



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**HELENA MARIAH OLIVEIRA DO CANTO**

**Bonecas para Elas, Carrinhos para Eles: A Naturalização da Dominação  
Masculina nas Brincadeiras Infantis**

**FLORIANÓPOLIS – SC  
2025**

**HELENA MARIAH OLIVEIRA DO CANTO**

**Bonecas para Elas, Carrinhos para Eles:**

A Naturalização da Dominação Masculina nas Brincadeiras Infantis

Trabalho de Conclusão do Curso submetido ao curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ione Ribeiro Valle

FLORIANÓPOLIS – SC

2025

Ficha de identificação elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da  
Biblioteca Universitária da UFSC

Canto, Helena Mariah Oliveira do  
Bonecas para Elas, Carrinhos para Eles : A  
Naturalização da Dominação Masculina nas Brincadeiras  
Infantis / Helena Mariah Oliveira do Canto ; orientadora,  
Ione Ribeiro Valle, 2025.  
95 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências  
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Brincadeiras infantis. 3. Violência  
simbólica. 4. Infância. 5. Dominação masculina. I. Valle,  
Ione Ribeiro. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Graduação em Pedagogia. III. Título.

Dedico este trabalho à minha mãe, Egilce – senhorinha teimosa, mas valente, que me ensina a levantar e seguir mesmo nos dias difíceis. Ao meu pai, Leandro – filósofo de coração gigante, que acredita em mim até quando eu só quero jogar a toalha. À minha madrinha, Judith, que sempre transborda aquele amor quentinho que todo mundo merece ter de alguém na vida. E aos meus sobrinhos, Valentina e Enrico – com quem amo redescobrir a magia das coisas pequenas, o riso bobo, a bagunça boa e a beleza que é simplesmente ser criança. Por vocês, eu brinco de novo, e escrevo também.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um gesto de amor, de reconhecimento e de memória. E escrever este trabalho — que tantas vezes me tirou o sono, mas também me reacendeu o sentido — só foi possível porque muitas mãos, olhares e corações estiveram comigo, mesmo nos momentos em que eu achava que estava só.

À minha família, meu alicerce. Obrigada por todo o apoio, pelos incentivos nos dias bons e, principalmente, nos dias difíceis. Por acreditarem em mim mesmo quando eu já tinha tropeçado na mesma pedra pela milionésima vez – e ainda assim estenderem a mão, com fé, paciência e até umas boas broncas (que também são amor). Cada um de vocês faz parte da minha caminhada.

Aos meus amigos e amigas, companheiros de risadas, pelas noites de estudo, as conversas e fofocas infinitas e até algumas discussões filosóficas e existenciais – obrigada por me ajudarem a crescer. Com vocês, aprendi a pensar, a repensar e, sobretudo, a ser. Vocês são parte indissociável da minha trajetória.

À professora Ione Ribeiro Valle, minha orientadora, minha cúmplice de ideias ousadas e teorias nem sempre lineares. Obrigada por “topar” essa pesquisa com a coragem que ela exigia, por me dar corda quando tudo parecia loucura – e por me mostrar, com sensibilidade e generosidade, que havia potência até nas minhas dúvidas. E obrigada, claro, por compartilhar as fotos dos seus gatos, de uma gateira para outra.

E por falar em gatos... minha eterna gratidão à Maria Juanita, minha companheira de quatro patas, pelos ronronares carinhosos, pelas interrupções nas digitações mais sérias, e por me lembrar, com sua leveza felina, que a vida também pode ser simples e bonita.

A todos e todas, meu muito obrigada. Este trabalho também é de vocês.

## **HELENA MARIAH OLIVEIRA DO CANTO**

### **Bonecas para Elas, Carrinhos para Eles: A Naturalização da Dominação Masculina nas Brincadeiras Infantis**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Centro de Ciências da Educação Curso da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 25 de junho de 2025

---

Coordenação do Curso

#### **Banca examinadora**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ione Ribeiro Valle  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marilândes Mól Ribeiro De Melo  
IFC/SC  
Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Gabriela Albanás Couto  
SME/SC  
Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Luiza Turnes  
SENAC/SC  
Suplente

Florianópolis, 2025.

*“Não ser o que realmente se é, e não se sabe o que realmente se é, só se sabe que não se está sendo”.*

*Clarice Lispector  
A descoberta do mundo*

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso investiga como as brincadeiras infantis, operam como dispositivos de reprodução simbólica das desigualdades de gênero, com especial atenção à dominação masculina. A partir de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, sustentada nos aportes teóricos de Pierre Bourdieu e Lev Vygotsky, este trabalho discute como o brincar, frequentemente visto como natural e espontâneo, é, na verdade, um campo atravessado por intencionalidades simbólicas, políticas e culturais. Analisando a história social da infância e o papel das práticas de socialização, este trabalho busca compreender como as crianças, por meio das brincadeiras, reproduzem ou tensionam os estereótipos de gênero, sendo ao mesmo tempo agentes da cultura e sujeitos de uma infância que não é homogênea, mas marcada por múltiplas infâncias, atravessadas por classe, raça, território, deficiência e sexualidade. A análise busca evidenciar que o brincar não é um espaço neutro, mas também oferece brechas para invenção simbólica e resistência especialmente quando sustentado por práticas pedagógicas e políticas públicas comprometidas com a equidade e a diversidade. Ao considerar a brincadeira como linguagem legítima da infância e campo de disputa simbólica, o trabalho propõe que a educação assuma um compromisso ético e político com a pluralidade das infâncias, reconhecendo o brincar como ato formativo, crítico e transformador.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincadeiras infantis; Gênero; Dominação masculina; Infância; Violência simbólica; Pierre Bourdieu;

## **ABSTRACT**

This undergraduate thesis investigates how children's play functions as a device for the symbolic reproduction of gender inequalities, with special attention to male domination. Based on a qualitative and bibliographic approach, grounded in the theoretical contributions of Pierre Bourdieu and Lev Vygotsky, this work discusses how play, often perceived as natural and spontaneous, is in fact a field traversed by symbolic, political, and cultural intentionalities. By analyzing the social history of childhood and the role of socialization practices, this study seeks to understand how children, through play, reproduce or challenge gender stereotypes, acting simultaneously as agents of culture and subjects of a non-homogeneous childhood — marked by multiple childhoods shaped by class, race, territory, disability, and sexuality. The analysis reveals that play is not a neutral space, but also offers openings for symbolic invention and resistance, especially when supported by pedagogical practices and public policies committed to equity and diversity. By considering play as a legitimate language of childhood and a field of symbolic dispute, the study proposes that education assumes an ethical and political commitment to the plurality of childhoods, recognizing play as a formative, critical, and transformative act.

**KEYWORDS:** Children's play; Gender; Male domination; Childhood; Symbolic violence; Pierre Bourdieu.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2 CRIANÇA, INFÂNCIA E SOCIALIZAÇÃO</b>	<b>16</b>
2.1 História, definição e importância da infância.....	18
2.2 Papel da socialização na formação das relações de gênero.....	40
<b>3 BRINCADEIRAS INFANTIS E A NATURALIZAÇÃO DA DOMINAÇÃO MASCULINA: DIÁLOGOS ENTRE VYGOTSKY E BOURDIEU.....</b>	<b>58</b>
3.1 Mediação Simbólica, Violência Simbólica e a Aprendizagem.....	63
3.2 A Dominação Masculina e as brincadeiras como espaço de Reprodução ou Resistência?.....	76
<b>4 Considerações Finais.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“Polêmica – Situação estabelecida pela insistência dos que acham que todo mundo tem que pensar do mesmo jeito”.*

*Adriana Falcão*

*Palavras ao vento*

É um consenso no meio educacional a seguinte afirmação: a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da criança, sendo ao mesmo tempo produto e produtora de sociabilidades. Os estudos de Pierre Bourdieu (1930-2002) e suas análises sobre os diferentes modos de interação e comportamento social podem ser relacionadas ao conceito de sociabilidades em seus estudos sobre práticas sociais, capital cultural e campos sociais, embora o autor não tenha usado explicitamente o termo "sociabilidades". A partir desta abordagem, as sociabilidades referem-se, por alto, aos diferentes padrões de interação social que emergem no interior de contextos específicos, influenciados e determinados pelas estruturas sociais e pelas disposições individuais incorporadas socialmente (*habitus*). Estas sociabilidades não apenas orientam as interações entre as crianças, mas também podem refletir dinâmicas de desigualdade ou igualdade dentro desses contextos.

Sob uma perspectiva Histórico-Cultural<sup>1</sup>, a criança é um sujeito social e histórico, que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. Ela interage com o meio em que vive e, é possível ver os resultados dessa interação expressos na brincadeira, pois é por meio desta que a criança constrói a sua personalidade e interioriza a cultura ao seu redor, ao mesmo tempo em que transforma e é transformada por ela. Ao brincar, a criança aprende a se relacionar com o outro, a partilhar e a negociar, sejam os brinquedos ou até mesmo as regras de uma brincadeira. Portanto, o brincar e as brincadeiras têm papel fundamental na formação social das crianças, visto que elas não apenas reproduzem conteúdos sociais, mas aprendem a conviver no meio social.

---

<sup>1</sup> A perspectiva histórico-cultural foi desenvolvida por Lev S. Vygotsky, ao conceber o sujeito como ser social e histórico, cuja aprendizagem se dá por meio da mediação simbólica e das interações culturais.

Sendo assim, é possível afirmar que as brincadeiras possuem conteúdos formativos; mas que conteúdos são esses? O que se aprende no brincar e nas brincadeiras de papéis<sup>2</sup> sociais?

As brincadeiras infantis muitas vezes refletem e reproduzem normas de gênero presentes na sociedade, principalmente, nas brincadeiras de papéis sociais. Meninos e meninas tendem a ser socializados para desempenhar funções diferentes desde cedo e que são frequentemente reforçadas nas brincadeiras, nas quais as crianças tendem a imitar comportamentos e estereótipos observados em seu ambiente social, envolvendo hierarquias e relações de poder baseadas no gênero<sup>3</sup>. Por exemplo, é comum observar meninos assumindo posições de liderança ou protagonismo em determinadas brincadeiras, enquanto as meninas podem ser incentivadas a desempenhar papéis de apoio ou secundários. As brincadeiras de papéis sociais são um contexto onde as crianças internalizam e reproduzem os valores culturais dominantes, sejam étnicos raciais ou de gênero. Esses valores ditam o que é considerado "apropriado" para meninos e meninas através das interações sociais durante as brincadeiras, assimilando e reforçando as expectativas de comportamento associadas a cada gênero. Entretanto, mesmo com a tendência à reprodução das normas de gênero, as brincadeiras também oferecem às crianças espaço para questionar e desafiar essas normas. Algumas crianças podem experimentar papéis sociais não tradicionais durante as brincadeiras, desafiando estereótipos e explorando novas formas de expressão de ser e existir. Dessa forma, as brincadeiras de papéis sociais podem ser vistas como um microcosmo das dinâmicas de poder e dominação de gênero presentes na sociedade mais ampla, refletindo e influenciando a forma como as crianças aprendem e internalizam as normas sociais relacionadas ao gênero, já que, quando as crianças brincam com elementos reais (papéis sociais), reais acabam sendo as consequências.

