

## MENINOS E MENINAS: QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

GIOVANA TOLESANI CAMARGO<sup>1</sup>

FABIANA DE FREITAS PINTO<sup>2</sup>

ANA LÚCIA GUEDES-PINTO<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho parte das experiências vivenciadas por uma das pesquisadoras, professora do 5º ano do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Paulínia. Na busca por conhecer os sentidos produzidos e revelados por meio dos enunciados dos alunos, a experiência foi socializada e culminou na produção coletiva de algumas reflexões sobre gênero na escola. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que destaca situações interacionais do cotidiano escolar vividas entre professora e alunos e registradas em um caderno de campo. Dentre as diversas situações que chamaram atenção, destacamos dois episódios: uma disputa pelo primeiro lugar na fila do lanche e uma aula de Língua Portuguesa na qual os alunos questionam comportamentos de meninas e de meninos. As reflexões foram tecidas, principalmente, à luz dos teóricos da Análise do Discurso Pêcheux e Maingueneau.

**Palavras-chave:** Enunciado. Discurso. Criança. Escola. Gênero.

### *BOYS AND GIRLS: GENDER ISSUES IN SCHOOL*

**ABSTRACT:** This study is an experience lived by one of the researchers, teacher of the 5th year of elementary school in Paulínia - SP - Brazil. In the search for knowing the meanings produced and revealed through the statements of the students, the experience was socialized and culminated in the collective production of some reflections on gender in school. This is a qualitative research that highlights interactional situations of everyday school life lived between teacher and students and recorded in a field notebook. Among the many situations that called attention, we highlight two episodes: a fight for first place in the snack line and a class of Portuguese Language in which students questioned behavior of girls and boys. The reflections were woven mainly in the light of theoretical Discourse Analysis of Pêcheux and Maingueneau.

**Keywords:** Statement. Speech. Child. School. Gender.

---

<sup>1</sup> Mestranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

<sup>2</sup> Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

<sup>3</sup> Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

### *NIÑOS Y NIÑAS: CUESTIONES DE GÉNERO EN LA ESCUELA*

RESUMEN: Este estudio hace parte de las experiencias vividas por una de las investigadoras, profesora del 5º año de la escuela primaria en la ciudad de Paulínia-SP - Brasil. En la búsqueda de conocer los significados producidos y revelados a través de las declaraciones de los estudiantes, la experiencia fue socializada y culminó en la producción colectiva de algunas reflexiones sobre el género en la escuela. Se trata de una investigación cualitativa que pone de relieve las situaciones de interacción de la vida cotidiana escolar vividas entre la profesora y los estudiantes, registradas en un cuaderno de campo. Entre las muchas situaciones que llaman la atención, destacamos dos episodios: una lucha por el primer lugar en la cola para la merienda y una clase de Lengua Portuguesa en la que los estudiantes cuestionan el comportamiento de niños y niñas. Las reflexiones se tejieron sobre todo a la luz de los teóricos del Análisis del Discurso Pêcheux y Maingueneau.

Palabras clave: Enunciado. Discurso. Niño. Escuela. Género

## Introdução

O presente artigo, fruto de uma experiência escolar, pretende analisar à luz de teóricos da Análise do Discurso (AD), como Pêcheux e Maingueneau, enunciados de crianças de um 5º ano de uma escola pública do município de Paulínia, buscando problematizar a presença de discursos que materializem certas formações ideológicas. Para tal, serão destacados aqui os enunciados que tornam visíveis discursos de gênero. No jogo da dinâmica interativa em sala de aula, entre os alunos e professora, podem ser identificadas múltiplas formas de produção de sentidos.

A principal motivação para este artigo nasceu no contexto do trabalho de uma das pesquisadoras, como professora dos anos iniciais de ensino fundamental de uma escola municipal de Paulínia, interior de São Paulo. Na busca por conhecer os sentidos produzidos e externalizados por meio dos enunciados dos alunos, a experiência foi socializada entre duas outras professoras (uma doutoranda e uma professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP) e culminou na produção coletiva destas reflexões sobre gênero na escola.

