessante concerne à própria postura de Thor, depois que fora “aceito” novamente à masculinidade, pois revela a necessidade de ser aceito pelos pares e cuja comemoração evidencia a própria condição de pertencimento, de ainda ser identificado como um menino perante a turma. Seguindo a perspectiva de Louro (1997), compreende-se que: “Numa aproximação às formulações mais crítica dos estudos Feministas e do Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (p. 25).

Assim, corroboramos a fala de Louro (1997) sobre a função do gênero na configuração da identidade dos sujeitos como “algo que transcende o mero desempenho de papéis, é a ideia de perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o” (p. 25).

## **Enquanto seu lobo não vem**

Este episódio ocorreu durante o recreio e tem Batman como protagonista. No período durante o qual pudemos observar as suas interações na escola, verificamos que ele é o menino mais alto da turma e é considerado o mais forte também. Essas características o colocam como líder entre os colegas e, usualmente, quando ele não tem as suas vontades atendidas, utiliza a força para requerê-las, da mesma forma que procedem outras crianças.

Batman costuma passar os recreios correndo, brincando de polícia e ladrão, jogando bola e participando de atividades repletas de movimentos. Nas brincadeiras vivenciadas no recreio não há uma separação constante entre meninos e meninas, contudo isso pode variar de acordo com as brincadeiras, como podemos depreender pelo ocorrido transcrito abaixo:

Ao chegarmos no recreio, algumas meninas brincavam com pequenas bonecas no canto do pátio, onde foi armada uma tenda com um lençol. Batman, olhava de longe, rolando pelo no chão com um giz na mão. Ele joga o giz para longe e corre em direção à tenda, entrando rapidamente.

As meninas gritam:

— Sai daqui! Sai daqui!

Batman grita ainda mais forte ainda:

— Eu vou entrar sim nessa casa!

As meninas começam a chamar pela professora e, antes que ela chegue até a situação, Batman sai correndo e se esconde atrás de uma parede. Fica espianando com a testa franzida e expressão de estar chateado.

A professora não dá muita atenção, mas chama a Batman para conversar. Ele não atende. Continua escondido no canto da parede. A professora, então, vai em sua direção e diz:

— Rapazinho, largue as meninas, elas estão brincando direitinho e você já vai perturbar!

No entanto, logo em seguida a professora da turma se ausenta e Batman, que espiava pela parede, ao vê-la saindo, vai novamente até a tenda, chega na entrada e grita:

— Se não abrir, eu vou soprar!

Num pulo, ele entra e diz:

— Ha! ha! ha! Essa casa agora é minha!!

As meninas saem correndo da tenda, porém, voltam e arrancam ele de lá, através de puxões coletivos.

Dora diz em tom autoritário:

— Essa casa é das meninas, vai jogar bola que é! Vai! Sai logo daqui! Aqui só pode entrar menina! Tu é menina? Tu é menina? Tu é menina? Então sai!

Batman faz um bico, franze a testa e bate os pés, demonstrando sua insatisfação, mas logo em seguida sai correndo pelo pátio.

De dentro da tenda, escuto Frozen dizer:

— Vamos gente, cuida! Vamos fazer o almoço enquanto o lobo não vem!

E elas começam a cantarolar:

—Vamos passear na floresta, enquanto seu lobo não vem! [*sic*]  
(SILVA, 2018).

Este episódio nos remete aos estudos de Louro (1997, p. 60) quando registra a tendência nos meninos à invasão dos espaços das meninas e à interrupção de suas brincadeiras. Thorne (1993) detalha que a separação espacial de meninos e de meninas constitui uma espécie de *borderwork* (rituais de fronteira), que se evidencia quando

as crianças desejam participar de uma atividade controlada pelo outro gênero e são barradas. Isso fica bastante claro quando o espaço ocupado pelas meninas da turma é invadido por um menino e elas reagem na tentativa de afastá-lo. Essa diferenciação revela que “a identidade está sempre ligada a uma relação entre nós e eles. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder” (SILVA, 2000, p. 82).

Segundo Thorne (1993), esse *borderwork* pode ir se decompondo espontaneamente, a exemplo de quando as crianças interagem de forma descontraída e quando, em meio às manifestações da criatividade, elas vão desencadeando brincadeiras variadas, nas quais, comumente, as meninas e os meninos se agrupam de forma a demonstrar suas oposições.