---

<sup>2</sup> Ao me referir a "papéis sociais", não estou adotando uma concepção essencialista ou fixa, que entende o sujeito como alguém que ocupa posições predefinidas com comportamentos esperados conforme o gênero, nesse sentido. Ao contrário, me apoio na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento humano se dá nas relações sociais e mediado pela cultura. Assim, os papéis sociais são compreendidos neste estudo como funções simbólicas historicamente construídas, que são internalizadas e reelaboradas na interação com o outro.

<sup>3</sup> Tido aqui como a "diferença entre homens e mulheres que, construída socialmente, pode variar segundo a cultura, determinando o papel social atribuído ao homem e à mulher e às suas identidades sexuais". Dicio, disponível em: <https://www.dicio.com.br/genero/>. Acessado em [30 de abril de 2024].

Nossas escolhas de pesquisa são feitas muitas vezes por razões profissionais e, em outros momentos, por motivos pessoais. Com isso, a temática das brincadeiras de papéis sociais a partir de uma ótica da dominação masculina, aqui trabalhada, perpassa por uma trajetória pessoal articulada com o espaço educativo, tanto como professora em formação, quanto estudante do curso de Pedagogia. Muitos professores e professoras, não só na Educação Básica como também na Educação Superior, não incorporam de maneira abrangente questões relativas à sexualidade e gênero em suas práticas pedagógicas. Algumas vezes, essa relutância decorre de uma falta de formação específica nessas áreas e, em outros casos, pode ser por receio da reação dos pais ou até mesmo uma preocupação com a idade “apropriada” para abordar tais assuntos com os alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, não aborda o tema Educação Sexual e Gênero na Educação de forma explícita. Ela engloba principalmente a relação entre os princípios e objetivos da educação brasileira, deixando muitas questões específicas para serem regulamentadas por outras normativas e pelos projetos pedagógicos das instituições de ensino. A implementação dessas políticas na Educação geralmente é regulamentada por meio de diretrizes curriculares, programas educacionais e políticas públicas formuladas por órgãos responsáveis pela educação, como o Ministério da Educação (MEC) juntamente dos conselhos e comissões de ensino das universidades e instituições de ensino superior, e os sistemas de ensino estaduais e municipais. Essas políticas podem ser expressas em documentos como os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), além de regulamentos internos das instituições e resoluções dos conselhos e comissões de ensino.

Contudo, o tema vem a aparecer nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) de Orientação Sexual, que propõem ampliar a prática pedagógica de modo a abranger todas as dimensões da sexualidade. Isso implica não apenas em legitimar, mas também em definir o papel do professor, de modo que ele não se restrinja em somente fornecer informações físico-anatômicas de caráter meramente informativo, as quais muitas vezes não resultam em impactos significativos. Os PCN (Brasil, 1999) oferecem uma variedade de abordagens para trabalhar a temática em três blocos de conteúdo: corpo como matriz da sexualidade; *relações de gênero*; e prevenção

de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, com diversas sugestões de atividades que envolvam diferentes áreas do conhecimento, como geografia, arte, matemática, educação física, língua estrangeira e ciências naturais.

Então, é crucial destacar que o processo de educação sexual é contínuo e está presente nas relações, ocorrendo em todos os momentos da vida, desde o nascimento. Ignorar ou evitar esses tópicos não apenas priva os alunos de informações essenciais para a sua saúde e bem-estar, mas também contribui para a perpetuação de estigmas e preconceitos. Neste sentido, Bourdieu (2023), argumenta que as estruturas sociais, em especial as relações de poder entre os gêneros, são perpetuadas e reproduzidas através das práticas cotidianas e de instituições sociais, como a escola.

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. [...] Essa experiência apreende o mundo social e suas arbitrárias divisões, a começar pela divisão socialmente construída entre os sexos, como naturais, evidentes, e adquire, assim, todo um reconhecimento de legitimação. É por não perceberem os mecanismos profundos, tais como os que fundamentam a concordância entre as estruturas cognitivas e as estruturas sociais, e, por tal, a experiência dóxica do mundo social (por exemplo, em nossas sociedades, a lógica reprodutora do sistema educacional), que pensadores de linhas filosóficas muito diferentes podem imputar todos os efeitos simbólicos de legitimação (ou de sociodiceia) a fatores que decorrem da ordem da *representação* mais ou menos consciente e intencional (“ideologia”, “discurso” etc.) (Bourdieu, 2023, p. 22-23).

No que diz respeito à trajetória pessoal, fui uma garota que tinha preferência pelas “brincadeiras de meninos”, ou seja, por carrinhos, dinossauros, e temas relacionados à ação, aventura, exploração etc. Evitava brincar com bonecas e simular atividades domésticas, como brincar de casinha, e quando essa brincadeira era a escolhida, preferia assumir o papel de um animal de estimação, recusando-me a desempenhar os papéis tradicionais de mãe, esposa ou filha. Enfrentei constantes desafios relacionados aos modos, ditos corretos, sobre como uma “mocinha” deveria se portar e se vestir, pois optava por roupas folgadas e com uma aparência “mais masculina”, priorizando o conforto, e evitava produtos de estética como maquiagens e esmaltes.

Isso demonstra como as normas de gênero são internalizadas e reproduzidas desde a infância de modo inconsciente, influenciando as escolhas

e comportamentos da criança. Portanto, ao desafiar as expectativas associadas a atividades e comportamentos considerados "masculinos" e "femininos", há um questionamento inconsciente das normas que se esperam das meninas ao se envolverem em brincadeiras tidas como femininas. Além disso, ao rejeitar os papéis de mãe, esposa ou filha, há uma subversão das expectativas de gênero associadas à função da mulher na sociedade. Quanto à aparência e ao comportamento, é possível notar uma resistência à dominação masculina e ao que é imposto pela sociedade sobre o que é dito apropriado para pessoas do sexo feminino. Esses exemplos ilustram como as normas de gênero, que são fundamentais na teoria da dominação masculina de Bourdieu (2023), moldam e influenciam as experiências individuais e coletivas desde a infância, ressaltando a importância de reconhecer e desafiar essas normas para promover a igualdade de gênero e a autonomia individual.

Além das experiências pessoais que despertaram meu interesse por esse tema, tive a oportunidade de explorá-lo mais a fundo através de disciplinas que abordaram a educação corporal e os jogos infantis, na disciplina Infância e Educação Corporal no curso de Pedagogia, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Carolina Picchetti Nascimento, que trouxe dimensões histórico-culturais da educação corporal (conceito de corpo, movimento, brincadeira, expressão corporal, linguagem corporal, práticas corporais) e buscou analisar os processos pedagógicos existentes e/ou possíveis de existir em relação a uma educação corporal na infância. A disciplina explorou o gênero e a sexualidade presentes nas brincadeiras, e a reprodução de valores que vinha com essas brincadeiras, como as brincadeiras de papéis sociais.

Diante desse contexto, surgiu o meu interesse pelas brincadeiras infantis e pelos marcadores sociais que elas trazem consigo. Faço, então, os seguintes questionamentos: há relações de poder presentes nas brincadeiras infantis? E, mais especificamente, a dominação masculina é conteúdo desse brincar?

Sendo assim, transformei o interesse pessoal neste trabalho, que tem como objetivo geral: investigar e identificar a presença da violência simbólica e as relações de poder subjacentes nas brincadeiras infantis, com foco específico na noção de dominação masculina, utilizando as abordagens teóricas de Pierre Bourdieu como base principal para análise, e Lev Vygotsky no que concerne à brincadeira.

Derivando deste, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

a) debater sobre a definição e a importância da infância, assim como o papel da socialização na formação das relações de gênero; b) estudar as teorias de Bourdieu para compreender a influência das interações sociais e da cultura no desenvolvimento infantil e nas brincadeiras, levando em conta as contribuições de Vygotsky sobre o tema; c) identificar e analisar como as brincadeiras infantis refletem e reproduzem normas de gênero, com foco na dominação masculina, tendo Bourdieu como principal teórico.

Metodologicamente, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza básica e descritiva. Quanto aos procedimentos, é conduzida como uma pesquisa bibliográfica e documental, centrada na revisão teórica sobre a temática das brincadeiras infantis e a dominação masculina. Para dar forma e prosseguimento à pesquisa, realizou-se um mapeamento e análise de livros e artigos dos dois autores clássicos, Pierre Bourdieu e Lev Vygotsky e alguns contemporâneos que abordam a temática.

No capítulo 2, **Criança, Infância e Socialização**, trazemos a definição e a importância da infância, contextualizando-a no tempo histórico. Abordamos, também, do papel da socialização na formação das relações de gênero do indivíduo e buscamos fazer uma análise da infância utilizando a teoria sociológica de Bourdieu, embora ele não tenha abordado diretamente esse tema em suas obras.

No capítulo 3, intitulado **Brincadeiras Infantis e a Reprodução da Dominação Masculina: diálogos entre Vygotsky e Bourdieu**, operamos com conceitos-chaves de cada teórico para contextualizar a investigação e orientar a trajetória de pesquisa, tecendo algumas reflexões sobre a teoria sociocultural, a violência simbólica, a aprendizagem e a dominação masculina. Refletimos sobre a importância e o impacto das brincadeiras de papéis sociais na formação do indivíduo, quais os conteúdos presentes nessas brincadeiras e os valores por elas reproduzidos. Também analisamos as brincadeiras infantis a partir da teoria de Bourdieu, nosso teórico central, tendo como referência principal indicações da obra *A Dominação Masculina* (2023).

Por fim, nas **Considerações Finais**, tecemos alguns diálogos e reflexões a respeito do conteúdo exposto nesta pesquisa.

## 2 CRIANÇA, INFÂNCIA E SOCIALIZAÇÃO

*“a liberdade só pode existir quando os menos privilegiados estiverem livres”.*

*Kupi Kaur*

*Meu corpo minha casa*

O estudo das formas como as crianças percebem e representam o mundo é uma área de pesquisa relativamente recente, estudos estes que buscam compreender o complexo e diversificado processo pelo qual a infância é construída socialmente. Isto é, a ideia de infância, tal como a entendemos hoje, é uma "invenção" da modernidade, erguida por fatores históricos, culturais e sociais. A história da criança e da infância é um campo de estudos que revela como as sociedades ao longo do tempo têm percebido, tratado e estruturado as vidas das novas gerações. Embora possa parecer óbvio que a infância é uma fase distinta da vida com suas próprias necessidades e características, essa compreensão é uma construção social relativamente recente. Até o final da Idade Média, crianças eram frequentemente vistas e tratadas como adultos em miniatura, com expectativas e responsabilidades que muitas vezes não levavam em conta suas capacidades e necessidades diferenciadas. A duração da então “infância” se restringia ao período mais frágil do indivíduo, enquanto o filhote humano ainda não conseguia cuidar de si e, assim que adquirisse alguma autonomia física, era logo integrado à vida adulta, partilhando de seus afazeres.

