

RELAÇÕES DE GÊNERO NO RECREIO ESCOLAR: brinquedos, brincadeiras, construções sociais

Pedro Paulo Souza RIOS¹
Alfrancio Ferreira DIAS²
André Ricardo Lucas VIEIRA³

Resumo

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a construção das relações de gênero a partir dos brinquedos e das brincadeiras entre meninos e meninas durante o recreio escolar. Compreendemos que se trata de uma pesquisa qualitativa, ancorada no método etnográfico, que teve como instrumentos de coleta de dados: o diário de campo, a observação participante e as rodas de conversa com crianças do quinto ano de uma escola localizada no Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, no Estado da Bahia. Assim, é possível inferir que os brinquedos e brincadeiras durante o recreio representam muito mais que um espaço lúdico, constituindo-se também enquanto espaço de produção de sujeitos que vivem dentro de um contexto social e histórico, no qual é reproduzido o que é ser menino e ser menina.

Palavras-chave: Recreio Escolar. Brinquedos e Brincadeiras. Relação de Gênero.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação, Gênero e Sexualidades do Sertão (GENESES-Sertão); professor na UNEB, Campus VII.
E-mail: peudesouza@yahoo.com.br

² Doutor em Sociologia pela UFS; pós-doutor pela University of Warwick, Reino Unido; professor Adjunto III do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS.
E-mail: diasalfrancio@gmail.com

³ Doutorando em Educação na UFS; professor do Instituto Federal do Sertão Pernambucano.
E-mail: sistlin@uol.com.br

GENDER RELATIONSHIPS AT SCHOOL RECREATION: toys, games, social constructions

*Pedro Paulo Souza RIOS
Alfrancio Ferreira DIAS
André Ricardo Lucas VIEIRA*

Abstract:

This study aims to reflect on the construction of gender relations from toys and games between boys and girls during school recess. We understand that this is a qualitative research, anchored in the ethnographic method and had as instruments of data collection: the field diary, participant observation and conversation circles with children of the fifth year of a school located in the Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, in the State of Bahia, in Brazil. Thus, it is possible to infer that toys and games during recess represent much more than a playful space, also constituting a space for the production of subjects who live within a social and historical context, where they reproduce what it means to be a boy and to be girl.

Keywords: School Playground. Toys and Plays. Gender Relation.

O recreio escolar: espaço lúdico de sociabilidade

Historicamente a escola tem se constituído no ambiente onde a criança inicia seu processo de sociabilidade com outras crianças, fora do círculo familiar, configurando-se como espaço de novas vivências, construção de valores, descoberta de outras culturas e produção de subjetivações identitárias em diferentes momentos, tempos e espaços do cotidiano escolar. Entre eles, o recreio, um espaço culturalmente conhecido como lugar lúdico e social.

O recreio escolar é o intervalo entre as aulas, representando um momento de descontração na sucessiva rotina de conteúdos programáticos exigidos pela matriz curricular da escola. Nesse contexto, muitas vezes, o recreio se constitui no único momento em que os/as estudantes fazem escolhas do tipo: com quem, onde e como brincar, com quem conversar e de quem se aproximar. É o espaço-tempo que os/as convidam a explorar diferentes percursos, aprender sobre relações interpessoais e interagir com os/as colegas das demais turmas. Entendemos, portanto, que o recreio é o momento em que as atividades lúdicas e a sociabilidade entre os pares acontecem de forma livre.

Não é por acaso que o recreio é o momento mais esperado por boa parte dos/as estudantes, nos diferentes níveis de escolaridade, constituindo-se num ponto de junção, o período em que se tem o maior encontro de estudantes, séries, idades, gêneros, pessoas e gostos distintos no mesmo espaço, socializando informações, brincadeiras, entre tantas outras coisas. Assim, “o espaço do recreio é um momento direcionado à diversão e interação” (LOPES, 2016, p. 12).

Dessa maneira, o presente estudo tem por objetivo refletir acerca da construção das relações de gênero no espaço-tempo atribuído ao recreio, concebido enquanto espaço pedagógico estruturado pelos/as educadores/as, em que as brincadeiras e os brinquedos são elementos constitutivos das relações sociais de gênero.

Este estudo é resultado de investigação qualitativa, na modalidade etnográfica, uma vez que para analisar as relações de gênero a partir dos brinquedos e brincadeiras no recreio escolar, não apenas nos seus aspectos teóricos e documentais, é preciso estabelecer relações de reciprocidade e respeito mútuo entre pesquisadores/as e os/as colaboradores/as. A pesquisa etnográfica, tendo como referência as investigações de André (2008), revela paisagens que se tecem no cotidiano pedagógico da escola e que nos ajudam a compreender o universo educacional no seu macro e micro contexto social, cultural e histórico.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados diário de campo e observação participante, além de rodas de conversa com os/as alunos/as do 5º ano do

Ensino Fundamental I de uma escola municipal do Território Piemonte Norte do Itapicuru, no Estado da Bahia.⁴

Espaço de sociabilidades, brincadeiras e aprendizagens: o recreio escolar

“O silêncio quase mórbido é
subitamente interrompido pelo som estridente da sirene.
Corredores e pátios antes vazios
agora dão lugar a gritos, risos e conversas intermináveis.
Corpos se põem a correr – meninos e meninas.
Guloseimas, pula corda, amarelinha,
futebol, taco, vôlei, parquinho - inúmeras brincadeiras,
Descanso, banheiro, jogos, etc.
Enfim livres dos olhares dos adultos”
(Diário de campo, em 13 de agosto de 2017).

A cena descrita acima é um fragmento das anotações do diário de campo, a partir das observações etnográficas, em que procuramos descrever o momento do recreio escolar. O termo “recreio” deriva do conceito de recreação, ou seja, um “período para se recrear, como, especialmente nas escolas, o intervalo entre as aulas” (FERREIRA, 2010, p. 172).

O recreio deve ser compreendido enquanto espaço-tempo de aprendizagens subjetivas, por meio de atividades lúdicas e de sociabilidade, no qual os/as estudantes, das mais distintas formas, procuram descontraí-los. O recreio é o “momento, ou a circunstância em que o indivíduo escolhe espontânea e deliberadamente, através do qual ele se satisfaz (sacia) seus anseios voltados ao seu lazer” (CAVALLARI, 2009, p. 15).