Para melhor contextualizar tal experiência, é importante mencionar que a região de Paulínia tem pouco menos de 100 mil habitantes e que esta foi emancipada do município de Campinas em 1964. A cidade é conhecida por sediar um dos maiores polos petroquímicos da América Latina, a Refinaria de Paulínia (Replan). Por esse motivo, a referida cidade possui uma das maiores rendas per capita do país e um alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Se-

gundo dados fornecidos pelo município, sua população é composta de muitos migrantes, principalmente vindos da região Nordeste, em busca de melhores condições de trabalho. A escola em foco, com aproximadamente mil alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, está situada em um bairro próximo da divisa com a cidade de Cosmópolis. É, portanto, uma escola de periferia, cujos alunos na sua maioria são filhos de pais da classe trabalhadora.

Diante desse cenário, como foi dito anteriormente, a pesquisa se volta para as crianças de uma sala de 5º ano do ensino fundamental, que tem como um de seus objetivos na área de língua portuguesa consolidar a alfabetização. A etapa de consolidação da alfabetização tem como objetivo a apropriação pelo aluno das regularidades do sistema de escrita alfabética, a partir do estudo das regras ortográficas e gramaticais, além do estudo dos diferentes gêneros textuais, a partir da leitura e produção de textos. Nessa fase de transição entre a infância e a adolescência, por volta dos 11 anos de idade, as crianças (como bem sabemos) passam por grandes transformações no corpo, provocadas pelos hormônios, que se manifestam na fala, nas características físicas, no humor e, no comportamento de modo geral.

Para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente, a alfabetização dos sujeitos escolares, Smolka (1985) faz a seguinte consideração:

Da maneira como tem sido feita, a alfabetização enfoca apenas o domínio de habilidades formais e funcionais, sem, no entanto, alcançar o âmago do processo, a razão profunda sócio-histórico-política da linguagem escrita. Ela tem sido uma alfabetização meramente formal em favor de um analfabetismo político, na medida em que não é considerada como um instrumento, um meio, uma possibilidade de comunicação e interação entre as pessoas, mas é vista com um fim último da aprendizagem escolar e acadêmica (p. 49).

Em outras palavras, a autora explica que os sujeitos atuam no mundo por meio da linguagem, da palavra. Entretanto, ao serem apresentados obstáculos no diálogo, são interpostas também possibilidades de construção de sentido. No percurso desta pesquisa, nas situações de ensino-aprendizagem, privilegiamos as situações de comunicação desenvolvidas ao longo de um determinado evento.

O estudo, portanto, possui características de uma abordagem qualitativa por entendermos que:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2014, p. 28).

As observações cotidianas, as experiências vividas no chão da escola, as anotações no/do caderno de campo sobre a interação ocorrida por meio das aulas e das inúmeras atividades promovidas, ajudaram a tecer as interpretações e a captar os sentidos nas falas dos sujeitos trazidos para este trabalho. Entendendo as crianças como seres sociais, portanto, produtoras de sentido, a sala de aula se torna um lugar onde estes sentidos estão em constante circulação. Para Pêcheux, os sentidos não existem *a priori*, mas são estabelecidos no discurso. No exposto segue a percepção de que:

[...] o sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe *em si mesmo* (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX *apud* BRAN-DÃO, 2012, p. 77).

Para a Análise do Discurso (doravante, AD), um discurso é um posicionamento que se manifesta por meio de enunciados. O discurso tem, portanto, uma base material, que é linguística e um sentido que depende do posicionamento ideológico e do campo em que está inserido cada enunciativo. Ainda nos apoiando em Pêcheux, é possível verificar que “toda conversa (desde o mais simples pedido de informação até a discussão, o debate, o confronto) é suscetível de colocar em jogo uma bipolarização lógica das proposições enunciáveis” (2008, p. 33).

Na multiplicidade dos enunciados das crianças, por exemplo, podem ser identificados inúmeros discursos. No 5º ano em questão, alguns desses enunciados foram sendo registrados em um diário de campo. Referem-se a discursos de gênero em que, apesar de serem tratados no contexto escolar com sujeitos na fase da pré-adolescência, fazem alusão a discursos amplamente difundidos no “meio adulto”.