A criança não passava pelos estágios da infância estabelecidos pela sociedade atual, e é importante destacar que a criação de conceitos e modelos específicos para a infância, bem como a elaboração de mecanismos e estratégias que reconheçam e valorizem sua singularidade, são elaborações relativamente recentes. De acordo com Nascimento, Brancher e Oliveira (2008, p. 5): “A análise da produção existente sobre a história da infância permite afirmar que a preocupação com a criança encontra-se presente somente a partir do século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo”. Nesse contexto, a escola também tem desempenhado um papel fundamental, não apenas como espaço de aprendizado, mas como um agente que contribui para a formação das ideias e representações sobre o que significa ser criança em diferentes épocas e sociedades.

Contudo, foi somente a partir do século XVII, e especialmente durante a Modernidade, que a visão sobre a infância começou a mudar significativamente. Novas ideias e teorias sobre a natureza da criança surgiram, impulsionadas por mudanças sociais, econômicas e culturais, bem como pelo desenvolvimento de instituições dedicadas à educação e à proteção infantil. Dentre os pioneiros que foram fundamentais para o estudo da história da infância, destaco aqui Philippe Ariès (1986), que traz à tona a evolução das atitudes e práticas em relação às crianças na história, e de como e quando foi criada a ideia contemporânea de infância, destacando que a falta de uma história detalhada da infância e o registro tardio dessa fase na historiografia são um indício da incapacidade por parte do adulto de enxergar a criança dentro de seu próprio contexto histórico.

Narodowski (1993) afirma que a infância — e, especialmente, a criança escolarizada — constitui tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada da Pedagogia, dado que a Pedagogia só existe graças à infância. Em outras palavras, o autor diz ter sido necessária a criação da ideia de infância, de seu conceito e noção para que a Pedagogia pudesse atuar sobre ela. Também nos esclarece que a infância é um fenômeno histórico e não algo simplesmente natural. Ele chama a atenção para as características da infância na sociedade ocidental moderna, que podem ser resumidas em três aspectos principais: a heteronomia, a dependência e a obediência ao adulto, em troca da proteção que lhes é oferecida. Isso revela como a visão da infância foi moldada ao longo do tempo pelas relações sociais e culturais, destacando o papel do adulto como definidor do lugar da criança na sociedade. Sendo assim, é possível afirmarmos que a infância, tal qual é compreendida atualmente, é muito recente e, no Brasil, passa-se a ter essa compreensão a partir do ECA (1990).

A Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, adotada em 1924 pela Liga das Nações, foi o primeiro documento internacional a reconhecer a necessidade de proteção e cuidado específicos para a infância, inaugurando um marco histórico na luta pelos direitos das crianças. Décadas depois, a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela ONU em 1989, se tornou outro marco importantíssimo no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. Trata-se de um tratado internacional que visa o estabelecimento de direitos fundamentais para as crianças, incluindo o direito à educação, à saúde, ao lazer, à proteção e à participação na vida social. A

Convenção foi de tamanha importância, que influenciou significativamente as políticas públicas por todo o mundo, promovendo a criação de leis e programas sociais voltados à proteção e ao bem-estar infantil.

A partir disso, é possível observar que os estudos contemporâneos nesta área não apenas revisitam as mudanças históricas nas percepções da infância, mas também examinam como essas percepções influenciam e são influenciadas pelas estruturas sociais, políticas e econômicas ao longo do tempo. Ao reconhecer a infância como uma construção social, os pesquisadores destacam a importância da contribuição da pesquisa para compreender como diferentes culturas e períodos históricos moldaram e seguem moldando as experiências das crianças e, por conseguinte, o desenvolvimento das sociedades. A história da infância, portanto, não é somente uma história sobre crianças no tempo, mas é também a história das transformações mais amplas que transformaram e continuam configurando o mundo em que vivemos.

## 2.1 HISTÓRIA, DEFINIÇÃO E IMPORTÂNCIA DA INFÂNCIA

*“Criança não trabalha, criança dá trabalho”.*

*– Palavra Cantada*

Com aporte em Ariès (1986) e em seu trabalho pioneiro na análise e concepção no que diz respeito a percepção sobre a infância, seu comportamento no meio social na época e suas relações com a família a partir da Idade Média, é possível afirmar que essa sociedade via mal a criança, e a mulher.

Desde a antiguidade, mulheres e crianças eram consideradas seres inferiores e não merecedoras de nenhum tipo de tratamento diferenciado, logo, nesse contexto, também não havia lugar para a infância. Ao interpretar as sociedades tradicionais, Ariès (1986) afirma que na época a infância se reduzia ao seu período mais frágil. Mal a criança conquistava algum desembaraço físico, e já passava a se misturar aos adultos, participando das mesmas atividades laborais e sociais, e “de criancinha pequena ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude” (Ariès, 1986, p.10).

Além disso, a concepção de infância variava conforme a classe social. Foi nas camadas mais nobres da sociedade medieval que começou a surgir um sentimento e um conceito mais definido de infância a partir do século XII. Entretanto, esse sentimento não se estendia às crianças pobres, que continuavam a não conhecer o significado da infância, e eram frequentemente colocadas em situações de trabalho e sobrevivência desde muito cedo, sem as mesmas oportunidades de cuidado e educação que as crianças das classes mais altas tinham.

A falta de uma infância protegida e a rápida inserção nas responsabilidades adultas, indicadas por Ariès (1986, p. 10), expõem a fragilidade e a desvalorização das crianças nas sociedades tradicionais através de uma perspectiva reveladora sobre a alta taxa de mortalidade infantil na época, quando afirma que

um sentimento superficial da criança – a que chamei "paparicação" – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato.

Nesse contexto, então, é notável que muitas crianças não sobreviviam além dos primeiros anos de vida. Esse cenário de alta mortalidade influenciava profundamente a forma como a infância era percebida e vivida. As famílias, cientes da fragilidade da vida infantil, poderiam adotar uma postura emocionalmente mais reservada em relação aos filhos mais novos, isto é, era comum que os pais não se apegassem emocionalmente às crianças até que estas ultrapassassem os primeiros anos críticos de vida. Além disso, a sociedade medieval e pré-moderna não dispunha dos mesmos conhecimentos médicos e sanitários que temos hoje. Sendo assim, doenças infecciosas, condições higiênicas precárias e a falta de cuidados médicos eficazes tornava a mortalidade infantil uma realidade onipresente, e reforçava a ideia de que a infância era uma fase de grande incerteza e vulnerabilidade.

Além disso, muitas vezes os responsáveis pela morte e/ou os abusos das crianças provinham do próprio ambiente familiar, uma vez que as crianças eram vistas à luz das perspectivas da submissão à autoridade parental, sem possibilidade de exercer quaisquer direitos e sendo percebidas como sujeitos passivos de direitos.

De acordo com Maggio (2016, p. 159), citado por Coelho *et al.* (2016), o infanticídio passou por três fases distintas em sua evolução: uma fase de permissão ou indiferença, uma fase de valorização da criança e uma fase de proteção ao infanticida. Na primeira fase, durante o período Greco-Romano, havia uma matança indiscriminada de bebês nos primeiros meses de vida. A figura paterna era vista como a mais importante, e as decisões do patriarca eram incontestáveis<sup>4</sup>. Já na época do Império Romano e em algumas tribos bárbaras, o infanticídio era aceito e praticado com o intuito de regular a oferta de comida à população. Eliminando-se crianças, diminuía-se a população e gerava um pseudo controle administrativo por parte dos governantes. Isto é, da Antiguidade ao período moderno, o homicídio infantil foi interpretado de maneiras distintas nas sociedades ocidentais. Trevisi (2003, p. 323) indicou que, de forma geral, entre o mundo antigo e o início da Idade Média, o infanticídio não era visto como crime, mas sim como uma "técnica de controle da natalidade", sendo condenada como "violência" a partir do período moderno.

Em primeiro lugar, eu chamaria a atenção para um fenômeno muito importante e que começa a ser mais conhecido: a persistência até o fim do século XVII do infanticídio tolerado. Não se tratava de uma prática aceita, como a exposição em Roma. O infanticídio era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo correntemente, talvez, camuflado, sob a forma de um acidente: as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais, onde dormiam. Não se fazia nada para conservá-las ou para salvá-las (Ariès, 1986, p. 17).

Entretanto, a influência crescente do cristianismo desempenhou um papel crucial na redução do infanticídio. A Igreja, com sua forte presença na vida social e moral das comunidades, pregava a sacralidade da vida humana desde o nascimento, e condenava as práticas que colocavam em risco a vida das crianças, tornando-se um catalisador significativo para a mudança de atitude em relação à criança. Ela passou a enfatizar a importância do batismo e a alma imortal das crianças, argumentando que toda vida era um presente de Deus e, portanto, deveria ser protegida. O batismo, em particular, simbolizava a entrada da criança na comunidade cristã, reforçando a ideia de que cada vida tinha valor intrínseco. Essa mudança ajudou a transformar a visão sobre as

---

<sup>4</sup> Nessa época, o infanticídio não era considerado crime, pois o pai, como figura suprema da família, tinha a autoridade incontestável para matar seu próprio filho. Isso podia ocorrer sob duas condições: se a criança nascesse com alguma deformidade, sendo considerada monstruosa e vista como um castigo dos deuses; ou se a criança fosse oferecida como sacrifício aos deuses.

crianças, de meros objetos de propriedade familiar a indivíduos dignos de cuidado e proteção. Ariès (1986, p. 18) nos explica que

Não havia ainda registros de catolicidade, nem certidões; nada forçava os indivíduos, além de sua própria consciência, a pressão da opinião pública e o medo de uma autoridade longínqua, negligente e desarmada. Batizavam-se então as crianças quando bem se entende atrasos de vários anos podiam ser frequentes. Os batistérios dos séculos XI e XII são aliás grandes cubas, semelhantes a banheiras, onde a criança que não devia mais ser muito pequena, ainda era mergulhada; [...] Se a criança morresse no intervalo dos batismos coletivos, ninguém se comovia além da medida. É certo que os pastores medievais se inquietaram com esse estado de espírito, e multiplicaram os locais de culto a fim de permitir aos padres chegar mais depressa à cabeceira da mãe que dava à luz. Uma pressão cada vez maior, sobretudo da parte dos mendicantes, se exerceu sobre as famílias para forçá-las a ministrar o batismo o mais cedo possível após o nascimento. Houve então uma renúncia aos batismos coletivos, que impunham uma espera muito longa, e a regra, seguida pelo uso, passou a ser o batismo da criancinha pequena.