O direito de escolha é, portanto, o elemento constitutivo do recreio. Porém, não estamos falando de um momento qualquer de recreação, mas do recreio escolar, que se configura num tempo de aprendizagem – logo, pedagógico – que deve ser observado a partir de contextos específicos, compreendido em muitos casos apenas como sendo o momento de pausa para professores/as descansarem de suas atividades pedagógicas enquanto os/as estudantes saem das salas de aulas e gastam energia.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (BRASIL, 1997) definem o recreio como um espaço privilegiado, em que as crianças têm a possibilidade de explorar e recriar o ambiente e os materiais disponíveis. Assim, o espaço exterior à sala de aula possibilita uma diversificação de oportunidades educativas, por meio da utilização do local com outras características e potencialidades.

Segundo Neto (2014, p. 103), o recreio ou os espaços livres devem possibilitar “que cada criança possa ser ela própria num trajeto permanente de liberdade e responsabilidade, de modo a permitir: a sua criatividade, liberdade de expressão, comunicação e liberdade de expressão corporal; para além de permitir a sua capacidade crítica e reflexão sobre o que se vive”.

⁴ Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região (BAHIA, 2018).

Alguns teóricos/as têm reforçado a importância do recreio escolar na vida das crianças contemporâneas. Para Lopes (2016), o recreio escolar, muitas vezes, constitui-se como a única oportunidade que muitas crianças têm para participar em interações sociais com seus pares, sobretudo as que são filhas de pais e mães trabalhadores/as, que ficam “fechadas” em casa depois da escola, com a televisão e os jogos de computador por companheiros.

Para Lavelberg (2012), o recreio se trata do único momento em que os/as alunos/as podem fazer a opções: com quem conversar, de quem se aproximar, onde e como brincar. É o espaço-tempo que convida a explorar diferentes percursos e aprender algo mais sobre relações grupais.

De acordo com Faria (2013, p. 17), o recreio é um tempo historicamente construído a partir da reformulação do cotidiano escolar, fundamentado em razões “médicas, higienistas e científico-pedagógicas para o gasto de energia e para o descanso, ou seja, por um lado descansar-se das aulas, por outro, se gasta energias acumuladas que impedem a concentração”. Assim, o recreio se constitui elemento pedagógico curricular importante na vida escolar. É necessário termos a compreensão de que o recreio é também um espaço de aprendizagem e de encontros, é um momento em que acontecem as conversas informais, em que os/as estudantes podem extravasar suas energias, correr, brincar e jogar.

As práticas sociais nascem nas relações que são estabelecidas entre os indivíduos, tendo como principais atores os sujeitos participantes. É através das práticas sociais que as pessoas se relacionam, estabelecem regras de convivência ao mesmo tempo que se educam mutuamente. Assim, práticas sociais são consequências de interações entre diferentes sujeitos. As práticas sociais produzem bens, valores, significação e visam à manutenção da sobrevivência material e simbólica da sociedade. Por meio dessas práticas, as pessoas se educam (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

Os processos educativos acontecem nas relações humanas, por meio das práticas sociais (RIBEIRO JUNIOR *et al.*, 2014, p. 168). É por meio dessas práticas que são construídos conhecimentos e saberes. Dessa maneira, os processos educativos são processos permanentes, ocorrendo ao longo da vida das pessoas e em diferentes níveis e contextos. “[...] Não há um momento em que os processos educativos se separem da própria vida vivida.”

Partindo desse pressuposto, compreendemos que as brincadeiras se constituem enquanto prática social, uma vez que brincar se apresenta como linguagem que possibilita a interação das crianças com seus pares e com outros sujeitos participantes. Na brincadeira ocorre a interação com a realidade, com o/a outro/a e com os diferentes símbolos, signos, costumes e valores que constituem as culturas. Brincar é um fundamento da experiência cultural (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

O brincar possibilita à criança aprender e construir conhecimentos e saberes, uma vez que lhe é assegurada a possibilidade de explorar, inventar, experimentar, criar e reconhecer valores e atitudes. A brincadeira proporciona o conviver e a formação humana, e o ser humano também se constrói nessa experiência (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

A brincadeira é uma ferramenta que auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, que ensina e aprende diferentes regras, habilidades e linguagens, conforme sinaliza Kishimoto (2015, p. 10):

É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar.

No brincar, a criança tem a oportunidade de ensinar e de aprender com o/a outro/a. É um rico espaço de aprendizagem, uma vez que proporciona a educação para a vida. A brincadeira possibilita diferentes processos educativos que se desencadeiam no convívio entre as crianças. Esses processos são formativos, pois possibilitam à criança o autoconhecimento, o conhecimento do/a outro/a e das culturas.

Por meio da brincadeira, a criança aprende a compartilhar, a ganhar, a perder, a conviver com as diferenças e cria relações de respeito. “Há uma ‘significância’ na atitude lúdica, pois quem brinca diz alguma coisa, e esse dito está repleto de conteúdos da existência humana” (PEREIRA, 2012, p.89). Por meio das brincadeiras as crianças acabam reproduzindo situações vivenciadas pelos adultos, acerca de suas experiências, organização social, produção e reprodução de cultura. Portanto, ao brincar, a criança acaba aprendendo e assimilando regras de convivência social.

Aprender brincando: o currículo instituído e o currículo vivenciado

A infância é o período em que a criança desenvolve suas características elementares e sai da total dependência do adulto para uma independência parcial. O desenvolvimento da criança, ou seja, as modificações físicas e comportamentais, são cada vez mais perceptíveis, sendo acentuadas as diferenças individuais e um jeito de ser criança.

É também nessa fase que a brincadeira se torna aprendizado, uma vez que a criança se desenvolve física e cognitivamente explorando, descobrindo e diversificando movimentos e habilidades e, assim, vai constituindo sua subjetividade. De acordo com Vygotsky (1998, p. 28), “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”.

Compreender o brincar como meio para a aprendizagem é considerar a criança como sujeito produtor de saberes, reconhecendo que ela está em constante processo de

aprendizagem através das diferentes práticas sociais e que participa desse processo por meio das brincadeiras.