O uso da denominação do gênero enquanto categoria conceitual ou campo de estudo, conforme apresentado por Rago (2013), se desenvolve entre as décadas de 1980 e 1990, por

conta da participação mais ativa das mulheres no meio acadêmico e pela demanda de visibilidade de tal mobilização/movimentação social. Ao reconhecerem as especificidades e necessidades próprias que o universo feminino requeria e que, conseqüentemente eram diferentes do universo masculino, as mulheres passam a reivindicar “a construção de uma nova linguagem, que revele a marca específica do olhar, e da experiência cultural historicamente construída de si mesmas” (p. 92).

Assim como os estudos de Rago e de outros pesquisadores do Núcleo de Estudos de Gênero da Unicamp<sup>4</sup>, há muitos outros trabalhos em torno desta temática e é possível perceber, neste complexo campo de estudo, a importância dos mesmos para a geração de novas reflexões sobre gênero no contexto das relações escolares. Nesse sentido, para tecer nossas reflexões, elegemos os estudos desenvolvidos por Sayão que, embora tratem das questões de gênero na Educação Infantil, trazem contribuições relevantes e que se aproximam das discussões que buscamos empreender neste trabalho. A autora além de publicar artigos na área, também é bastante conhecida na grande mídia e tem desenvolvido um trabalho de assessoria às escolas e pais, subsidiando, assim, nossas questões que envolvem o discurso de gênero nas relações construídas no interior da escola.

Sayão (2003) explica que as crianças são sujeitos ativos, que produzem cultura. Ela afirma que “as ideias e representações em torno da infância consideram as constantes transformações nas condições de existência, apontando para uma pluralidade de modos de ser criança” (p. 69).

Para a autora, é necessário ainda que os estudos a respeito das questões de gênero, assim como os estudos sobre a infância, sejam incluídos em uma agenda política mais ampla e

---

<sup>4</sup> O Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu integra o Sistema Coordenadoria de Centros e Núcleos (COCEN) vinculado à reitoria da Universidade Estadual de Campinas, que congrega 21 centros e núcleos interdisciplinares. A institucionalização do Pagu, em 1993, foi resultado do trabalho de pesquisadoras inseridas em campos disciplinares distintos que buscavam dialogar com as teorias feministas e de gênero. A interdisciplinaridade, marca das pesquisas realizadas no Pagu, ramifica-se pelas diversas vertentes da problemática associada ao conceito de gênero – sociais, econômicas, antropológicas, históricas, políticas. (Texto informado pela página do Núcleo na internet). Disponível em: <http://www.pagu.unicamp.br/pt-br/o-pagu>. Acesso em: 05 jul. 2016.

ultrapassem as noções restritivas de pensá-los apenas como estudos sobre mulheres, ou sobre homens e mulheres. Ao tratar de gênero, a mesma explica que “inclui o sexo biológico a partir dos valores e atributos que determinada cultura lhe confere e analisa as construções sociais sobre o masculino e o feminino que são produzidas por diferentes sociedades” (2003, p. 71). Em um de seus artigos, Sayão enfatiza ainda que:

[...] é preciso saber como as crianças produzem/reproduzem, em suas relações, modos de ser homem e mulher, ou menino e menina, que trazem consequências para sua convivência com o grupo, assim como para suas vidas. E, acerca disso, surge o questionamento sobre qual seria o papel dos adultos (2003, p. 78).

As concepções ideológicas sobre o conceito de gênero sofreram transformações ao longo dos anos. Pensar essas questões de modo a desconstruir ideias de que há comportamentos que são próprios de homens ou de mulheres, bem como relações de poder em que o homem se coloca como naturalmente superior à mulher só é possível nos dias atuais graças a direitos políticos, sociais e jurídicos conquistados ao longo do século XX (SOUZA, SOMBRIO; LOPES, 2005)<sup>5</sup>, no âmbito da educação, trabalho, família, política, entre outras. Podemos dizer e corroborar a concepção de que o conceito de gênero é uma construção cultural, marcada pelos contextos históricos de entendimentos sobre o masculino e feminino.