Sendo assim, a potencialização do medo acionado pelos discursos religiosos cristãos e pelas instâncias jurídicas, contribuiu para a afirmação social de sentimentos como culpa, pecado e vergonha de crimes contra os infantis. No contexto das camadas sociais, essa nova visão foi mais rapidamente adotada pelas classes mais altas, que tinham mais acesso à educação e às influências religiosas diretas da Igreja. Estas começaram a desenvolver um novo sentimento em relação à infância, orientadas por mudanças culturais e sociais, e religiosas, incluindo o aumento da escolarização e a maior valorização da educação. As elites, primeiramente, passaram a enxergar as crianças como seres vulneráveis que precisam de proteção, cuidados especiais e educação.

É possível também notar a inexistência do sentimento de infância e a visão que se tinha das crianças presente nas artes, sendo frequentemente retratadas como adultos em miniatura, isto é, não havia muita distinção entre as características físicas de uma criança e um adulto, exceto pelo tamanho. Como destaca Ariès (1986, p. 50):

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.

Em outras palavras, se a arte medieval retratava a criança como um adulto em miniatura, isso se devia não à falta de reconhecimento da infância, mas à não compreensão da natureza desse estágio da vida, dado que a criança era percebida como distinta dos adultos apenas em termos de tamanho

e força, mantendo as características físicas e faciais. Ou seja, não havia uma representação individualizada da infância, pois não havia uma distinção clara entre as fases da vida como fazemos hoje. A ideia de infância como um período único e significativo, com suas próprias necessidades e qualidades, ainda não havia emergido culturalmente.

As iconografias cristãs eram as mais dominantes, com o Menino Jesus sendo uma das figuras infantis mais comuns, frequentemente representado com traços adultos, um rosto sereno e expressão contemplativa, características que buscavam refletir sua natureza divina e sua sabedoria. Essas representações não buscavam necessariamente capturar a aparência física real de uma criança, mas sim transmitir qualidades espirituais e morais.

Isso sem dúvida significa que os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida. (Ariès, 1986, p. 52)

No passado, a infância era vivida de forma bastante diferente da maneira como a concebemos hoje. As crianças, desde muito cedo, eram integradas às atividades dos adultos, e a transmissão de valores, costumes e saberes acontecia de forma prática e coletiva, à medida que as crianças participavam das atividades cotidianas dos mais velhos, ajudando-os em suas tarefas. As idades e condições sociais se misturavam em uma dinâmica coletiva de vida, onde não havia espaço para uma preocupação direcionada em criar um ambiente íntimo ou protegido para o desenvolvimento infantil. A família não era responsável por controlar ou assegurar a transmissão de valores e conhecimentos, pois este se dava de maneira espontânea através da convivência social. Não havia uma separação clara entre o espaço privado e o público, tampouco uma ênfase na ideia de uma infância protegida e orientada exclusivamente pela unidade familiar. Em vez disso, a criança crescia em meio à vida pública e comunitária, envolvia-se em tarefas cotidianas e observava os adultos ao seu redor, aprendendo o que era necessário para se tornar um adulto útil à sociedade.

Essa educação informal, feita no dia a dia, proporcionava uma integração rápida ao mundo adulto. Não havia, portanto, um período prolongado de dependência ou uma visão de que a criança precisava ser moldada ou protegida de forma especial. As crianças se afastavam

rapidamente dos pais, e a experiência infantil dentro da família e da sociedade era breve e pouco significativa, não deixando espaço para que a infância fosse uma fase memorável. Nesse contexto, o distanciamento precoce dos pais não era visto como problemático, mas como parte natural da vida. Crianças eram consideradas capazes de assumir responsabilidades cedo, e a passagem pela infância era tão breve e insignificante para a estrutura social da época que dificilmente se via motivos para marcar essa fase com afeto ou recordações. A educação se baseava no aprendizado prático e direto, onde a convivência com os adultos era suficiente para que as crianças assimilassem o que precisavam. Essa forma de socialização coletiva e funcional, que atravessava classes sociais e idades, eliminava a necessidade de uma educação formal e estruturada como a que conhecemos hoje, e o conceito de infância como uma fase especial e distinta da vida adulta ainda não existia na mentalidade social.

Sendo assim, a ideia de que a infância é uma construção social nos faz entender que as concepções sobre o que é ser criança variam conforme o contexto histórico, cultural e econômico. Na Idade Média e no início dos tempos modernos, os filhos eram cuidados e protegidos pela organização familiar em que estavam inseridos, mas o fato de existir uma família não implicava que seus membros estivessem unidos por laços emocionais afetivos próximos. A infância era apenas uma fase sem importância, não era vista como uma fase especial da vida, mas como um período de transição e a estrutura social e econômica influenciava profundamente o modo como as crianças eram vistas e tratadas. Em decorrência do alto índice de mortalidade das crianças, devido a doenças e condições de vida precárias, não fazia sentido fixá-las na lembrança, então as pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual. É possível ver essa “falta de sensibilidade” nas palavras ditas por Michel de Montaigne, famoso filósofo francês, quando diz: “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero” (Ariès, 1986, p. 57), reforçando que a infância, naquela época, era vista como uma fase transitória e de pouca importância afetiva.

Esse cenário começou a se transformar gradualmente com o advento da modernidade, à medida que as mudanças sociais, culturais e econômicas desse período despertaram um novo olhar para as crianças e suas necessidades. Foi especialmente com o surgimento do capitalismo, que trouxe consigo a valorização da vida doméstica e da privacidade familiar, que a

sociedade começou a reconhecer a necessidade de protegê-las e educá-las, preparando-as de maneira mais adequada para a vida adulta. Isso marcou uma transição significativa, onde as crianças deixaram de ser vistas apenas como mero objeto de propriedade familiar para se tornarem sujeitos com direitos a serem protegidos e responsabilidades a serem cumpridas. A infância, então, começou a ser valorizada e separada da vida adulta, e esse processo foi acompanhado por uma crescente ênfase na educação formal e na proteção da criança, elementos fundamentais para a construção do sentimento moderno de infância. Como dito anteriormente, com a família moderna que se estabeleceu na burguesia, foi então com as elites que o sentimento de união afetiva entre os casais, e pais e filhos foi surgindo e passou-se a enxergar as crianças como seres vulneráveis que precisam de proteção, cuidados especiais e educação.

No contexto histórico, o século XVIII marcava então uma mudança significativa na visão da infância e da família, principalmente nas famílias burguesas. A educação, até então focada na formação moral e na preparação da criança, tida como alguém que deveria ser moldada com o intuito de se tornar um adulto funcional, começou a ser pensada como um processo mais atento à natureza da criança e às suas experiências. Nessa época, surgiram as ideias revolucionárias de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), um dos filósofos mais influentes do século e que foi uma figura central no debate sobre a infância e a educação, contribuindo significativamente para o modo como concebemos a infância na sociedade ocidental moderna. Em meio ao cenário iluminista e à ascensão da burguesia, Rousseau apresentou ideias inovadoras em seu livro "Emílio, ou Da Educação" (1762) — obra cuja influência foi, sem contestação, a mais profunda e a mais durável — que desempenharam um papel fundamental na reformulação do conceito de infância e educação, e no desenvolvimento do movimento pedagógico. Ele afirma que a infância não deveria ser encarada apenas como uma fase de preparação para a vida adulta, mas como uma etapa única e valiosa, com características e necessidades próprias.

Rousseau defende que a criança é um ser ativo e naturalmente bom, e que seu desenvolvimento deve ser respeitado conforme sua natureza, e questiona a abordagem autoritária e moralista da educação da época, pois, para ele, a educação ideal deveria permitir que as crianças crescessem em um ambiente natural, livre das corrupções da sociedade. Isto é, uma educação que

deveria ser guiada pelo interesse e pela curiosidade da criança, em harmonia com seu ritmo natural, ao ar livre e em contato direto com o mundo, em vez de imposta de forma rígida pelos adultos. Rousseau colocou a criança no centro do processo educativo e valorizou o aprendizado por meio da exploração e do contato com a natureza, enquanto criticava as normas sociais da época, que sufocavam a liberdade e a criatividade da criança.

Uma das inovações do conceito de infância de Rousseau consiste, portanto, na tese de que a criança deve ser compreendida em seu próprio mundo. Disso deriva-se a ideia de que o conceito de infância tem a ver, primeiramente, com a exigência pedagógica de se compreender a criança pela criança: a formação do homem no homem deve iniciar com a consideração da criança em seu próprio mundo. Mas esta importante indicação ainda não significa, como se pode ver, uma definição de infância propriamente dita. Pergunta-se então: como se pode compreender a criança em seu próprio mundo? Quem é a criança que é compreendida em seu próprio mundo, isto é, que qualidades formam seu caráter? (Dalbosco, 2007, p. 322)

"Emílio, ou Da Educação" pode ser compreendido mais como um livro de política natural do que um manual prático de educação. Rousseau não se propõe simplesmente a oferecer um modelo de educação para crianças dentro da sociedade existente; ele está interessado em construir, por meio da educação de um indivíduo<sup>5</sup>, uma nova sociedade baseada em princípios naturais. Na obra, Rousseau defende que a verdadeira educação não deve se limitar aos moldes da sociedade vigente, mas sim, deve formar um homem que esteja em harmonia com sua natureza, livre das corrupções e artificialidades sociais.

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem; e quem quer seja bem educado para

---

<sup>5</sup> Rousseau apresenta Emílio como uma criança fictícia, usada como um exemplo ideal para ilustrar suas ideias sobre educação. Emílio não é uma criança real, mas um personagem criado para explorar como uma criança poderia ser educada se crescesse em um ambiente ideal, protegido das influências corruptoras da sociedade. Emílio representa um modelo de como, segundo Rousseau, as crianças poderiam se tornar adultos autônomos, racionais e capazes de contribuir para a sociedade de maneira crítica e ética. O fato de Emílio ser imaginário permite que Rousseau construa uma narrativa educativa idealizada, uma espécie de experimento teórico, e o ajuda a apresentar suas críticas à educação da época. Mas uma das críticas do fato de Emílio ser um menino imaginário e idealizado, é que torna as ideias de Rousseau difíceis de aplicar na prática. Sua abordagem desconsidera a complexidade da vida real, onde os desafios sociais, econômicos e culturais influenciam diretamente a forma como as crianças são educadas. Rousseau sugere que Emílio seja isolado das influências da sociedade durante sua educação, e alguns dos questionamentos é de que a educação não ocorre em um vácuo; as crianças interagem com o mundo ao seu redor, com diferentes pessoas e situações, que também fazem parte do seu processo de aprendizagem, mas Rousseau ignora as contribuições que essa interação social pode trazer para o desenvolvimento da criança. Além disso, seu modelo educativo não considera questões de classe, gênero e etnia. Por exemplo, a educação das meninas em Emílio é tratada de forma secundária e até limitadora, o que reflete as concepções de gênero da época e não se alinha com os princípios de igualdade presentes em discussões contemporâneas.

esse, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam. Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja (Rousseau, 1995, p. 15).