Os conhecimentos advindos das distintas práticas sociais marginalizadas, entre elas as brincadeiras, foram historicamente desconsiderados nos espaços escolares e tidos como saberes não importantes para o currículo escolar (RIBEIRO JUNIOR, 2014). Não se reconhece o ato de brincar enquanto processo educativo. Dessa forma, a brincadeira, muitas vezes, ainda é vista como algo à parte dos processos de ensinar e de aprender da criança e compreendida como uma atividade não séria.

Na contemporaneidade, o currículo tem sido visto de maneira mais ampla, de forma a não se focar meramente nos documentos escritos da organização das disciplinas escolares. Segundo Silva (1995), o currículo se constrói socialmente na interação dos indivíduos. E como em qualquer interação social, encontram-se lutas, negociações e contradições.

Ao reconhecer a brincadeira como um direito, torna-se pertinente salientar que o Estatuto da Criança e do Adolescente menciona, no Art. 58, em relação ao processo educacional, que devem ser respeitados os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (BRASIL, 1990). Tal liberdade de criação e acesso à cultura se configura na ação de atividades lúdicas em meio às práticas pedagógicas, uma vez que a brincadeira possibilita que as habilidades infantis sejam praticadas por meio de ações lúdicas.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros, etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (BRASIL, 1997, p. 28).

Por meio das brincadeiras as crianças rompem os limites do que é possível e superam suas habilidades emocionais, físicas e psíquicas. Nesse sentido, entendemos que a escola que pretende estabelecer intersecções entre o conhecimento e o brincar precisa propor um currículo que estabeleça princípios lúdicos e enfatize a relevância das atividades associadas ao brincar nas propostas pedagógicas a serem desenvolvidas.

Cabe à comunidade escolar repensar a estrutura da matriz curricular que direciona as atividades, de modo que esta seja construída e reconstruída a partir das demandas que os/as estudantes apresentam como necessidade de saber, para que o currículo não se perca em uma prática que vá de encontro à aquisição do saber na criança. Para Barbosa e Horn (2008, p. 37)

Construir um currículo a partir de pistas do cotidiano e de uma visão articulada de conhecimento e sociedade é fundamental. O currículo não pode ser definido previamente, precisando emergir e ser elaborado em ação, na relação entre novo e a tradição. É necessário que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto é fundamental “emergir-las” em experiências e vivências complexas que justamente instiguem sua curiosidade.

É preciso estarmos atentos ao gerenciamento do tempo em sala de aula, de maneira a equilibrar o trabalho com conteúdos de naturezas diversas, assim como deixar de limitar o currículo em Educação Infantil, pois entende-se que brincar é um processo que proporciona um modo de aprendizagem e resulta em comportamentos lúdicos, e estes, em si mesmos, não constituem um currículo, e sim um meio valioso para iniciar, promover e sustentar a aprendizagem dentro de uma estrutura curricular (MOYLES, 2002). Encorajar o brincar como um meio de aprendizagem e manter a motivação e o interesse por meio do brincar são estratégias equivalentes à instrução direta.

Nesse sentido, compete à escola zelar para que a elaboração do currículo apresente estratégias que integrem a importância do brincar e das atividades lúdicas, no processo educativo das crianças. O desafio que se coloca para a elaboração curricular e para sua efetivação cotidiana é transcender a prática pedagógica centrada no/a professor/a e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste/a para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto.

Desta forma, entender essa dinâmica entre o currículo instituído e o currículo vivenciado por meio das brincadeiras faz parte de um esforço de aproximar os efeitos destes currículos no cotidiano das escolas, marcadas como um espaço de encontro de diferentes pessoas, experiências culturais e pertencimentos sociais, distintos repertórios de aprendizagens e subjetividades de gênero.

O recreio escolar e as relações de gênero

Durante as observações foi possível perceber que as crianças atribuem outros sentidos e significados ao espaço do recreio. Ele não é visto pura e simplesmente como intervalo para descansar e lanchar. É um espaço-tempo específico que se configura numa multiplicidade de sentidos, significações, recriações de culturas e de construções subjetivas.

É hora de se aproximar ainda mais dos/as colegas e dos/as amigos/as das outras turmas. Partindo do pressuposto que “o espaço, assim como o tempo, não podem ser entendidos como neutros, pois sendo uma construção social expressam as relações sociais que neles se desenvolvem” (PINTO, 2010, p. 12). Assim, quer o tempo, quer o espaço do recreio devem favorecer “o processo de desenvolvimento e formação das crianças, respeitando-as como sujeitos” (PINTO, 2010, p. 13). Entende-se, portanto, que o recreio é um espaço em que se evidencia que há diferença entre lugares para crianças e lugares de crianças, pois são elas que determinam o direito de participar na sua construção.

Louro (2002) enfatiza que as noções de tempo e espaço são plurais, posto que falamos em tempos e espaços múltiplos, uma vez que estes são atravessados, também, pelas divisões sociais de classe, gênero, etnia, religião ou idade.

Para maior compreensão acerca da equidade de gênero, é fundamental entendermos que seu advento e manutenção na contemporaneidade estão implicados ao conceito de patriarcado. As relações assimétricas entre os gêneros vêm mostrando que as sociedades patriarcais engendram e sustentam relações e modos de produção, nos quais os homens, como categoria social, levam vantagens sobre as mulheres, nas mesmas condições. De acordo com Rios (2018, p. 42)

[...] é necessário compreender que as relações de gênero perpassam por várias conceituações e estudos, desde a construção de papéis – masculinos e femininos, do aprendizado destes que formam a subjetivação dos sujeitos, da sexualidade, do enfoque na violência contra a mulher, das discussões sobre as masculinidades, heteronormatividade, homossexualidade, até as questões que conseguem relacionar gênero e poder, colocando em evidência que a subordinação feminina não é natural, estática e imutável.

O conceito de gênero se apresenta como uma importante categoria de análise das brincadeiras. Segundo Scott (1995), gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. É a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres. Nessa perspectiva, de acordo com a autora, gênero pode ser entendido como a organização social da diferença sexual.