Ainda cabe ressaltar que a fala da professora vem trazer, mais uma vez, uma posição que fortalece essa fronteira, naturalizando o brincar das meninas como algo que deva realmente ocorrer separadamente, já que elas brincam “sossegadas” enquanto eles “atrapalham”. Assim, compreendemos que o ambiente escolar está repleto de “diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva” (LOURO, 1997, p. 57).

É importante também compreender as linguagens utilizadas pelas crianças e o seu espaço para a ludicidade. Batman fez alusão à história *Os três porquinhos* quando disse que iria “soprar a casa” e, posteriormente, as meninas encararam o ocorrido fazendo, também, a mesma relação com o lobo da história.

Além disso, como maneira de confrontar Batman e de tirá-lo da brincadeira, um forte motivador para que ele saísse foi a argumentação da colega com a pergunta “Tu é menina? [*sic*]”. Levantamos a suposição de que essa pergunta seria decisiva para que ele saísse da tenda e fosse buscar outra brincadeira, como se isso pudesse, de certa forma, ferir a sua masculinidade perante a turma. Diante disso:

Após o episódio da tenda, ao retornarmos para a sala, me aproximei de Batman e perguntei por que ele havia saído de lá. Ele olhou para o chão e disse:

— Ali é de menina. As meninas são donas de lá e são chatas [*sic*]  
(SILVA, 2018).

É válido ressaltar que essas fronteiras, segundo Thorne (1993), não são fixas e são construídas e desconstruídas o tempo todo por ambas as partes. Observando

novamente Batman, verificamos que durante a acolhida, ele costuma chegar à sala e ir sempre atrás de pequenos carrinhos de corrida que ficam em caixas disponíveis na sala de aula. Geralmente, ele organiza seus colegas para uma disputa ou faz trajetórias com obstáculos para que os carrinhos passem pelo chão. Em uma dessas ocasiões:

Bia resolve “ir ao mercado” enquanto as outras meninas seguram panelinhas. Ela vai em direção à parte de trás do pátio, onde estão os meninos com uma sacola na mão e uma boneca na outra.

— Daqui pra cá você não pode passar, vou te atropelar!”, diz Batman.

Ela finge não escutar e continua. Batman se irrita e diz alto:

— Sai daqui, vai pra lá com as meninas!

Ela sai, pega um caminhão, coloca sua boneca em cima dele e passa pelos meninos.

— Mulher não dirige. Tu vai já bater esse carro. Menina tem que ficar é lá na boneca.

Hulk interfere em tom baixinho:

— Mamãe dirige.

Bia me olha e pergunta:

— A tia dirige, né, tia?

Faço que sim, afirmando com a cabeça.

Batman observa. Bia então começa a brincar com eles.

Bia está lá sorrindo com os amigos. Batman não mais intervém e volta a brincar também [sic] (SILVA, 2018).

Observamos que, a partir do momento em que a colega se adapta às condições da brincadeira, ela pode ser aceita. Ao se apropriar do caminhão, Bia rompe com a fronteira criada, levando a refletir em que medida artefatos utilizados pelas crianças, nesse caso os brinquedos, podem estigmatizar as suas feminilidades e as suas masculinidades, ora distanciando, ora aproximando as crianças.

Além disso, a própria postura da professora, que não interferiu no episódio da brincadeira com o carrinho, difere bastante quando colocada a seguinte situação:

Docinho gosta de brincar sozinha e raramente interage com os meninos. Ela costuma levar para a escola bonecas pequenas trazidas de casa, Patati tem especial apreço por brinquedos em miniatura e se senta ao lado da colega. Ele a observa e aos poucos consegue entrar na brincadeira dela. Não consigo compreender o que dizem, mas existem olhares afetuosos e sorrisos de um para o outro. A mãe de Patati aparece na porta da sala para resgatar o celular que havia deixado na mochila da criança e observa a cena. No dia seguinte,

chama a professora para conversar pedindo a ela que tentasse colocar Patati perto dos meninos, pois já estaria ficando preocupada com essa “mania de boneca” de seu filho. A professora concorda e então passa a colocar Patati, logo no momento de sua chegada à sala, junto aos meninos. Diz a ele que ali deve ficar brincando. Patati silencia e obedece. Passados alguns dias, quando a professora sai da sala para resolver alguma coisa, Patati se aproxima de Docinho, mesmo rapidinho, e espia e pega nos cabelos das bonecas [*sic*] (SILVA, 2018).