Rousseau destaca o papel desempenhado pelo educador e pelos pais como parte de um projeto maior e mais significativo: a formação de um cidadão verdadeiramente autônomo, capaz de contribuir para a transformação da sociedade. Ele acredita que a educação não deve se limitar a transmitir conhecimentos, mas sim a ensinar o indivíduo a se tornar plenamente humano. Para Rousseau, isso significa formar pessoas capazes de participar ativamente na vida pública, exercendo sua autonomia e agindo de forma soberana, enquanto também se submetem voluntariamente à vontade geral. A educação é então, um caminho para construir cidadãos conscientes, livres, e ao mesmo tempo responsáveis, aptos a viver em harmonia com as leis da república e a colaborar na construção de uma sociedade mais justa e ética. Nesse sentido, Carlota Boto nos explica que

[...] parece a Rousseau fundamental compreender as formas de ser criança em cada uma dessas etapas constitutivas da vida. Seu propósito não é “ensinar à criança muitas coisas e sim não deixar entrar em seu cérebro senão ideias justas e claras. Que não saiba nada, pouco me importa, conquanto que não se engane” (Rousseau, 1979, p. 179). O relato da trajetória de Emílio percorre propositalmente as diferentes fases do desenvolvimento infantil. O educador tenta entender os movimentos da alma do Emílio: “durante a primeira infância, o tempo era longo — só procurávamos perdê-lo, de medo de mal o empregar. Agora é o contrário e não temos mais bastante para fazer tudo que seria útil” (p. 180). O fundamento da educação do Emílio será, então, o contínuo processo de oferecer ao menino — não os próprios alicerces das ciências — mas “a inclinação para as amar e métodos para as aprender” (p. 180). Não se permite à criança-Emílio o contato com os preconceitos que circulam na vida social, porque “a razão e o juízo chegam lentamente, os preconceitos ocorrem em multidão; é destes que cumpre preservá-lo (p. 180)” (Boto, 2010, p. 210).

O princípio fundamental da educação natural na primeira infância, para Rousseau, é o respeito do adulto pelo universo particular da criança. Esse respeito começa ao reconhecer que a criança possui seu próprio mundo e uma maneira única de vivê-lo. Portanto, é essencial compreender que a criança não é um adulto em miniatura, mas um ser que está atravessando uma fase distinta de desenvolvimento, e, por isso, deve receber a atenção, o cuidado e o respeito adequados à sua condição infantil. Boto (2010, p. 212) nos alerta que

Sem identificar os modos de agir, de sentir e de pensar das crianças pequenas, os contemporâneos atuavam em relação à infância como se diante de adultos estivessem. A educação, por causa disso, não poderia dar certo. Rousseau (1979) alerta: [...] nunca sabemos colocar-nos no lugar das crianças; não penetramos em suas ideias, emprestamos-lhes as nossas; e, seguindo sempre nossos próprios raciocínios, com cadeias de verdade, só enchemos suas cabeças de extravagâncias e erros.

Mesmo que suas ideias tenham influenciado profundamente o surgimento de novas práticas pedagógicas que buscassem respeitar a infância em sua especificidade, como as metodologias de Froebel e Montessori, que mais tarde também enfatizaram a importância da autonomia e da experimentação no desenvolvimento infantil, no entanto, é importante fazer algumas críticas ao pensamento de Rousseau. Mesmo que sua visão de educação e infância seja progressista, ele ainda tinha a percepção da criança como um "bom selvagem", cuja pureza deveria ser preservada da corrupção da sociedade. Entretanto, essa concepção trazia uma ideia de infantilização que, por um lado, defendia a infância como algo sagrado que deveria ser amparado e, por outro, a afastava do mundo adulto e da participação ativa na vida social. Em outras palavras, ao tratar a educação como um processo centrado no indivíduo, negligenciando as influências sociais e culturais na formação da criança, acabava por limitar a compreensão do contexto histórico em que a criança está inserida e as desigualdades que afetam o acesso à educação. Além de que, sua obra também refletia as questões de gênero da época (século XVIII). Por exemplo, no mesmo "Emílio", Rousseau delineia uma educação diferente para meninas, vista como voltada para prepará-las para o papel de mães e esposas, reforçando os estereótipos de gênero predominantes.

A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças. Falai portanto às mulheres, de preferência, em vossos tratados de educação; pois além de terem a possibilidade de para isso atentar mais de perto que os homens e de nisso influir cada vez mais, o êxito às interessa também muito mais, porquanto em sua maioria as viúvas se acham quase à mercê de seus filhos e que então precisam sentir, em bem ou mal, o resultado da maneira pela qual os educaram (Rousseau, 1995, p. 9).

É importante destacar que ao ver a educação das crianças como um dever prioritário das mulheres, argumentando que a "primeira educação" deveria estar nas mãos femininas, Rousseau acaba por justificar isso pela natureza biológica – como o fato de as mulheres amamentarem e gestarem – e

pelo papel de influência direta que, segundo ele, as mulheres teriam sobre seus filhos. Além de sugerir (afirmar) que o sucesso ou fracasso na criação dos filhos afeta diretamente a vida das mulheres, sobretudo das viúvas, que dependem dos filhos na velhice. Essas ideias refletem a visão predominante na época sobre os *papéis* de gênero, atribuindo à mulher a função de cuidadora e educadora no âmbito privado, enquanto os homens eram responsáveis pela vida pública e pela educação formal. Essa separação de esferas revela a natureza restritiva da proposta educacional de Rousseau para as meninas, já que suas expectativas e potencialidades eram limitadas à ordem que lhes eram socialmente impostos.

A partir de uma análise crítica e construtiva, positivamente, Rousseau merece reconhecimento por sua visão pioneira ao propor uma educação mais humana e centrada na criança e ao considerar a infância como uma etapa com necessidades específicas. No entanto, é preciso ir além, pois deve-se reconhecer que a criança faz parte de um contexto social, histórico e cultural que não pode ser ignorado. Discussões contemporâneas trazem à tona a importância de ver a criança também como produtora de cultura e sujeito de direitos, e outras teorias educacionais modernas, como a pedagogia construtivista de Piaget, encontram raízes nas ideias rousseauianas sobre o papel ativo da criança em seu processo de aprendizagem.

Além disso, seu modelo de educação centrado em um ideal de liberdade é criticado por ser utópico e difícil de aplicar em uma sociedade marcada por desigualdades, além de desconsiderar a importância das interações sociais e do ambiente cultural, que desempenham um papel crucial na formação da personalidade e no aprendizado da criança. Na realidade, as crianças são únicas, com diferentes personalidades, necessidades, experiências e contextos sociais e culturais. Elas não se desenvolvem de maneira padronizada, e suas interações com o mundo não podem ser completamente moldadas ou previstas. Rousseau, então, desconsidera essas diferenças ao propor uma educação universal baseada em um "modelo perfeito" de criança. Uma visão que não leva em conta os diversos desafios que as famílias e educadores enfrentam em seu cotidiano, como questões econômicas, familiares, culturais e a interação com outros membros da sociedade.

O modelo educacional de Rousseau, centrado em um ideal de liberdade e isolamento das influências sociais, pode ser relacionado às críticas de Pierre Bourdieu sobre a desconsideração das estruturas sociais e culturais na formação dos indivíduos. Bourdieu argumenta que o ambiente social, econômico e cultural no qual a criança está inserida desempenha um papel fundamental em sua educação e desenvolvimento, o que contradiz a ideia de uma educação universal e isolada proposta por Rousseau. Enquanto Rousseau idealizava uma educação por meio da qual o indivíduo poderia se desenvolver plenamente afastado das influências sociais e das pressões externas, Bourdieu afirma que a "socialização" ocorre por meio da interação com essas influências. Ele desenvolveu o conceito de *habitus*, que representa um conjunto de disposições e práticas que são internalizadas por meio da convivência em um determinado contexto social, moldado pelas condições materiais e simbólicas da vida das pessoas, o que inclui classe social, cultura e educação. Ele também destaca que as estruturas de poder e capital cultural<sup>6</sup> desempenham um papel determinante no processo educacional, o que difere da ideia de Rousseau de educar Emílio de maneira isolada. Bourdieu e Passeron (1992), mostram que as diferenças de capital cultural e econômico são fatores determinantes nas chances de sucesso escolar, algo que Rousseau desconsidera ao propor um modelo universal de educação, sem levar em conta as desigualdades sociais e as realidades culturais.

Esse duplo enfoque impõe-se aqui, já que, por um lado, o processo escolar de eliminação diferencial segundo as classes sociais (que conduz, a cada momento, a uma distribuição determinada das competências nas diferentes categorias de sobreviventes) é o produto da ação contínua dos fatores que definem a posição das diferentes classes em relação ao sistema escolar, a saber, o capital cultural e o *ethos* de classe, e por outro lado, esses fatores se convertem e se acumulam, em cada uma das fases da carreira escolar, numa constelação particular de fatores de retransmissão que apresentam, para cada categoria considerada (classe social ou sexo), uma estrutura diferente (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 97).

Outro dado importante trazido em *Os Herdeiros: Os estudantes e a cultura* (2014), de Bourdieu e Passeron, é que o sistema educacional funciona como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, uma crítica direta à visão de Rousseau sobre uma educação natural. "A escola legitima as

---

<sup>6</sup> Capital cultural é um conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu (Bourdieu; Passeron, 1992) que se refere ao conjunto de conhecimentos, habilidades, formas de linguagem, gostos e disposições incorporadas pelos indivíduos, os quais influenciam diretamente seu desempenho escolar e sua posição social. Trata-se de um dos principais mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, especialmente no sistema educacional.

desigualdades ao tratar os desiguais como se fossem iguais” (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 22), reforçando que, ao não levar em conta as diferentes bagagens culturais e sociais das crianças, o sistema educacional reproduz as divisões de classe. Isso revela uma crítica ao ideal de Rousseau de uma criança moldada apenas por sua educação individual e natural, uma vez que, na perspectiva de Bourdieu, a educação nunca está separada do contexto social mais amplo. Ademais, Bourdieu nos lembra que a educação é um campo de violência simbólica onde as desigualdades sociais são reproduzidas, e as classes dominantes impõem seus valores, crenças e hábitos como únicos e universais, quando, na verdade, refletem seus próprios interesses. Bourdieu argumenta que os sistemas simbólicos desempenham um papel fundamental na estruturação das relações de poder, funcionando como instrumentos eficazes de dominação. Inspirando-se no pensamento marxista, ele nos elucida que tais produções simbólicas não são neutras, mas que estão profundamente enraizadas nos interesses da classe dominante. Esses sistemas estabelecem e naturalizam hierarquias sociais ao regular as formas de percepção, pensamento e comportamento, garantindo, assim, a reprodução das estruturas de poder que favorecem os grupos privilegiados. Como diz o autor francês: “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1989, p. 7).

Dessa forma, ao propor o isolamento de Emílio da sociedade para protegê-lo das influências negativas, Rousseau desconsidera que, segundo Bourdieu, a própria educação é permeada por influências sociais e culturais que afetam inevitavelmente a formação do indivíduo. Além de que, mantê-lo afastado da sociedade para protegê-lo não é algo possível ou desejável em uma educação real, pois crianças aprendem a partir de suas interações sociais e precisam desenvolver habilidades para lidar com a diversidade de sujeitos e contextos.