Louro (1997) sinaliza que a construção dos gêneros e das sexualidades se dá por meio de diferentes processos de aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações e é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo.

Podemos dizer que o recreio escolar, enquanto espaço-tempo, de diferentes modos de ser, constitui-se como ambiente fértil na construção das subjetividades de gênero e sexualidade, entre outros marcadores, por meio de brinquedos e brincadeiras, comumente classificadas como sendo de menino ou de menina. De acordo com Louro (1997), as relações de gênero são construções culturais e relacionais das hierarquias entre o masculino e o feminino, produzidas historicamente no campo do social. Nesse sentido, Rios (2018, p. 28) salienta que:

Trabalhar as relações de gênero significa apenas e tão somente demonstrar que meninos podem ser também meigos e sensíveis sem que isso possa “ferir” sua masculinidade, e que meninas podem ser agressivas e objetivas, além de gostarem de futebol, sem que essas características firam sua feminilidade.

Há que se reconhecer que as aprendizagens, no que se refere às questões de gênero, estão incorporadas e “naturalizadas” em práticas cotidianas formais e informais que muitas vezes passam despercebidas. Elas atravessam os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo oficial, ou estão imbricadas na literatura que selecionamos, nas revistas que colocamos à disposição dos/as estudantes para pesquisa e colagem, nos filmes que mostramos, no material escolar que indicamos para consumo, no vestuário que permitimos e naquele que é proibido, nas normas disciplinares que organizam o espaço-tempo escolar, nas dinâmicas em sala de aula e em outros espaços escolares que não vemos ou decidimos ignorar, nos castigos e nas premiações, nos processos de avaliação (MEYER, 2013).

Nas últimas duas décadas os estudos sobre gênero no Brasil têm se ampliado consideravelmente, contudo, no que se refere aos estudos de gênero e infância, ou gênero e Educação Infantil, a pesquisa ainda é incipiente. Dentre eles destacamos Faria (2013) e Felipe (2007, 2010).

De acordo com Felipe (2000) acompanhar e compreender, da perspectiva das crianças, como esse processo de construção das relações é vivido e significado, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são determinantes nesse processo, torna-se imprescindível para os estudos sociais da infância.

Caminhos do brincar: metodologia

Este estudo se caracteriza enquanto pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. A escolha pelo desenvolvimento de um estudo qualitativo ocorreu para compreensão mais detalhada dos significados e das características apresentadas pelos/as colaboradores/as da pesquisa, uma vez que essa abordagem busca compreender e “[...] esmiuçar como as pessoas constroem o mundo à sua volta [...]” (ANGROSINO, 2009, p. 8). Ademais, a pesquisa qualitativa se constitui como atividade situada que localiza o/a observador/a no mundo (DENZIN; LINCOLN, 2006). Logo, essas práticas e matérias interpretativas dão visibilidade ao mundo, transformam-no em uma série de representações e significações realizadas pelos próprios sujeitos da ação.

A etnografia pode ser compreendida tanto como arte quanto como disciplina científica e consiste em agrupar aspectos, como saber “ver”, saber “estar” com outros/as e consigo mesmo/a e retraduzir aquilo que se percebeu – a interpretação por meio da escrita de um terceiro (DENZIN; LINCOLN, 2006).

No campo da etnografia, consideramos importante destacar sua relação com a temática do gênero. Vários artigos trazem articulações entre etnografia e gênero (FELIPE; GUIZZO; BECK, 2013). Ainda é possível inferir que os estudos etnográficos estão fundamentados na característica de observação detalhada de um contexto particular. O

estudo não investiga o lugar, e sim no lugar, observando-se aqui as relações de gênero no recreio escolar.

Assim, os métodos etnográficos se apresentam como alternativas bem instigantes para o estudo das culturas infantis, pela possibilidade de trazerem maiores recursos para a pesquisa, oportunizando uma participação mais direta, para acompanhar bem de perto as formulações que as crianças estabelecem sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca (FELIPE, 2004).

As análises efetuadas não se focalizaram nos sujeitos, e sim nos discursos e nas representações que os constituem. É importante ressaltar que, ao analisar as crianças no recreio escolar, não foram elas o foco da nossa investigação em si, mas por meio delas foi possível observar os significados presentes nas relações sociais.

A escolha da escola se deu a partir das visitas de estágio realizadas no primeiro semestre de 2017 em escolas públicas do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru. Na condição de professores de estágio da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VII, temos acesso às escolas, o que favoreceu nossa inserção nestas, sem que fôssemos notados pelas crianças, considerando a frequência com que visitamos as escolas tanto no período do estágio como para ministrar cursos e oficinas. Após um breve levantamento das escolas de Ensino Fundamental I, que atende crianças do 2º ao 5º ano, optamos por uma escola localizada em um bairro periférico. A escolha do *lócus* levou em consideração os projetos pedagógicos direcionados para aprendizagem numa perspectiva lúdica desenvolvidos pela escola.

As observações aconteceram entre 16 de outubro de 2017 e 1 de dezembro de 2017, sempre de segunda à quinta-feira, pois na sexta as crianças eram liberadas mais cedo, por isso o recreio era suspenso.

Eugenio (2003, p. 209), relata que os ofícios do/a etnógrafo/a são a “observação participante e a sempre perseguida-embora-inatingível tentativa de adotar o ponto de vista do nativo”. A observação participante exigia que olhássemos e observássemos aqueles/as que também estariam nos olhando e nos observando. No tocante ao ponto de vista do/a nativo/a, o que chamava a atenção era o fato de sermos adultos e de alguma maneira termos interesse por brincadeiras, tidas como atividade sociocultural do universo infantil, conforme comentou Margarida:⁵ “Eu nunca tinha vista adulto interessado em entender sobre brincadeiras”. É importante salientar que as observações ocorreram durante o recreio escolar, no turno vespertino, entre 15h30min e 16h00min.

Compreendemos que por se tratar de uma escola de Educação Infantil as atividades lúdicas aconteciam também durante o período das aulas, algumas delas inclusive pensadas e sistematizadas pelas/as professores/as. Contudo, nosso interesse nesse estudo era o de

⁵ Optamos por atribuir nomes fictícios às crianças colaboradoras deste estudo. A escolha dos nomes se deu a partir de uma brincadeira, em que cada participante se identificava com uma planta ou flor de seu interesse. Todas as meninas escolheram nomes de flores, já os meninos escolheram nomes de plantas.

problematizar as relações de gênero, presentes nas brincadeiras e nos brinquedos das crianças, estabelecidas por elas mesmas, sem a interferência de adultos.