Diante do ocorrido, é importante salientar a preocupação da professora com relação ao que a mãe da criança poderia pensar se ela continuasse a permitir que ele brincasse de boneca com a sua colega. Por vezes, foi constatado que as atitudes das profissionais nas escolas acabam por reforçar o sexismo, numa ideia de que certas brincadeiras não devem ser compartilhadas com o sexo oposto e, dessa forma, comportamentos considerados “transgressores” do padrão passam a ser vistos como um problema que precisa ser resolvido (FELIPE, 2004).

A preocupação com os meninos parece ser maior quando eles brincam de bonecas ou mesmo quando brincam em demasia com as meninas. Por isso, é bastante comum, que as professoras responsáveis pelas crianças acabem se tornando “vigilantes” das brincadeiras e dos brinquedos manipulados pelas crianças e,

Em todos os segmentos da sociedade e nas diversas culturas, ao longo do tempo está sendo determinado o caminho de meninas e meninos. Ao nascer e começar a interagir com a e na sociedade, os sujeitos participam de forma ativa na construção de suas identidades e tomam consciência de seus corpos na medida em que há um investimento disciplinar sobre eles (LOURO, 1997, p. 23-25).

Este investimento disciplinar sobre os corpos atravessa variadas instâncias sociais de forma contínua, mas é salutar ressaltar que na educação infantil, por ser considerada a primeira etapa escolar da vida criança, se dá uma importância singular no que diz respeito às condutas e os comportamentos que permearão a construção das identidades dos sujeitos e o seu convívio social. Desse modo:

Cabe aos profissionais da educação infantil buscar informações e conhecimentos a respeito dessas questões, para que possam, além de outros assuntos relevantes, compreender os processos de gênero como locais de disputa política e social, que envolve relações, muitas vezes desiguais, de poder (FELIPE, GUIZZO, 2004, p. 39).

Nesse sentido, perceber a maneira a partir da qual as relações de gênero se estabelecem na escola, pode nos fornecer reflexões sobre os desafios e as problemáticas oriundas das desigualdades presentes nas relações sociais em nosso próprio cotidiano para, então, irmos em busca de sua superação.

## Entre rodas e brincadeiras

Este episódio se deu no período junino, época de festas, no qual as crianças ensaiaram o mês inteiro para dançar quadrilha:

As crianças chegam à escola fantasiadas para a apresentação junina, mas Alyce se destaca por estar maquiada e com um vestido bem curto. Logo que a professora vê, diz:

— Meu amor, esse batom está vermelho demais!

Uma outra professora, que neste momento está dentro da sala, diz baixinho, quase sussurrando:

— Dessa idade tá passando batom assim... Depois a mãe vai reclamar quando virar piriguete, olha o tamanho da saia... Eu, hein!

Ela sai da sala. Percebo que duas crianças estão próximas, Bella e Jane, escutam o comentário da professora. Bella diz:

— Mamãe não deixa eu passar batom.

— Só clarinho, né? — Jane fala meio que pedindo apoio.

— Nenhum, nenhum! Menina não tem que usar batom porque senão vira piriguete.

Alyce fica a brincar com a sua saia.

Mais tarde, durante a apresentação das danças populares, as mesmas meninas passam a chamar a colega de piriguete e a rir dela [*sic*] (SILVA, 2018).

As crianças se espelham muito na conduta da professora, imitando seus gestos e modos de se comportar, sobretudo as meninas. O fato de as crianças terem escutado e reproduzido o discurso da professora revela o quanto as posturas dos profissionais em educação embasam os estereótipos inculcados nos modos de agir de meninos e de meninas, que podem levar à discriminação, ao preconceito e ao *bullying*.

As professoras, assim como a família, tornam-se referências para as crianças, sendo de fundamental importância que estejam atentas às suas práticas cotidianas para analisarem em que medida os seus posicionamentos podem contribuir para a perpetuação de preconceitos e discriminações, para isso:

Teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias(o)s envolvidas(o)s nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas(o)s e que, portanto, também nos dizem respeito (LOURO, 1997, p. 64-65).