Em outras palavras, o mundo real exige que as crianças sejam expostas a diferentes experiências e aprendam a navegar por situações complexas. Uma educação verdadeiramente transformadora não pode ser pensada sem levar em conta os contextos e interações sociais, como também sem o reconhecimento das desigualdades estruturais que moldam a vida das crianças. Entretanto, as ideias de Rousseau podem servir como um ponto de

partida para reflexões e debates sobre a educação, mas está longe de oferecer soluções aplicáveis para os desafios enfrentados na realidade do cotidiano escolar e familiar. De forma construtiva, podemos reconhecer que, embora suas ideias tenham sido inovadoras à época e tenham influenciado positivamente o campo da educação, é importante integrá-las com uma visão crítica e atualizada da infância.

Recontextualizando, sob a influência dos reformadores moralistas como religiosos e educadores que, especialmente a partir do século XVI e XVII, começaram a pregar mudanças no comportamento social, com grande ênfase nas práticas familiares e na criação de crianças, foi surgindo um contexto de transformação social e religiosa, especialmente com a Reforma Protestante e a Contrarreforma Católica. Eles defendiam que a família deveria ser um espaço de disciplina moral e espiritual, onde os pais tinham a responsabilidade de educar e disciplinar seus filhos, preparando a criança para a vida adulta de acordo com os valores sociais e religiosos da época. Um dos temas centrais desses moralistas era a noção de que as crianças não eram apenas adultos em miniatura ou mão de obra em potencial, mas seres com uma natureza imperfeita e pecaminosa, que precisavam ser corrigidas desde cedo através da educação, da moral e da disciplina rígida. Sendo assim, o papel da escola e da família foi crucial para a formação do sentimento moderno de infância, especialmente a partir do momento em que a criança passou a ser vista como alguém que precisava de cuidados específicos e uma educação voltada para seu desenvolvimento, ou melhor dizendo, tanto a escola quanto a família perpetuaram a ideia de que as crianças deveriam ser educadas para se tornarem adultos virtuosos e obedientes, fundamentais para a manutenção do controle social.

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (Ariès, 1986, p. 11).

Os pais começaram a separar as crianças do convívio direto com os adultos, isolando-as em espaços específicos para sua formação, como escolas e colégios. A escola, então, passou a ser vista como uma "quarentena", um

ambiente onde as crianças eram mantidas à parte, afastadas do mundo adulto, até estarem preparadas para enfrentar a vida social e o trabalho. Sob o pensamento moralista predominante, a escola tornou-se um veículo para a formação de caráter, enfatizando a disciplina, a obediência e os bons costumes como parte essencial da educação. Assim, o colégio emergiu como um espaço institucional dedicado à infância, onde as crianças não apenas aprenderiam conteúdos acadêmicos, mas também internalizariam valores e comportamentos alinhados aos ideais moralistas da época.

Além disso, a escolarização contribuiu para a formação de um novo tipo de disciplina, não apenas no âmbito educacional, mas também moral e social. A escola se tornou um espaço de controle, moldando as crianças de acordo com os valores exigidos pela sociedade. Esse processo, que pode ser visto como uma forma de "enclausuramento", não se restringiu apenas às crianças, mas também foi aplicado a outros grupos considerados marginais, como loucos, pobres e prostitutas, como ressalta Ariès (1986).

Mesmo tendo a segregação escolar desempenhado um papel central na construção do sentimento moderno de infância, o processo de escolarização foi gradual e enfrentou resistências, pois a ideia de separar a criança do mundo adulto não foi muito bem recebida por todas as classes sociais, como menciona Ariès (1986), mas acabou se consolidando ao longo dos séculos. É fundamental salientar que tais transformações ocorreram inicialmente nas famílias burguesas, sendo que a alta nobreza e as classes populares conservaram por mais tempo os antigos padrões. Esse contexto é importante para entendermos como a afirmação de uma nova classe social que, ao consolidar seu poder ligado ao desenvolvimento do capitalismo, acaba por definir o sentimento de infância, assim como o de família, e os parâmetros dessa fase da vida de maneira distinta das sociedades anteriores.

No século XVII, por exemplo, as crianças abastadas costumavam frequentar as escolas de caridade, junto com crianças de diferentes origens sociais. No entanto, à medida que o capitalismo avançava e a burguesia buscava diferenciar-se das demais classes, tal fato passou a não ser mais admitido e os filhos da elite foram separados do convívio com as crianças populares, inserindo-os em colégios destinados apenas à sua classe. Esse movimento garantiu à burguesia o monopólio da educação e consolidou o colégio como um espaço exclusivo para as crianças da classe média

emergente, fortalecendo a ideia de que a infância era uma fase protegida e disciplinada, longe do convívio adulto e das responsabilidades do trabalho.

As considerações destes fatos históricos nos permitem compreender como a ideia moderna de infância advém de uma transformação social, que está profundamente enraizada nas necessidades e nos valores de uma organização social capitalista, e passou a ser definida pelos interesses de uma classe ascendente: a burguesia. Essa definição categoriza a infância não como uma fase produtiva, mas como uma preparação para a vida adulta, em que a criança consome, mas não produz.

Entretanto, é importante lembrar que a concepção de infância que prevalece hoje não reflete seu verdadeiro desenvolvimento histórico. Pelo contrário, essa visão oculta suas raízes ao ser tratada como se fosse um conceito imutável, universal e natural. Com isso, a dimensão social da relação entre a criança, o adulto e a sociedade acaba sendo mascarada.

Assim, a criança, que na sociedade medieval convivia com os adultos em todos os momentos, é afastada desse convívio. Com isto, perdeu a possibilidade de opinar sobre decisões que lhe diziam respeito, foi excluída do processo de produção, as festas e os jogos foram diferenciados, restando à criança a condição de mera consumidora de bens e ideias produzidos exclusivamente por adultos. Torna-se, então, um ser cuja condição social é rejeitada, pois é marginalizada econômica, social e politicamente (Miranda, 1985, p. 127).

Sendo assim, a criança é afastada da vida adulta, para ser segregada em espaços onde será preparada para assumir, futuramente, o papel que lhe será destinado nessa nova ordem social. Portanto, ao excluí-la, a criança perde o contato direto com o processo produtivo<sup>7</sup> e a possibilidade de opinar sobre questões que afetam sua vida, tornando-se uma figura marginalizada no sistema econômico e social. Além disso, ao afastar a criança da vida produtiva, a sociedade moderna acaba atribuindo a ela uma condição contraditória. Miranda (1985, p. 127), traz as análises de Charlot (1971) que nos aponta que, ao mesmo tempo que a criança é vista como inocente e dependente, ela também é percebida como má e imperfeita, devido à sua falta de maturidade e capacidade de enfrentar o mundo. Essa contradição reflete a visão ideológica da infância como um fato natural, e não como uma construção social. Em

---

<sup>7</sup> Aqui, faz-se referência à produção econômica, no sentido de que a criança é excluída dos espaços produtivos da sociedade moderna. Não se trata de negar que a criança seja produtora de cultura, subjetividade ou relações, tampouco de defender que a criança deva ser incluída no trabalho formal ou em atividades econômicas. Pelo contrário, a crítica é direcionada à maneira como a infância é construída socialmente e à contradição existente na exclusão das crianças do processo produtivo econômico, enquanto se justifica essa exclusão com base em uma ideia equivocada de infância como um estado natural e fixo.

outras palavras, essa contradição, ou seja, a maneira como a criança é vista de formas opostas (inocente, mas também má; dependente, mas com responsabilidades), está ligada à ideia equivocada de que a infância é algo que sempre existiu da mesma forma, como um elemento natural da vida. Quando, na realidade, essa visão esconde o fato de que a infância é uma construção social, que muda conforme a cultura e a sociedade de cada época. Ao tratá-la como se fosse algo fixo e imutável, as pessoas ignoram as influências sociais e históricas que moldaram a ideia de infância ao longo do tempo. Definir a infância como um estado de inocência e pureza, é esconder e dissimular as desigualdades que a criança enfrenta, especialmente sua exclusão — justificada — do processo de produção e de decisões que afetam sua vida, enquanto ser à margem do processo de produção.

Essa concepção de infância tem a função de mascarar a marginalização da criança, tratando-a como um ser passivo e dependente dos adultos, quando, na realidade, ela é social e politicamente excluída. A infância, como a entendemos hoje, não reflete apenas um estágio da vida, mas uma construção social influenciada pelas necessidades e interesses da sociedade capitalista, que orienta a maneira como as crianças são vistas e tratadas. Portanto, é fundamental reconhecer que a ideia de infância não é natural ou universal, mas sim um reflexo das relações sociais e econômicas que a definem.

A escola não apenas separou fisicamente as crianças dos adultos, mas também marcou o início de uma transformação social mais ampla, consolidando a infância como uma fase da vida que exige cuidados especiais, com suas próprias regras, dinâmicas e expectativas. Essa mudança foi marcada por uma moralidade rígida, que via na educação formal um meio de forjar o caráter e preparar a criança para se integrar à sociedade e ao mercado de trabalho. Entretanto, ao isolar as crianças no ambiente escolar, a sociedade estabeleceu uma distinção clara entre o espaço público dos adultos e o espaço protegido e disciplinado das crianças. Esse isolamento, no entanto, não era apenas físico, mas também simbólico: as crianças passaram a ser preparadas de forma controlada para a vida adulta, e a escola se consolidou como o principal meio de socialização e transmissão de conhecimento. A infância, assim, foi institucionalizada, e a escolarização se tornou parte integrante da estrutura social moderna, transformando profundamente a relação entre

adultos e crianças e criando uma nova percepção sobre o papel da educação na vida de uma criança.

Sendo assim, ao longo dos séculos, o processo de escolarização ajudou a consolidar a visão moderna de infância e família, que ainda prevalece hoje, embora continue a ser questionada e repensada à luz de novas perspectivas sobre educação e desenvolvimento infantil. O desafio contemporâneo é reconhecer a importância de cuidar e educar as crianças com sensibilidade, respeitando suas particularidades e seu tempo de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que refletimos criticamente sobre os limites e potencialidades do sistema escolar.

O conceito de infância, como a entendemos hoje, não é eterno ou imutável. Ela foi configurada por transformações históricas, sociais e econômicas que mudaram a forma como enxergamos as crianças e o papel delas na sociedade. Na sociedade medieval, por exemplo, o afeto familiar e a visão sobre a criança eram muito diferentes. As crianças conviviam diretamente com os adultos e aprendiam pela prática, auxiliando-os nas atividades do dia a dia. A socialização ocorria principalmente no convívio com a comunidade, e não dentro da unidade familiar, como viria a acontecer mais tarde. Isto é, o sentimento de afeto não tinha a centralidade que assumiria na era moderna, e as relações eram mais distantes e práticas, onde a infância não era valorizada como uma fase importante da vida.