Ademais, é importante ressaltar que a pesquisa foi apresentada à direção, coordenação e professores/as da escola durante reunião pedagógica, na qual ficou definido que a proposta deveria ser apresentada também na reunião de pais, mães e responsáveis. Dessa maneira, as observações só aconteceram após a apresentação e aprovação da pesquisa pela comunidade escolar. É pertinente dizer que durante a reunião foi feita a leitura do Termo de Livre Consentimento (TLC), que foi posteriormente assinado por pais, mães e responsáveis de crianças que tiveram suas falas analisadas por nós. A pesquisa também foi apresentada às crianças, conforme descreveremos.

Observações acerca dos brinquedos, brincadeiras e as relações de gênero

Na primeira semana foi possível observar que as crianças nem notaram nossa presença na escola. Primeiro por ser comum a presença de adultos – pais/mães/responsáveis, resolvendo algum problema. Uma segunda constatação era a ansiedade com que eles/as esperavam pelo recreio. Conforme anotações do Diário de Campo:

Todos os dias, impreterivelmente às 15h00min, quase que num ritual sagrado, a secretária da escola estendia o braço para fora da janela da sala onde ficava e sacudindo fortemente um sino anunciava que era hora do recreio. Tal som deixava todas as crianças ouriçadas, tornando impossível quaisquer tentativas das professoras de acalmá-las (20 de outubro de 2017).

Ainda nas primeiras observações identificamos atividades e papéis sociais relacionados ao gênero, a partir dos brinquedos e das brincadeiras. No período em que estivemos na escola, as brincadeiras eram sempre as mesmas: casinha, boneca, pula-corda, roda e amarelinha para as meninas e pega-pega, pega-ladrão e bola para os meninos.

A constatação descrita acima sinaliza o quanto as representações de gênero estão presentes no espaço-tempo do recreio, no qual as brincadeiras classificadas como de meninas estão associadas às atividades da esfera do privado e do cuidado, ocupando, quase sempre, locais onde há um adulto por perto, um espaço de conciliação entre “comadres” e “melhores amigas”, onde não há lugar para divergências.

De acordo com Louro (2007), historicamente, os espaços atribuídos às mulheres foram e continuam sendo aqueles possíveis de serem controlados pelos adultos. Já as brincadeiras classificadas como sendo de meninos demandam um espaço maior, ditos espaços públicos, e, portanto, espaços de disputas, nos quais o mais forte sempre vence (LOURO, 2007).

A construção do que é ser menino e ser menina, dos lugares e das posições que cada um deve ocupar, é ensinada e mostrada em diferentes espaços: escola, meios de

comunicação, revistas, livros infantis, como se fossem “naturais” e, assim, considerados verdadeiros.

“Meninos não brincam com meninas”: o gênero aprendido

Conforme o tempo ia passando ficava mais evidente a pouca interação entre meninos e meninas na hora do recreio. Quando havia qualquer tentativa de uma das partes, tinha sempre uma menina que dizia incisivamente: “Meninos não brincam com meninas”. A menina a quem nos referimos, depois se denominou de Rosa. Quando perguntamos quem havia falado isso, ela respondeu: “Meu pai disse que se me pegar brincando com meninos eu apanho” (Diário de Campo, em 27 de outubro de 2017).

A fala tão enfática de Rosa nos despertou para uma atenção maior em relação à maneira como ela brincava e quais brincadeiras e quais companhias escolhia. Ela andava sempre com um grupo de seis meninas, e durante algumas conversas era possível escutar coisas do tipo: “os meninos são muito ousados”, “rosa não é cor de homem” – a última frase foi em referência a um colega que foi com uma camisa de cor rosa.

Mesmo tendo ressaltado a fala de Rosa, é pertinente dizer que ela não é unânime. Foi possível constatar ponto de vistas diferentes, como na fala de Hortência, que refutou Rosa e afirmou: “Minha mãe e meu pai disse que rosa é uma cor como outra qualquer [...] meu irmão veste rosa e não é mulher” (Diário de campo, em 27 de outubro de 2017). De acordo com Hirschauer (1994), as exteriorizações dos atributos de gênero são marcas da construção de gênero e ocorrem por meio da linguagem, de artefatos, brinquedos, gestos e atividades – nomes, roupas, cores, acessórios, entre outros.

Observamos ainda que as práticas pedagógicas, conforme sinaliza Louro (2002), são práticas genericadas, conforme podemos observar num diálogo estabelecido por um grupo de meninas, ao saírem da sala de aula para o recreio. Perguntou uma delas: “‘Tu viu o desenho que a pró trouxe para a aula?’”. Retrucou a outra: ‘Eu achei normal’ [...]” (Diário de Campo, em 31 de outubro de 2017). O referido desenho era o corpo humano feminino e masculino apresentado pela professora na aula de ciências.

No período em que estivemos na escola, não foi possível constatar conversas dos meninos mais diretas na perspectiva de gênero:

Só agora me dei conta que não presenciamos conversas dos meninos sobre as questões de gênero e sexualidade. [...] eles passam a maior parte do tempo correndo de um lado para o outro, jogando bola e quase não param para conversar. As questões de gênero e sexualidade para eles parecem ser algo natural, não havendo a necessidade discutir sobre o assunto (Diário de campo, em 6 de novembro de 2017).

Contudo, a constatação acima nos faz pensar que nos espaços educativos são perceptíveis aspectos discriminatórios relacionados aos gêneros, uma vez que aos meninos são atribuídas posições de maior prestígio e destaque, o que não acontece com as meninas.

O brincar, o brinquedo e as relações de gênero

Brincar é algo inerente à infância e, portanto, faz parte do universo sociocultural no qual a criança está inserida. Porém, as brincadeiras e os brinquedos ganham sentidos e significados distintos para meninas e meninos nas diferentes culturas.