Nesse sentido, a própria escola fortalece os estereótipos de masculinidade e de feminilidade, um exemplo disso é que, na mesma ocasião, na confraternização junina, todas as meninas da escola (apenas as meninas) participaram de um concurso de rainha caipira, baseado na beleza e em um padrão geralmente utilizado para posicionar o feminino em sociedade. A ganhadora do concurso foi uma criança frequentemente elogiada pelas professoras por sua beleza, apelidada de Barbie pelos funcionários, porque a criança possui os olhos verdes e cabelos bem loiros. Essa questão nos faz repensar a própria concepção de beleza que vem sendo valorizada em nossa sociedade, sobre a qual Beck (2013, p. 32) indaga: “o que os meninos e as meninas têm aprendido, cultural e socialmente, sobre o que é belo?”.

Dessa forma, é perceptível, a partir das situações explicitadas, alguns discursos conservadores e, até em certa parte, preconceituosos, como vimos na fala da professora citada no relato que foi reproduzida pelas crianças e que denuncia a valorização da mulher baseada num padrão de beleza hegemônico concebido historicamente.

Já no que diz respeito às brincadeiras nos momentos de recreio, estas são bastante reveladoras, pois, por mais que durante o período da pesquisa as crianças se dispusessem, na maior parte do tempo, em brincadeiras separadas entre meninos e meninas, nos momentos de intervalo os pares variavam bastante, principalmente nos dias de sexta-feira, quando o grupo de crianças participantes da pesquisa tinham a oportunidade de interagir com outras de maior faixa etária:

Sexta feira, crianças de todas as turmas no pátio. Chegam para brincar, correndo e bem agitadas, as turmas do Infantil II.

Uma caixa de papelão está no centro do pátio. Tão logo Frozen a vê, decide chegar perto e empurrar. Logo em seguida é cercada de meninos, das turmas maiores. Um deles entra na caixa e os outros começam a puxar. Dividem-se, espontaneamente, em dois grupos. Ao ver que o grupo em que estava Frozen estava sendo puxado, Liz olha para as colegas e diz:

— Vamos lá, meninas!!!!

Bella olha e franze a testa, faz que “não” com a cabeça, demonstrando receio.

Mila, Marsha e Pequena Sereia se dão as mãos e correm em direção à caixa, puxando-a junto a outros colegas e demonstrando bastante animação.

Todos brincam até que a caixa rasgue. Nesse momento, todas e todos riem e comemoram uma vitória [*sic*] (SILVA, 2018).

As crianças dessa narrativa brincam juntas, sem distanciamentos provocados pelo gênero, pois foi percebido que muitas dessas fronteiras são colocadas pela própria escola, alimentadas pelos funcionários e pelas educadoras que, na intenção de manter

uma organização ou de evitar algum acidente, acreditam ser mais significativo separar meninos e meninas nas brincadeiras, declarando a visão que se tem das meninas como dotadas de uma condição de “fragilidade”.

Porém, ao brincarem juntas, como na situação com a caixa, percebe-se que as crianças vão aprendendo e valorizando o outro e, através dessa ajuda mútua, podem romper com discursos e com condutas que as separam, aprendendo a valorizar e a respeitar os limites e as potencialidades de cada um.

## **Considerações finais**

Nessa caminhada, foram percebidas as particularidades dos olhares das crianças diante de suas aproximações e de seus distanciamentos refletidos no cotidiano escolar, particularmente, por meio das suas brincadeiras. É importante destacar que foi na observação sensível das brincadeiras e das interações espontâneas entre os pares que se ergueram os pilares de reflexão deste estudo.

Em face das vivências na escola foi notório que, mesmo com as barreiras e as determinações de espaço propostos pelas professoras, as crianças interagem em conjunto, muitas vezes transgredindo as regras impostas, simplesmente pelo puro prazer que o brincar pode lhes proporcionar, reiterando que essa prática é uma valiosa estratégia na condução das relações de gênero com vias a superação de práticas sexistas.

Dessa forma, há de se considerar que, dentre a complexidade de relações que se estabelecem na escola, existe um chamado para um trabalho que prime pela autoestima e pela autonomia das crianças e que dê a oportunidade de construção do respeito pelos limites e pelas potencialidades do outro e de si próprias. Portanto, a escola necessita se comprometer em conduzir práticas que incentivem participação e valorização de todos/as.