Na contramão dessas mudanças ainda podem ser vistos discursos que consideram gênero de forma apenas biológica, para os quais masculino e feminino não são concebidos como construções sociais. Trata-se de uma formação discursiva<sup>6</sup> que naturaliza comportamentos e

---

<sup>5</sup> Nesse artigo, Souza, Sombrio e Lopes (2005) explicam que nos discursos utilizados por Bertha Lutz para a conquista de direitos em relação ao trabalho na área da enfermagem, por exemplo, há marcas de um discurso característico do século XIX, que naturaliza as aptidões femininas para a prática da enfermagem. As mulheres, segundo o pensamento da época, quando expostas à esfera pública, poderiam utilizar de seus conhecimentos adquiridos nas funções domésticas.

<sup>6</sup> Segundo Maingueneau (2008), o conceito de formação discursiva poderia ser comparado ao que é definido como campo, uma vez que cada campo tem objeto de estudos próprios. A formação discursiva seria, portanto, a materialização de uma formação ideológica. O conceito foi usado por Foucault e Pêcheux para “designar qualquer agrupamento de textos que não correspondem a nenhuma categorização reconhecida” (MAINGUENEAU, 2015, p. 83).

relações de poder entre homens e mulheres. Um exemplo a ser citado, foi a reportagem divulgada por uma revista de grande circulação nacional, em abril de 2016, em que o então presidente interino da República, Michel Temer, é apresentado como um homem de sorte por ter uma esposa com os “predicados”: “bela, recatada e do lar”<sup>7</sup>. Trazer à tona esse exemplo demonstra uma ideologia que foi historicamente construída e que, até os dias atuais ainda continua sendo muito valorizada por camadas conservadoras da população e pondo em questão o papel que a mulher deve exercer na sociedade e as demais imposições que ainda recaem sobre a esfera social feminina, muitas vezes, inviabilizando suas escolhas e a construção de sua própria identidade.

No capítulo “Meninas perdidas”, do livro “História das crianças no Brasil” organizado por Mary Del Priore, Abreu (2013) focaliza a condição de menina no Brasil entre o final do século XIX e início do século XX e explica as diferenças de sentido entre ser menina pobre e rica nesse período. Segundo a autora, a ideologia positivista do trabalho disseminada, principalmente, por meio de um novo código penal pós-abolição da escravidão, “veio acompanhada da difusão de regras ligadas à higiene social e de costumes ordeiros para a população” (p. 291). Nesse contexto, cabia às mulheres, apenas, assumir as tarefas domésticas e os cuidados com os maridos e a educação dos filhos.

Outros exemplos desses discursos estão presentes em enunciados das crianças da escola citados neste estudo que, apesar de pertencerem às camadas populares e não aos setores mais conservadores da sociedade, incorporam conhecimentos do senso comum. Saviani (2007) explica que no senso comum está presente a ideologia dominante, uma vez que “a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares o que concorre para inviabilizar a organização das camadas populares enquanto classe” (p. 3). De todos os episódios registrados no diário de campo, dois chamaram atenção:

---

<sup>7</sup> Expressão utilizada pela revista. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/bela-recatada-e-do-lar>. Acesso em: 18 mai. 2016.

## A fila da escola: “Eu sou o primeiro, porque eu sou o rei!”

Desde o 1º ano, as crianças têm o costume de formar filas para se descolarem pelo espaço da escola. Como são muitos alunos por sala, as filas são divididas: uma de meninos e outra de meninas. Ao chegarem ao refeitório para pegar o lanche, as duas filas se juntam para formar uma única. Logo no início do ano foi definido que um dia as meninas seriam as primeiras e no outro seriam os meninos e, assim sucessivamente. No dia em questão, já havia sido avisado que as meninas seriam as primeiras. Lucas<sup>8</sup> era o primeiro da fila dos meninos e quis provocar Júlia, primeira da fila das meninas:

*L: - Eu vou primeiro porque eu sou o rei! Eu mando!*

*J: - Se você é o rei, eu sou a rainha! Posso ser a primeira. – ela respondeu.*

*L: - Mas é o rei que manda, o rei que é mais forte!*

*[Júlia não respondeu e ficou quieta]*

*Profa.: - Quem falou isso para você?*

*L: Lógico, prô! É sempre o rei que manda! A rainha até manda, mas o rei manda mais.*

*Profa.: - Você diz isso só por que o rei é homem?*

*L: - É!*

*Profa.: - Mas hoje as meninas são as primeiras!*

Nesse relato, o diálogo se desenvolve sobre a disputa por quem ocupa o primeiro lugar da fila. Nas falas fica expresso o reconhecimento do prestígio desse lugar da fila pelos alunos, visto como um lugar de destaque, já que o primeiro da fila é também o primeiro a comer o lanche. Chamam atenção nos dizeres das crianças os discursos de gênero no qual estão em jogo as relações de superioridade e submissão, em que o menino seria “rei” e, portanto, “homem” e por isto teria o direito de não apenas ir na frente, mas também exercer autoridade sobre a menina (“Eu mando!”).