Com o surgimento e o crescimento do capitalismo, esse cenário começou a mudar. Na modernidade, especialmente entre as famílias burguesas, a criança passou a ser vista como um ser vulnerável, que necessitava de cuidados especiais e proteção. Sendo assim, houve uma separação entre o mundo adulto e o mundo infantil, intensificada pela escolarização, isto é, as crianças foram afastadas da convivência direta com os adultos e isoladas em espaços específicos, como as escolas e colégios. A escola, nesse contexto, passou a ser vista como uma “quarentena”, onde as crianças seriam preparadas para o mundo adulto, aprendendo não apenas conteúdos acadêmicos, mas também valores que refletiam o pensamento moralista da época, tais como a disciplina, a obediência e os bons costumes. Assim, a escola assumiu um papel central na formação da infância moderna, marcando o início de uma transformação mais ampla no tratamento da criança pela sociedade. O processo de escolarização, contudo, não foi uniforme; pelo

contrário, ele foi gradual e enfrentou resistências, principalmente entre a nobreza e as classes populares, que conservaram os antigos padrões por mais tempo.

A segregação escolar, ao mesmo tempo em que consolidava a separação entre adultos e crianças, também foi crucial para o surgimento da ideia de infância como fase distinta da vida, com suas próprias necessidades e características. Sendo que, nas famílias burguesas, o sentimento de união afetiva entre pais e filhos começou a se desenvolver, inicialmente. Ao longo dos séculos, essa concepção foi se expandindo e ganhando forma através de conquistas importantes relacionadas aos direitos das crianças. Mas foi somente quando a sociedade passou a *realmente* reconhecer que as crianças não eram pequenos adultos, e que precisavam de proteção especial, que enfim surgiram as primeiras legislações voltadas para a infância, culminando na criação de documentos internacionais, tais como a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU), que reafirmam o direito à educação, à saúde e à proteção. Organizações como a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) também têm desempenhado um papel vital na defesa desses direitos, trabalhando para garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem, tenham acesso às mesmas oportunidades.

Além disso, a concepção de que as crianças são também produtoras de cultura, e não apenas receptoras, ganhou destaque com as teorias contemporâneas. Elas têm uma forma única de interpretar o mundo e, através das brincadeiras, da arte, da literatura e da linguagem produzem significados e experiências culturais próprias, que são afetadas pelo contexto em que vivem, seja social, cultural ou econômico. Teóricos como Jean Piaget, Maria Montessori, John Dewey, Emília Ferreiro, Henri Wallon, e muitos outros mais, contribuíram para esse entendimento ao enfatizar a importância da infância como um período crucial para o desenvolvimento humano. Lev Vygotsky (2010), por exemplo, destaca que, no desenvolvimento infantil, o mais importante não é apenas o ambiente em que a criança está inserida, mas como esse meio age com ela e interfere, positiva ou negativamente, em seu aprendizado e crescimento. Isto é, para Vygotsky, o desenvolvimento da criança é orientado pelas interações sociais e pelas vivências no meio em que se encontra, sendo que essas interações fornecem as ferramentas para que a criança construa seu conhecimento e habilidades. Assim, a forma como o

ambiente social e cultural participa e interfere no processo de desenvolvimento é fundamental, pois é a partir dessas relações que a criança adquire novas capacidades e expande-se.

Contudo, Vigotski<sup>8</sup> (2010) afirma que a forma como uma criança vivencia uma situação ou um aspecto do ambiente é o que realmente determina o impacto que isso terá em seu desenvolvimento. Em outras palavras, não é o ambiente ou a situação em si que influencia a criança, mas como ela percebe e interpreta essas experiências. Cada elemento do ambiente só tem um efeito significativo quando é vivido e processado pela criança, e essa interpretação pessoal transforma o desenvolvimento futuro. Portanto, o que importa não é o meio de forma isolada, mas como a criança vivencia e responde às interações no seu entorno.

O meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira (Vigotski, 2010, p. 691).

Além de que,

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (Vigotski, 2010, p. 681).

Assim, ao analisarmos a infância ao longo da história, fica claro que ela é uma construção social moldada pelas condições sociais, econômicas e culturais de cada época. Atualmente, a infância é reconhecida como uma fase única da vida, em que a criança é vista como sujeito de direitos e dignidade próprios, devendo ser respeitada e que, sobretudo, merece uma educação que respeite sua autonomia e capacidade de participação. Ela não deve nunca ser vista apenas como um adulto em miniatura, mas como um ser com uma perspectiva própria sobre o mundo. Ao mesmo tempo, é importante não perder de vista as desigualdades que ainda afetam muitas crianças por todo o mundo,

---

<sup>8</sup> Nesta pesquisa, optei por utilizar a grafia Vygotsky, amplamente adotada em publicações internacionais. No entanto, preservo a grafia Vigotski quando essa for a forma empregada na obra citada, em respeito à escolha editorial dos tradutores e editores brasileiros. Ambas as formas se referem ao mesmo autor, Lev Semionovich Vygotsky, e a variação não compromete o rigor conceitual deste trabalho.

e que a luta por uma infância em que todas tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades permanece necessária, dado que esta é uma realidade ainda distante da que vivemos.

Antes da sociedade industrial, a socialização era coletiva, e a criança aprendia pela convivência direta com os adultos, como mencionamos anteriormente, mas a socialização da criança também passou por grandes transformações ao longo do tempo. Durante a industrialização, a criança foi separada dos adultos, e a escola se tornou o principal espaço de socialização. Hoje, com os avanços tecnológicos, essa socialização ocorre de maneira mais diferenciada ainda. As crianças, ao mesmo tempo que estão mais conectadas globalmente por meio da tecnologia, também enfrentam novos desafios em termos de convivência e aprendizado.

No cenário contemporâneo, o sujeito que tenha até dezoito anos possui direitos que visam garantir a proteção integral às crianças e adolescentes. Toda criança tem direito à vida, à saúde, à educação, à proteção contra abuso, exploração e negligência, bem como à igualdade, sem discriminação de raça, cor, sexo, religião ou condição social. Brincar é essencial para o desenvolvimento, por isso, o direito ao lazer, ao descanso e às atividades culturais deve ser assegurado. Crianças com deficiência merecem cuidados específicos que busquem garantir sua inclusão social e educacional, tendo também direito ao nome, à nacionalidade e ao acesso à cultura, esporte e lazer. Além disso, a criança tem direito à convivência familiar e comunitária e, caso não seja possível, à proteção em abrigos ou famílias substitutas.<sup>9</sup>

Sendo assim, é fundamental compreender que a história da infância nos mostra que ela é uma construção social marcada por influências culturais, econômicas e políticas, e a maneira como a sociedade vê e trata a infância tem mudado ao longo dos séculos, ora oferecendo proteção e educação, ora impondo limitações e preconceitos. Essas mudanças não apenas afetam o que é esperado das crianças, mas também como elas interagem entre si e com o mundo ao seu redor.

---

<sup>9</sup> Esses direitos são assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que estabelece princípios de proteção integral, define as faixas etárias correspondentes à infância (até 12 anos incompletos) e à adolescência (de 12 a 18 anos) e garante o pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social da criança e do adolescente, em condições de liberdade e dignidade.

A partir disso, ao analisar esses processos, é possível percebermos que a infância é um período de grande influência na formação do sujeito. Nessa etapa, as crianças estão em constante processo de assimilação de valores, crenças e comportamentos que as cercam, especialmente por meio de brincadeiras, relações familiares e interações sociais. Nessa fase, o ambiente e os adultos desempenham um papel crucial, influenciando a forma como as crianças compreendem a si mesmas e ao outro.

Mas, como se dá a formação dessas relações quando pensamos em termos de gênero? Sabemos que a maneira como meninos e meninas são socializados impacta diretamente na construção de suas formas de ser e influenciam, desde cedo, seus entendimentos sobre o que significa ser "menino" ou "menina", seja pelos brinquedos que recebem, os comportamentos que são incentivados ou desencorajados, e as oportunidades que lhes são oferecidas.

A partir disso, surgem questões fundamentais: até que ponto essa formação é natural e até que ponto é uma imposição da sociedade? Como as crianças internalizam e reproduzem essas normas de gênero? E, mais importante, como o processo de socialização pode ser um espaço de resistência e contestação dessas normas? No próximo subcapítulo, vamos aprofundar essa discussão, explorando como as interações sociais na infância influenciam a construção das relações de gênero e quais são os desafios e oportunidades que surgem nesse caminho.

## **2.2 PAPEL DA SOCIALIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO**

*“Parecia-lhe uma grande bobagem — inventar diferenças quando as pessoas, sabe Deus, eram diferentes o bastante sem isso”.*

*Virginia Woolf*

*Ao Farol*

Conforme exploramos no item anterior, a infância, ao longo da história, foi sendo constituída pelas dinâmicas sociais, culturais e econômicas de cada época e que definiram seu papel e importância no interior da sociedade, influenciando diretamente a forma como a criança era percebida e tratada. Esse processo de construção social não apenas delimitou o espaço da

infância, mas também delineou as formas de socialização pelas quais as crianças passariam, pois assim como a própria ideia de infância não é estática, mas sim fruto de construções históricas, a formação das crianças segue um caminho semelhante. Sendo assim, nesse processo, a socialização desempenha um papel fundamental na maneira como as crianças aprendem a se ver, a ver o outro e a ocupar um lugar no mundo. No entanto, essa socialização não ocorre de forma neutra, isto é, desde os primeiros momentos de vida, as crianças são expostas a um conjunto de normas e expectativas que influenciam diretamente na construção de suas formas de ser. Entre essas normas, a questão de gênero emerge como uma das mais poderosas e determinantes, orientando desde cedo o comportamento, as escolhas e os relacionamentos de meninos e meninas.

Deste ponto em diante, analisamos como o processo de socialização se entrelaça com a formação das relações de gênero. O que significa "ser menino" ou "ser menina" em diferentes contextos? Quais influências sociais, culturais e familiares contribuem para essa construção? E, mais profundamente, como esses padrões de gênero podem ser reproduzidos ou questionados pelas próprias crianças? Entre os aspectos mais influentes desse processo de socialização está a construção das identidades e relações de gênero, que, embora seja frequentemente naturalizada, é profundamente influenciada por normas e expectativas sociais desde a gestação. Assim, passamos a explorar como a socialização atua na formação das relações de gênero, considerando os impactos das estruturas familiares, escolares e culturais nesse processo. Através dessas perguntas, mergulharemos no impacto da socialização e nas sutis (ou nem tão sutis) formas pelas quais a sociedade busca determinar, desde a infância, o entendimento de gênero e suas relações.