No período em que observamos o recreio escolar, foi possível evidenciar que as brincadeiras, os brinquedos e os espaços durante o recreio eram bem definidos. Meninas brincavam com meninas, e meninos com meninos, sempre em espaços diferentes. Diante de tal fato, indagamos às meninas por que não se aproximavam para brincar com os meninos, e a resposta veio em coro, quase que ensaiada: “Os meninos são ousados”. Já, quando questionados, os meninos respondiam que “As meninas não chamam a gente para brincar”.

No que diz respeito à resposta das meninas fica notório que o domínio masculino sobre as mulheres ainda hoje é uma realidade. Além disso, quando se percebe um interesse maior, por parte das crianças, pelas questões sexuais, começa a haver uma separação das crianças por gênero, e as famílias exercem grande pressão para que essas distinções se acentuem, principalmente com os “cuidados” redobrados com as meninas. As mães/pais/responsáveis convencem-nas dos perigos da proximidade com os meninos, pois elas podem ser vítimas das “ousadias” deles, ou até mesmo da violência praticada pelos valentões.

Teoricamente, as meninas aprendem e reproduzem social e culturalmente que menina não anda e nem brinca com menino, pois são dois modos de ser incompatíveis na convivência cotidiana, ainda que muitas não concretizem essa idealização dos adultos. Quando há tal aproximação, as possibilidades de estas estarem associadas às questões das sexualidades aumentam, fazendo com que haja um distanciamento por parte das meninas.

Louro (2008, p. 83) salienta que, mesmo que essa “marcação” tenha sido estabelecida arbitrariamente como adequada e legítima em uma sociedade, é “pouco relevante definir quem tem a iniciativa dessa ‘marcação’ ou quais suas intenções; o que importa é examinar como ocorrem esses processos e seus efeitos”. Gênero se torna uma categoria profícua para ser analisada do ponto de vista das crianças, ou seja, na dinâmica do processo vivido por elas.

Foi curioso perceber que apenas um menino era aceito nas brincadeiras das meninas. Ele tinha trânsito livre no universo feminino. Depois ficamos sabendo que era irmão de Hortência, sendo protegido por ela de alguma maneira, por ser mais novo, mas que sofria com chacota dos demais colegas, sendo classificado com apelidos que comumente se configuram como formas de agressão à masculinidade.

Tal fato nos faz compreender que para os meninos as possibilidades de atravessar as fronteiras de gênero presentes nas brincadeiras são bem menores, uma vez que a cultura, ao definir quais são as brincadeiras de meninos e de meninas, acaba por determinar o que não

lhes cabe fazer ou não, ainda que seja brincando. Quem descumpra tal regra está suscetível a sofrer sanções pelos/as demais colegas.

Conversando sobre o assunto: infância, brinquedos, brincadeiras e relações de gênero

Após a quarta semana de observação das brincadeiras desenvolvidas durante o recreio escolar, sentimos necessidade de conversar com as crianças, com o intuito de pontuar algumas anotações e coletar outras informações. Para tanto, optamos por fazer rodas de conversa, por compreendermos que esse instrumento metodológico promove a ressonância coletiva, a construção e a reconstrução de conceitos e argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo. E, ao pensar a forma de adotar e conduzir esse instrumento, temos que considerar que o diálogo construído representa o pensar e o falar de “[...] indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica” (WARSCHAUER, 2014, p. 46).

A turma selecionada foi a do 5º ano do Ensino Fundamental I, composta por 9 meninos e 14 meninas, com idade entre 10 e 11 anos. A escolha por essa turma se deu a partir das anotações do Diário de Campo, onde constatamos que a maior parte das inferências nas brincadeiras era oriunda dessa turma. Uma primeira análise é o fato dos/as alunos/as serem os/as maiores da escola.

Num primeiro momento explicamos para a turma no que consistia o trabalho que iríamos realizar e estabelecemos um Acordo de Livre Consentimento⁶ com cada um/a.

A primeira Roda de Conversa⁷ com a turma foi em torno das brincadeiras e dos brinquedos. Nosso interesse era saber se tinha diferença de brinquedos e brincadeiras para meninos e meninas. Mandacaru logo levantou a mão, dizendo que gosta de “[...] polícia e ladrão, futebol, luta” e acrescentou “Brincadeiras de ação que deixam a gente suado e as meninas não gostam dessas brincadeiras”. Umbuzeiro balançou a cabeça num gesto de concordância com o colega, acrescentando que:

Os meninos gostam de correr, ficar livre [...] se a gente se machuca a gente não vai reclamar com a pró. Já as meninas são fraquinhas, qualquer coisa estão chorando e chamando a professora ou a diretora pra brigar com a gente, aí a gente nunca brinca com elas.

A partir da fala de Umbuzeiro, podemos inferir acerca do que Louro (2008) classifica como espaço privado e espaço público em relações de gênero. De acordo com a autora, o espaço designado culturalmente ao homem é o espaço público, onde acontecem as lutas, as guerras, as batalhas, as disputas políticas. Às mulheres competem os afazeres

⁶ Depois de explicado o trabalho a ser desenvolvido, cada um/a pintava a mão direita, com tinta à base d'água, e imprimia num painel exposto na sala, o que se configurou no Acordo de Livre Consentimento estabelecido com a turma.

⁷ Realizada em 9 de novembro de 2017, e a segunda em 16 de novembro de 2017.

domésticos, cuidado com o bem-estar dos/as filhos/as e do esposo, classificado como espaço privado.

No entanto, é importante que se diga que houve divergências quanto às brincadeiras e os brinquedos classificados como sendo para meninos e para meninas. Hortência mais vez se manifestou contrária às opiniões que segregam meninos e meninas:

Eu não concordo com essa separação de brincadeiras, nem de brinquedos de menino e de menina. Eu posso brincar de bola se eu quiser, de carro também, de polícia e ladrão, de pega-pega [...]. Eu conheço muitas mulheres que dirigem, minha mãe mesmo dirige. Tem mulher que é jogadora de futebol, atleta. Tem mulher policial, lembra daquelas do Proerd⁸, que fez o curso sobre droga aqui na escola?