Além disso, na fala seguinte de Lucas, ele reitera que as relações de poder passam pelas concepções de força e fraqueza, na qual o rei, por ser homem, subtende-se que seria forte e a rainha, por ser mulher, conseqüentemente seria fraca. A suposta fraqueza da mulher se

---

<sup>8</sup> Os nomes dos alunos são fictícios.

torna, então, uma justificativa pela qual ele, enquanto “homem”, poderia tomar seu lugar à frente na fila. Júlia, por sua vez, se utiliza do mesmo argumento (“Se você é rei, então eu sou a rainha! Posso ser a primeira”) buscando resistência à intimidação de seu colega, não aceitando o fato de ser “rei” como justificativa para ele ter o primeiro lugar da fila.

Nesse complexo cenário de disputa e resistência, a afirmativa trazida por Sayão (2003) nos ajuda a entender que “o gênero problematiza os dualismos tão incorporados e naturalizados em nossa cultura como: homem/mulher; natureza/cultura; superior/inferior; forte/fraco; público/privado e muitos outros” (p. 71). A reflexão acerca deles possibilita a desconstrução das diferenças e formas de dominação de umas sobre as outras.

Os enunciados das crianças não são neutros, carregam em si valores e posições ideológicas herdadas dos “outros” contextos sociais em que participam, dos grupos com os quais vivem e convivem. Charaudeau e Maingueneau (2014, p. 287), no Dicionário de Análise do Discurso, ressaltam que “a identidade de um discurso é indissociável de sua emergência e (de) sua manutenção através do interdiscurso”. Dito de outro modo, os discursos não são novos: todo discurso nasce de outro discurso.

Em relação a uma dada formação discursiva, o interdiscurso pressupõe que os sujeitos falam a partir do que já foi dito. Possenti (2003) sinaliza:

De fato, o que “pertence” a uma FD [formação discursiva] ou é retomado, afirmado, ou, alternativamente, denegado. Mas o que pertence a outra FD, mesmo fazendo parte do interdiscurso (o que parece óbvio, dada a definição) só pode ser recusado, ironizado, parodiado, tornado simulacro<sup>9</sup> (p. 256).

Nos dizeres de Lucas, podemos observar que ele justifica o fato de que seria o primeiro da fila ao se comparar com a figura social de um rei, um sujeito que ordena e, portanto, tem poder. Identifica-se um discurso de poder, de superioridade. A fala de Júlia (“Se você é o rei, eu sou a rainha! Posso ser a primeira!”), manifesta uma resposta a esse mesmo discurso, alegando outro lugar também de poder, o de uma rainha, buscando assim justificar o lugar à frente da

---

<sup>9</sup> Por simulacro, entende-se como um discurso “lê” seu adversário. Por exemplo, um gramático não vê um linguista como um linguista, vê como um “não-gramático”. Observa-se, a partir do simulacro a impossibilidade ideológica de ver o outro como ele é.

fila. Entretanto, a partir da formação discursiva alinhada por Lucas, em uma situação de disputa de poder entre um homem e uma mulher, vence aquele que é mais forte, vence o macho. Por não poder negar o fato de que mesmo que uma rainha tenha poder, ela jamais terá mais poder que um rei (que simbolicamente carrega em sua imagem e histórias uma invencível força, poder supremo) ele a adverte que “a rainha até manda, mas o rei manda mais”.