No entanto, a escola e suas/seus profissionais precisam abrir espaços e momentos para a reflexão, para a observação das relações que se estabelecem entre as crianças e para o diálogo em seu cotidiano. Além disso, essa postura permite que, através do lançamento de um olhar pedagógico, criemos condições para problematizar as práticas que corroboram com o enrijecimento de padrões socialmente construídos e reproduzidos. Consequentemente, essa mudança ajuda para que essas práticas não sejam coniventes com a desigualdade de gênero, e que tragam implicações em variadas instâncias sociais, legitimando a perpetuação de preconceitos e discriminações.

Assim, podem-se abrir novos caminhos guiados por olhares mais atentos ao nosso cotidiano escolar, como também para elaboração de estratégias pedagógicas que funcionem como um poderoso veículo para a resistência e superação da histórica construção da hierarquia do masculino sob o feminino em nossa sociedade.

## Referências

ALMEIDA, J.; NICOLETE, J. Gênero, educação e religião: o poder simbólico na cultura e o discurso da desigualdade. *Religare*, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 64-84, jul. 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BECK, D. Com que roupa vou? Consumo e erotização dos uniformes escolares infantis. In: FELIPE, J.; GUIZO, B. S.; BECK, D. *Infâncias, gênero e sexualidade: nas tramas da cultura e educação*. Porto Alegre: Ulbra, 2013. p. 125-146.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *Modernidade, pluralismo e crise de sentido*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BUS-SIMÃO, M. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43 n. 148. p. 176-97, jan./abr. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100009>

CAHILL, S. E. Language practices and self-definition: the case of gender identity acquisition. *The Sociological Quarterly*, Bellevue, v. 27, n. 3, p. 295-311, set. 1986. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1986.tb00262.x>

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-64, ago. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200008>

FELIPE, J. Entre batons, esmaltes e fantasias. In. MEYER, D.; SOARES, R. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 53-65.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Pro-Proposições*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 77-87, maio/ago. 2007.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. *Pro-Proposições*, Campinas, v. 14, n. 3, p. 119-30, set./dez. 2003.

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 83-100.

GRAUE, E.; WALSH, D. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIZZO, B. S. Masculinidades e feminilidades em construção na educação infantil. In: FELIPE, J.; GUIZZO B. S.; BECK, D. Q. (Orgs.). *Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação*. Canoas: Ulbra, 2013. p. 28-44.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

RAEL, C. C. Desenhos animados da Disney: Pedagogias de gênero e de sexualidade. In: STREY, M. N.; NETO, J. A.; HORTA, R. L. (Org.). *Família e gênero*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007. p. 125-152.

RÉ, M. I. *Educação sexual integral dos 3 aos 9 anos atividades para a sala de aula*. São Paulo: Ediba, 2012

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez.1995.

SILVA, J. B. *Diário de campo*. São Luís: Rede Municipal de Educação, 2018.

SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUSA, F. S.; MOURA, M. A. G. Uma discussão acerca da questão de gênero e o serviço social. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 6. São Luís, 2013. *Anais...* São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2013. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo7-questoesdegeneroetniaegeracao/pdf/umadiscussaoacercadaquestaoodegeneroeo-servicosocial.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2021.

THORNE, B. *Gender play: girls and boys in school*. Buckingham: Open University, 1993.

**Submetido em:** 09/02/2022

**Aceito em:** 16/05/2022

---

## Sobre os autores

### **Jarlisse Nina Beserra da Silva**

Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede (Profei) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Arte Mídia e Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Bacharela em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Licenciada em Pedagogia pela UEMA. Professora da Rede Municipal de Educação de São Luís – MA (Semed).

E-mail: jarlisse@hotmail.com

### **Ana Paula Almeida Ferreira**

Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (Profei) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), em Psicologia da Educação pela UEMA e em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Licenciada em Pedagogia pela UFMA. Professora da Rede Municipal de Educação de São Luís – MA (Semed).

E-mail: paula\_almeida28@hotmail.com

### **Maritania dos Santos Padilha**

Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (Profei) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais (Intervale). Licenciada em Letras pela Universidade Metropolitana de Santos (Unimes). Professora da Rede Estadual de Educação do Maranhão (Seduc).

E-mail: maritanciasantos30@gmail.com

### **Jackson Ronie Sá-Silva**

Professor Adjunto do Departamento de Biologia da Universidade Estadual do Maranhão (DBIO – UEMA) e Líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/ UEMA). Doutor em Educação pela Unisinos e Pós-Doutor em Educação pela UFRGS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMA. Professor do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (Profei) da UEMA.

E-mail: prof.jacksonronie.uema@gmail.com