A fala de Hortência suscitou muitas indagações na turma, tanto nos meninos quanto nas meninas, fazendo com que eles/as refletissem sobre a dicotomia: brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas. Ao argumentar sobre as brincadeiras, Hortência estabelece um paralelo entre o ato de brincar e as profissões que serão assumidas por homens e mulheres na vida adulta.

Nesse sentido, concordamos com Kishimoto (2015), quando afirma que o mundo do faz-de-conta, a partir das brincadeiras infantis, nada mais é que um ensaio para o que será no mundo adulto, pois possibilita a criança vivenciar situações inerentes à vida adulta. Compreendemos ainda que as brincadeiras são de grande influência no processo da Educação Infantil para as crianças desenvolverem a identidade e o aspecto cognitivo, motor, social, afetivo, possibilitando, ainda, que elas formulem concepções acerca das questões de gênero, raça, etnia, respeito às diferenças, trazendo novos significados e sentidos para o faz-de-conta.

Para Felipe (2000) as brincadeiras se apresentam enquanto espaço fértil no tocante às questões de gênero e sexualidade, já que esse universo simbólico é marcado pelo ato de brincar, onde são demarcados papéis construídos social e culturalmente, como: ser mãe, ser pai, ser filho/a, ser mulher, ser homem, entre outros.

Assim, faz-se necessário romper com a concepção da brincadeira como algo natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social, e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável, uma vez que a brincadeira diz respeito a um processo de relações sociais, portanto, de cultura, conforme ficou evidenciado na fala de Ouricuri:

Tem até umas brincadeiras que as meninas aguentam brincar com a gente. Nem todas as brincadeiras as meninas aguentam. Elas choram com qualquer coisa [...] e já pensou em ficar brincando de casinha? Não combina, não! Fala sério! Brincar de casinha é coisa de menina, não combina menino brincar de boneca.

Mesmo sendo uma criança não consideramos tal ato inconsciente. Por estar inserida em um determinado contexto social, ela acaba por reproduzir falas e situações vivenciadas

⁸ Programa Educacional de Resistência às Drogas – PROERD, consiste em uma ação conjunta entre o Policial Militar, chamado Policial PROERD, Professores, especialistas, estudantes, pais e a comunidade em geral, no sentido de prevenir e reduzir o uso indevido de drogas e a prática de violência entre os estudantes.

por ela. Ao dizer que as meninas não conseguem participar de todas as brincadeiras, ele acaba por relacionar o brincar ao ato de medição de forças, reforçando ainda uma suposta fragilidade feminina, representada no ato de chorar. Diga-se de passagem, durante as observações, foi possível constatar que as brincadeiras desenvolvidas pelos meninos quase sempre estavam associadas a medir forças, demarcar territórios. De acordo com Rios e Dias (2019) tais elementos são recorrentes nos processos de construção das masculinidades, onde comumente o homem é representado como alguém sempre forte e que nunca chora. Em oposição a essa concepção, a mulher é representada como símbolo da fragilidade.

Ao afirmar que brincar de casinha e de bonecas não combina para meninos, ele acaba reforçando a concepção de que o espaço social destinado ao homem é o espaço público, e que cabe às mulheres cuidar da casa, dos/as filhos/as e do marido. Papel herdado de um modelo de sociedade patriarcal (LOURO, 2007), mas que ainda é notório nas sociedades contemporâneas das mais diferentes formas – entre elas, as brincadeiras.

Durante a discussão, era perceptível que quando uma das meninas falava recebia o apoio das demais, e a mesma coisa acontecia com os meninos. Contudo, depois de muita conversa, questionamentos e provocações, foi possível perceber que tanto as meninas, quanto os meninos começaram a flexibilizar suas colocações, sinalizando que é possível que meninos e meninas possam brincar das mesmas brincadeiras.

Outro elemento constatado tanto nas observações como nas Rodas de Conversas foi a maneira como professores/as, direção, coordenação e demais adultos envolvidos no processo pedagógico interferiam na organização das crianças durante o recreio, quase sempre demarcando o espaço, o tipo de brincadeira e os brinquedos a serem utilizados por meninos e meninas. Sobre isso, Meyer (2013, p. 123) ressalta que:

O recreio escolar está vinculado a diversas formas de controle, regulação sobre o corpo infantil, onde diversos mecanismos contribuem para uma construção/conformação de meninas e meninos, agindo no sentido de produzir uma imagem feminina ou masculina.

No que se diz respeito às questões de gênero, entendemos que professores/as têm papel importante nas questões concernentes à prática pedagógica, sendo necessário pensar um currículo que leve em consideração o respeito à diversidade e à diferença de gênero, étnica, social e tantas outras nos diferentes espaços escolares e sociais. De acordo com Louro (2007) a escola desempenha um papel importante na construção das identidades de gênero e das identidades sexuais, pois, como parte de uma sociedade que discrimina, ela produz e reproduz desigualdades de gênero, raça, etnia, bem como se constitui em um espaço generificado.

Considerações: entrelaçamentos entre o brincar e as relações de gênero

No decorrer da pesquisa, foi possível identificar o modo como o gênero constitui uma categoria central para as crianças nas relações sociais que estabelecem, a partir dos

momentos de recreação. De acordo com Felipe (2004), a curiosidade é algo inerente a infância. Compreendemos, portanto, que é nessa fase que questões ligadas à sexualidade, relações de gênero, entre outras podem se manifestar através das brincadeiras.

Conforme salientamos anteriormente, as questões de gênero são criações sociais ligadas às práticas relacionais e modos de educação, que caminham e convivem juntas sob influências do meio cultural. Assim, não podemos nos desvencilhar do fato de que a forma como as crianças constituem as subjetividades de gênero são perpassadas necessariamente pelo fazer pedagógico, conforme afirma Louro (2007), ao ressaltar que as práticas pedagógicas são perpassadas necessariamente pelas relações de gênero estabelecidas na escola.

Dessa maneira, é possível inferir que o pertencimento e as noções de gênero envolvem uma variedade de conhecimentos e elementos sociais e culturais, que requerem estudos detalhados para se compreender como e o quê as crianças sabem e aprendem sobre esses elementos culturais e sociais, ao estabelecerem relações no cotidiano de uma instituição de educação e quais os usos que fazem desses conhecimentos em suas relações sociais.