Certamente, Lucas não foi o primeiro a dizer que o rei é que manda porque é mais forte. Nesse discurso estão presentes outros, que pertencem à mesma formação ideológica na qual se justifica. Para Pêcheux *apud* Maingueneau, “cada formação ideológica constitui [...] um conjunto complexo de atitudes e representações nem “individuais” nem “universais”, mas que se relacionam mais ou menos diretamente com *posições de classes* em conflito umas em relação às outras” (2015, p. 82). No discurso, a ideologia ganha materialidade, ou seja, é por meio dele que cada indivíduo é levado a ocupar seu lugar em determinada formação social (BRANDÃO, 2012, p. 9).

Nos enunciados das crianças, apresentados nesse episódio, portanto, estão em jogo suas formas heterogêneas de compreensão das relações de poder e na interação entre elas diferentes sentidos são produzidos. Lucas, de fato, é maior e fisicamente mais forte do que Júlia, entretanto os combinados acerca de quem ocuparia o primeiro lugar na fila mostrou a ele, e também a ela, que as regras sociais tornam possível que os sujeitos vistos como “mais fracos” tenham seus direitos garantidos. Ela não insistiu na argumentação com ele, mas nem por isto deixou-o tomar seu lugar na fila, exercendo seu direito de ocupar o primeiro lugar estabelecido pelas regras sociais combinadas anteriormente no coletivo da sala de aula na escola.

## No caminho dos substantivos e adjetivos existe um conflito: características de meninos ou de meninas?

Em uma aula de Língua Portuguesa, em que o tema era “Grau do Substantivo”, foi pedido para citarem exemplos de substantivos no modo aumentativo e no diminutivo e foi explicado que os adjetivos também podem estar no diminutivo ou aumentativo, como no caso da palavra “quietinha” destacada em uma das atividades do livro didático. Cristiano quis dar um exemplo:

**C:** - Lá na minha rua tem um menino que chora por tudo, ele é muito medroso. A gente chama ele de “menininha”.

**Profa.:** - “Menininha” está no diminutivo, mas só as meninas choram e sentem medo? - Ele ficou confuso.

**C:** - Não!

**Profa.:** Um colega o interrompeu e disse: - o medo é bom, né, prô?

**Profa.:** - Concordo com você, o medo nos protege. Mas, como estávamos dizendo, os meninos choram e sentem medo também.

**C:** Cristiano, então, concordou: - É, sentem.

A partir da fala de Cristiano, ao contar que o menino de sua rua era chamado de “menininha” pelos colegas, pelo fato de chorar e sentir medo, torna visível que as diferenças biológicas entre meninos e meninas são ressignificadas em função de comportamentos sociais que, assim como outras construções, são derivados e marcados por estas diferenças (SAYÃO, 2003). Ao mesmo tempo, ao perceber que o medo não deve ser visto como um sinal de fraqueza, mas como um sentimento de proteção (“o medo é bom”), Cristiano concorda, ao final, que pode ser uma manifestação permitida aos meninos também e que, portanto, não os tornam menos “meninos” por isto.

Nesse contexto, cabe questionar quais os indícios historicamente construídos por meio dos quais é possível notar a forma como direcionamos aquilo que é típico do comportamento de meninos e de meninas. Foucault (2000, p. 290) propõe que as noções fundamentais para a história devem ser a mudança e o acontecimento ou conjunto de acontecimentos. Ele explica que a história serial não se preocupa em categorizar os fatos em períodos, nações ou formas de cultura. A análise estrutural, defendida pelo autor, consiste em demonstrar que há diferenças e explicar as condições de produção dessas diferenças. Observemos o trecho a seguir:

A história serial permite de qualquer forma fazer aparecer diferentes estratos de acontecimentos dos quais uns são visíveis, imediatamente conhecidos até pelos contemporâneos, e em seguida, debaixo desses acontecimentos que são de qualquer forma a espuma da história, há outros acontecimentos invisíveis, imperceptíveis para os contemporâneos, e que são de um tipo completamente diferente (FOUCAULT, 2000, p. 291).

A noção de infância, por vez, no século XVI, foi resultado da transformação nas relações entre indivíduo e grupo. A partir do contato com as brincadeiras indígenas, as crianças portuguesas incorporaram os brinquedos e jogos dos índios às suas próprias brincadeiras, mas “é

principalmente a partir do século XIX, com o ingresso de levas de imigrantes no país que, além da miscigenação étnica e a aquisição de hábitos e costumes diferentes, muitas brincadeiras, principalmente as cantigas de roda, as adivinhas [...] se incorporam ao brincar das crianças brasileiras” (ALTMAN, 2013, p. 245).

No fim do século XIX, com o estabelecimento de pequenas indústrias no Brasil, a brincadeira sofre novas transformações e passa a fazer parte do universo infantil o brinquedo como mercadoria. Objetos como carrinhos e bonecas são incorporados às brincadeiras infantis. Não por acaso, os brinquedos vão sendo direcionados pelo mercado: bonecas, panelinhas, objetos que lembram a maternidade e as tarefas do lar para as meninas e carros, ferramentas, super-heróis e objetos que lembram a virilidade para os meninos. Cabe questionar como as transformações pelas quais têm passado o papel social da mulher modificou o que atualmente consideramos brinquedos de meninas ou de meninos.

Por exemplo, o ferro de passar roupa de brinquedo, quando questionado se era adequado para ser usado por meninos entre um grupo de professoras (SILVA, 2012, p. 20), traduz a ideologia que fornece subsídios para o entendimento sobre os papéis sociais de uma mulher e de um homem. Vemos que um brinquedo (usado numa situação de uso de imaginação e fantasia) ainda é considerado por muitos como um objeto “de menina”, apesar de pesquisas comprovarem que nos dias atuais o homem divide com a mulher os afazeres domésticos como passar roupas – usar ferro, limpar a casa, cozinhar, entre outros. Diante do conjunto de dados e reflexões acerca das questões de gênero apontadas neste trabalho, nos perguntamos: qual o papel exercido pela escola para a mediação dos conflitos surgidos pelas recorrentes questões de gênero?

Pode-se dizer que, atualmente, a escola tem sido palco de diversas discussões acerca dos discursos de gênero lançando desafios para a compreensão das diferentes identidades assumidas pelos sujeitos em seu cotidiano. A forma com que os professores direcionam ou não as atividades e os comportamentos de “menina” ou de “menino” colabora para a manutenção ou transformação das relações de gênero e poder.

O educador tem um importante papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não significa a eliminação de conflitos; pelo contrário, significa a negociação e o diálogo com as diferenças e os conflitos oriundos delas. [...]. Para que isso ocorra é ne-

cessário que promovamos perspectivas diversas sobre o contexto sócio cultural dos mesmos, descentrando as visões e perspectivas únicas e totalizantes, enfrentando situações de discriminação e preconceitos que frequentemente estão presentes no cotidiano escolar e são muitas vezes ignorados ou encarados como brincadeiras (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 43 e 44).

Se na sociedade atual, as mulheres têm ocupado mais espaços no mercado de trabalho e lutado por igualdade de salários e de direitos, a escola não pode se desobrigar desse papel. Santiago, Akkari e Marques (2013) a esse respeito, nos trazem a reflexão:

[...] a escola não pode se omitir do papel de problematizar as relações de poder, assim como de promover a negociação e o diálogo com os processos de diferenciação, que produzem aproximações e distanciamentos identitários. A incapacidade de lidar com esses processos pode resultar situações de discriminação, preconceito, crenças distorcidas e estereótipos a respeito do outro (p. 41).

## Reflexões Finais

O ambiente escolar é território de aprendizagem, mas também de embates, uma vez que os sujeitos que o compõem são heterogêneos. Os enunciados desses sujeitos são marcados por discursos que materializam formações ideológicas distintas e as crianças participam ativamente deste cenário. Entre os discursos que não são próprios da escola, mas que nela encontram um espaço para se destacarem, os discursos de gênero, por exemplo, despontam e estão presentes em muitos dos enunciados das crianças. Eles revelam relações de poder entre homens e mulheres e naturalizam papéis sociais. Até que ponto são fomentados?

Ao buscar desconstruir essas diferenças, a escola se torna um ambiente propício para o diálogo, incorporando ideias que auxiliem seus atores a se distanciarem dos discursos excludentes, discriminatórios e tantos outros voltados às mulheres e a outros grupos vistos socialmente como minorias. Ao ignorar a existência dessas questões e desses conflitos, a escola perde seu caráter mediador, nesse sentido torna-se nossa tarefa, enquanto educadores, projetar alternativas nos espaços escolares que construam possibilidades de reflexão dentro da cultura e da história em que os alunos estejam inseridos.