A partir das distintas concepções teóricas estudadas para o desenvolvimento desse estudo, das observações feitas durante o recreio e das rodas de conversas desenvolvidas com as crianças, é possível dizer que recreio é um espaço generificado e sexualizado. Nesse espaço as crianças não são tão livres como pensávamos que fossem. O recreio se constitui a partir de configurações sociais que predeterminam como, quando, qual, e com quem a brincadeira deve ocorrer, tipificando, dividindo e classificando brincadeiras dos meninos e das meninas.

Nesse sentido, compreendemos ainda que os/as professores/as se constituem enquanto canal que podem, através da ludissociabilidade, reconstruir, por meio de práticas pedagógicas, novas concepções acerca da equidade de gênero e respeito às diferenças, despertando nos/as educandos/as o respeito e a aceitação ao diferente. Da perspectiva das crianças, é possível afirmar que, em contextos educativos, a dimensão corporal e sua vinculação com gênero envolvem ativar diversos conhecimentos e aprendizados. Por meio dos episódios analisados, conseguimos identificar uma riqueza de nuances e contradições que permeiam o processo de construção de gênero.

Podemos dizer que o recreio escolar é um momento propício para a interação espontânea, e o tempo da recreação se constitui situação adequada para aplicação de atividades pedagógicas que envolvem não só a questão de gênero, mas também as questões étnicas raciais, econômicas, sociais, entre outras.

Observamos, ainda, a presente rotulação e rejeição das crianças quando há a quebra de padrões das barreiras de brincadeiras de meninos e meninas, culturalmente estabelecidas pela sociedade masculinizada. Rendendo apelidos como “bichinha, baitola, viadinho, mulherzinha”, fato que ressalta o preconceito latente ainda presente no ambiente escolar.

Isso nos leva a considerar que os brinquedos e as brincadeiras, não têm função meramente lúdica, mas produzem também uma concepção de sujeitos disciplinados por viverem dentro de um contexto social e histórico, em que assumem um jeito de ser menino e um jeito de ser menina, enquadrados/as nos padrões que a sociedade considera como “normais”. Nesse contexto cultural, a criança produz e é produzida através das brincadeiras.

Referências

- ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2008.
- BAHIA. Secretaria de Planejamento – SEPLAN. *Territórios de Identidade*. Salvador, 2018. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em 8 abr. 2020.
- BARBOSA, M. C. S; HORN; M. G. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Câmara dos Deputados, Brasília, 1990.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) BRASIL. *Lei nº 9.394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Setembro de 1996. Brasília: Editora do Brasil, 1997.
- CAVALLARI, R.; ZACARIAS, V. *Trabalhando com recreação*. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2009.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Org.). *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- EUGENIO, F. De como olhar onde não se vê: ser antropóloga e tia em uma escola especializada para crianças cegas. In: VELHO, G.; KUSCHNIR, K. (Org.). *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- FARIA, E. L. *Apesar de você: O brincar no cotidiano da escola*. Belo Horizonte: Licere, 2013.
- FELIPE, J. Infância, Gênero e Sexualidade. *Educação e Realidade*, v. 25, n. 1 p. 1-17, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48688/30332>. Acesso em: 8 abr. 2020.
- FELIPE, J. O que as crianças têm a dizer sobre relações de gênero: algumas implicações para a pesquisa em educação. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL. 5. 2004. *Anais...* Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2004. (CD-Rom.)
- FELIPE, J. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Proposições*, Campinas, v. 18, n. 53, v.2, , p. 77-87, 2007.
- FELIPE, J. Delineando masculinidade desde a infância. *Instrumento*, v. 12, n. 2, p. 35-55, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18694>. Acesso em: 20 maio. 2018.

- FELIPE, J.; GUIZZO, B. S.; BECK, D. Q. Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis. In: FELIPE, J.; GUIZZO, B. S.; BECK, D. Q. (Org.). *Infâncias, gênero e sexualidade: nas tramas da cultura e da educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2013.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- HIRSCHAUER, S. *Die Soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. HJ, 46, Heft, 4, S. 668-692, 1994.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação*. São Paulo, Cortez, 2015.
- LAVELBERG, R. O professor em foco na arte-educação contemporânea. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCH, C.; UNBEHAUM, S. *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Ed. 34, 2002.
- LOURO, G. L. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto, PT: Porto Editora, 2007.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LOPES, L. *Atividade Física, Recreio Escolar e Desenvolvimento Motor*. Estudos exploratórios em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança, Especialização em Educação Física e Lazer) – Universidade do Minho, 2016.
- MEYER, D. E. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. *Rev. Bras. Educ.*, São Paulo, p.117-128, jan.-mar. 2013.
- MOYLES, J. R. *Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- NETO, C. *Motricidade Infantil*. Lisboa: Edições APEI, 2006.
- NETO, C. A influência do contexto na actividade de jogo livre em criança de idade pré-escolar: perspectivas de estudo. *Ludens*, v. 9, n. 2, p. 5-9, 2014.
- PEREIRA, M. do M. *Fazendo gênero no recreio: a negociação do gênero em espaço escolar*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012.
- PINTO, M. *A infância como construção cultural*. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças: contextos e identidades. Portugal, 2010.
- RIBEIRO JUNIOR, D.; SOUZA, E. S.; SOUSA, F. R.; TEIXEIRA, I. M. C.; OLIVEIRA, M. W. Educar-se em grupos, organizações e movimentos sociais: processos educativos em práticas sociais populares. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 15, n. 181, p. 45-58, 2014.
- RIOS, P. P. S. Discursos de equidade de gênero em educação: fabricação das diferenças no espaço escolar. In: RIOS, P. P. S.; MENDES, A. M. (Org.) *Educação, gênero e diversidade sexual: fabricação das diferenças no espaço escolar*. Curitiba: CRV, 2018.
- RIOS, P. P. S.; DIAS, A. F. “Então me classificavam como estranho”: entre narrativas na construção do estranho no corpo de professores gays. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 4, p. 539-557, 2019.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, 1995.
- SILVA, T.T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. *Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender*. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARSCHAUER, C. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

Recebido em: 03/08/2018

Aprovado em: 27/04/2020