O contexto escolar é também marcado por relações entre sujeitos que desempenham

papéis sociais. Enquanto professores e professoras, somos também homens ou mulheres, sujeitos sociais ativos, e, por isto, além de mediar esses conflitos, participamos intrinsecamente dos mesmos. Podemos promover debates visando à conscientização das crianças, enquanto sujeitos em formação, e também das famílias, acerca das questões que envolvam as diferenças. É necessário um trabalho coletivo e pautado no compromisso de respeito à (s) diversidade (s). No que diz respeito à temática do gênero, é importante o trabalho de conscientização, mesmo com as crianças mais novas para que desde então possam compreender que o fato de o menino ser homem não o torna possuidor do direito de subjugar a mulher.

No referido trabalho, trouxemos dois exemplos surgidos na escola em que alunos muito jovens já trazem consigo os reflexos de uma sociedade que ainda vê a mulher como um ser destituído de poder e tentando justificar as desarmonias nas relações sociais a partir dos discursos que legitimam o poder de uns sobre outros baseados na força física ou nas tradições. É válido ressaltar sempre que o discurso do gênero pode estar implícito em piadas (com seus duplos sentidos) ou nas mais diversas formas de expressão que acabam por alimentar processos de exclusão de meninas/mulheres de determinadas brincadeiras ou postos de trabalhos por não serem considerados “adequadas” a elas.

No bojo dessa importante discussão, também, nos perguntamos como têm sido tratadas as questões de gênero nos livros didáticos, sendo eles um dos principais aportes do processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Não vamos nos ater nesse ponto, mas acreditamos ser indispensável para o aprofundamento das nossas reflexões voltadas à temática em discussão.

Por fim, consideramos que as disputas por poder estão presentes em diversas esferas da vida social e a escola não está isenta das mesmas. As crianças competem pelo primeiro lugar na fila, pela melhor nota nas provas, pela atividade mais caprichada, pelo desenho mais bonito, pela atenção da professora, entre outros tantos motivos pelos quais perpassam as relações de gênero. E nesse movimento fica cada vez mais visível o posicionamento da escola, dos professores e da família no sentido de mediar e intervir aos sinais de alertas enunciados pelas crianças e/ou adolescentes quando necessário, a fim de que, por meio dessa intervenção/mediação, tais situações passem de conflitos para oportunidades de diálogo, promoção de condições mais igualitárias na escola e situações de fecundas aprendizagens.

## Referências

- ABREU, M. Meninas perdidas. In: PRIORE, M. (Org.), História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2013. p. 289-316.
- ALTMAN, R. Brincando na história. In: PRIORE, M. (Org.). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2013. p. 231-258.
- BRANDÃO, H. Introdução à análise do discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. Dicionário de Análise do Discurso. São Paulo: Parábola, 2014.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, M. Ditos e escritos. In: MOTTA, M. (Org.), Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 335-351.
- MAINGUENEAU, D. Gênese dos discursos. São Paulo: Parábola, 2008.
- \_\_\_\_\_. Discurso e análise do discurso: uma introdução. São Paulo: Parábola, 2015.
- PÊCHEUX, M. Discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes Editores, 2008.
- POSSENTI, S. Observações sobre interdiscurso. Letras, n. 61, especial, p. 253-269, 2003.
- RAGO, M. Descobrimo historicamente o gênero. Cad. Pagu, , n. 11, p. 89-98, jan. 2013.
- SANTIAGO, M.; AKKARI, A.; MARQUES, L. Educação Intercultural: desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.
- SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAYÃO, D. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas?: Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. Pro-posições, v. 14, n. 3, p. 42, set./dez. 2003.
- SILVA, L. Práticas de usos da leitura e da escrita, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- SMOLKA, A. L. B. A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo. Leitura, Teoria & Prática. Campinas, n. 5, ano 4, 1985.
- SOUZA, L; SOMBRIO, M.; LOPES, M. Para ler Bertha Lutz. Cad. Pagu, Campinas, n. 24, p. 315-325, jun. 2005.