Desde os primórdios do pensamento ocidental, a natureza social do ser humano tem sido amplamente discutida. Aristóteles (384 a.C. - 322 d.C), por exemplo, afirmava que o homem é, por essência, um ser social, incapaz de viver isoladamente sem comprometer sua plenitude enquanto ser humano. Para ele, a interação social era parte inseparável da existência humana, pois é

no convívio com os outros que nossas relações expressam suas formas de ser. Como ele afirma em sua obra *Política* (1985)<sup>10</sup>:

O homem é por natureza um animal social, e um homem que por natureza, e não por mero acidente, não fizesse parte de cidade alguma, seria desprezível ou estaria acima da humanidade [...]. Agora é evidente que o homem, [...] é um animal social. Como costumamos dizer, a natureza nada faz sem um propósito, e o homem é o único entre os animais que tem o dom da fala. [...]; a característica específica do homem em comparação com outros os animais é que somente ele tem o sentimento, do justo e do injusto e de outras qualidades morais, e é a comunidade de seres com tal sentimento que constitui a família e a cidade (Aristóteles, 1985, p. 15).

A afirmação "o homem é, por natureza, um animal social" é chave para compreendermos que aqui, o filósofo defende que o ser humano, por *essência*, é inclinado a viver em sociedade, necessitando de interações sociais para desenvolver plenamente sua natureza. Para Aristóteles, o indivíduo só pode exercer seu pleno potencial dentro de uma comunidade, ou seja, suas capacidades, habilidades e personalidade se desenvolvem da e na interação com os outros.

Sendo assim, nessa visão aristotélica na qual o homem emerge e se consolida no contexto das relações interpessoais, ressaltamos que o ser humano não é uma entidade isolada. O termo "animal político" de Aristóteles refere-se ao fato de que, vivendo em sociedade, as pessoas aprendem e se apropriam de normas e valores, que no caso de gênero, envolvem expectativas sobre masculinidade e feminilidade, por exemplo, expectativas estas que são advindas das interações e relações sociais.

Outro teórico que contribui para o entendimento da socialização como força constituinte da nossa forma de ser e existir no mundo, é Émile Durkheim (1858-1917). Suas teorias sociológicas argumentam que o ser humano está constantemente e continuamente sendo influenciado pela sociedade e pelas normas que ela estabelece, determinando sua formação de caráter, crenças e comportamentos. Ele coloca essa ideia de maneira direta ao defender que o homem é produto do meio social, o que reforça a concepção de que a socialização é um processo fundamental para a formação do indivíduo. Em poucas palavras, Durkheim encapsula um dos princípios centrais da sociologia:

---

<sup>10</sup> <sup>1</sup> A obra *Política*, de Aristóteles, não possui uma data exata de composição, pois foi escrita por volta do século IV a.C., em um contexto em que os registros sistemáticos de publicação ainda não existiam. Estima-se que tenha sido produzida nos últimos anos de vida do filósofo, como parte de seus escritos dedicados à ética, à política e à formação do cidadão na *pólis*.

a ideia de que as características, comportamentos e crenças de um indivíduo são, em grande parte, dados pela sociedade em que vive.

Se articulada ao tema da formação das relações de gênero, a afirmação de Durkheim pode nos ajudar a afirmar então, que o gênero não nasce puramente do indivíduo, mas é amplamente construído pelas normas, valores e expectativas sociais. Isto é, o modo como uma pessoa aprende a "ser" homem ou mulher é influenciado por sua sociedade que define e reforça essas "regras". O autor destaca que somos fruto das instituições sociais que nos rodeiam, como a família, a escola, o trabalho e, no caso do gênero, pelos padrões e normas culturais profundamente enraizadas nas expectativas que a sociedade impõe e, que ditam o que é esperado de homens e mulheres. Assim, ao alegar que o ser humano é um ser social, acaba por defender que as relações de gênero são aprendidas e incorporadas por meio da socialização, e não algo puramente biológico ou individual. Pelo contrário, reforça a ideia de que as interações sociais são fundamentais para a compreensão de quem somos e como nos percebemos, incluindo nossa forma de ser e estar no gênero.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), em seu célebre *O Contrato Social* (2021), também explora a relação entre o indivíduo e a sociedade, sugerindo que a organização social determina a liberdade e o comportamento humano. Embora o foco de sua obra seja mais político, o filósofo reflete sobre a maneira como os indivíduos se organizam coletivamente e quais as implicações profundas para a socialização — e, portanto, para a formação das relações de gênero. Logo nas primeiras páginas de sua obra, ele escreve que “o homem nasceu livre e por toda parte encontra-se preso a ferros. Acredita ser senhor dos outros, mas não deixa de ser mais escravo que eles” (Rousseau, 2021, p. 10). Mas o que isso significa?

Rousseau ressalta como as construções sociais impõem regras e expectativas ao indivíduo, pois embora nasçamos com potencial de liberdade, nossas subjetividades, incluindo a de gênero, são “acorrentadas” pelos sistemas e normas sociais que orientam como devemos nos comportar. No caso das relações de gênero, essas “correntes” são representadas pelas expectativas culturais que nos são atribuídas desde o nascimento. Como é possível ver no trecho a seguir:

Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas

fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) **rigidamente controladas e dirigidas por homens** e geralmente representadas como secundárias, "de apoio", de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação (Louro, 1997, p. 17, grifos meus).

Sendo assim, quando Rousseau alega que mesmo nascendo livre, o homem está preso a ferros, quer dizer que ao viver em sociedade o ser humano está fadado a mudar de uma condição de liberdade natural para uma de liberdade civil, na qual ele é orientado e cerceado pelas leis e normas sociais. Em outras palavras, ele busca refletir sobre o paradoxo da condição humana: nascemos com uma liberdade natural, mas para viver em sociedade, somos obrigados a nos adaptar a certas restrições e a limitar nossas personalidades.

Convidar Rousseau é pertinente ao tema da formação das relações de gênero porque a socialização é o processo pelo qual as normas e expectativas de gênero são transmitidas e internalizadas. A partir disso, Louro (1997) nos traz algumas reflexões em sua obra *Gênero, Sexualidade e Educação* que abordam as questões sobre a construção social do gênero, as amarras invisíveis das normas culturais e o condicionamento das relações ao longo da vida. A ideia de Rousseau sobre o ser humano ser essencialmente livre, mas acorrentado por convenções sociais, ecoa nas críticas de Louro à maneira como os indivíduos são transformados por normas de gênero que parecem inescapáveis e coercitivas.

Enquanto Rousseau sugere que a liberdade humana é cerceada pelas estruturas sociais, Louro (1997) acredita que a liberdade identitária também está restrita pelas normas de gênero que nos são impostas desde o nascimento. Ela argumenta que os papéis de gênero são construídos, regulados e fixados por normas sociais que, muitas vezes, são invisíveis e naturalizadas. Em outras palavras, assim como Rousseau descreve a transição de uma liberdade natural para uma liberdade socialmente condicionada, Louro (1997) defende que o gênero também não é fixo ou natural (biológico), mas formado e regulado pelas normas e posições sociais.

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações **(desiguais)** entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de

acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (Louro, 1997, p. 22, grifo meu).

Louro, ao focar na construção social dos papéis e enfatizar que as desigualdades de gênero não são naturais, mas sim historicamente construídas, desafia a ideia essencialista de que homens e mulheres têm "papéis naturais" na sociedade. A autora insiste na necessidade de "desconfiar" do que é naturalizado, postura fundamental nas teorias feministas pós-estruturalistas. Se buscarmos investigar o papel social, percebemos que essas normas são reproduzidas em práticas rotineiras, o que torna mais difícil perceber e questionar as hierarquias estabelecidas. A partir disso, é possível fazer uma aproximação dos argumentos da autora com o pensamento de Pierre Bourdieu quando este fala sobre a "violência simbólica" nas práticas cotidianas, reforçando estruturas sociais desiguais sem que percebamos.

Para Bourdieu (2023, p. 69), "a força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos". Sendo assim, a violência simbólica se estabelece por meio de um ato de cognição e de mau reconhecimento que fica além – ou aquém – do controle da consciência e da vontade, nos esquemas de *habitus* que são ao mesmo tempo gerados e generantes. Em outras palavras, a violência simbólica ocorre quando as relações de poder são legitimadas de maneira tão sutil que aparentam ser naturais, e fazem com que aqueles que são dominados aceitem sua própria subordinação como algo "normal" ou "inevitável". Isto é, uma violência "invisível", exercida por meios simbólicos, que se estabelece em uma relação de subjugação e submissão, que resulta de uma dominação, da qual o dominado é cúmplice, dado o estado natural em que a realidade se apresenta. Essa dominação se mostra presente através de normas, linguagens, gestos e estruturas institucionais que moldam a percepção e o comportamento das pessoas. As práticas cotidianas, segundo ele, são o meio pelo qual essas relações de poder são perpetuadas, muitas vezes sem que os próprios indivíduos percebam que estão sendo controlados por elas. Essas práticas estão intrinsecamente ligadas a outro conceito desenvolvido pelo sociólogo, o *habitus*.

*Habitus* pode ser definido como um sistema de disposições internalizadas que orienta o comportamento, as percepções e as ações dos sujeitos no mundo. Essas disposições são formadas ao longo do tempo, por meio da socialização e das experiências de vida, e acabam moldando como os indivíduos interpretam e reagem às situações da realidade. Mas é importante ressaltar que o *habitus* influencia as práticas cotidianas, mas não é uma descrição delas. Ele é a estrutura invisível por trás das ações, que age no inconsciente e molda as escolhas e comportamentos, muitas vezes sem que o indivíduo perceba.

O *habitus*, que é princípio gerador de respostas mais ou menos adaptadas às exigências de um campo, é produto de toda a história individual, bem como através das experiências formadoras da primeira infância, de toda história coletiva da família e da classe; em particular, das experiências em que se exprime o declínio da trajetória de toda uma linhagem e que podem tomar a forma visível e brutal de uma falência ou, ao contrário, manifestar-se apenas como regressões insensíveis (Bourdieu, 2004, p. 131).

Trago o exemplo de uma mulher que assume sozinha as tarefas domésticas de sua casa, sem questionar ou refletir sobre sua realidade. Suas práticas cotidianas (limpar, cozinhar, cuidar dos filhos) são manifestações do *habitus*, mas o *habitus* em si seria a disposição interna que a faz acreditar, de forma inconsciente, que essa é sua "função natural" ou "dever", que ela foi socializada a aceitar ao longo da vida. O *habitus* é essa estrutura *invisível* que a orienta, enquanto as práticas são as expressões *visíveis* dessa orientação. Sendo assim, o "*habitus*" é então "[...] um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas iminentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo" (Bourdieu, 1996, p. 144).

Nesse contexto, o *habitus* pode ser pensado como um conjunto de lentes através das quais as pessoas veem o mundo, o que acaba por influenciar suas vidas. Ele faz com que as pessoas ajam de maneira quase automática em determinadas situações, porque essas disposições estão profundamente enraizadas em suas experiências passadas. Bourdieu (1996) usa o termo para descrever como as normas culturais e sociais se tornam internalizadas ao ponto de se tornarem uma "segunda natureza". Entretanto, é fundamental compreendermos que o *habitus* não se refere apenas às práticas cotidianas em si, mas a aspectos mais profundos: *habitus* é mais do que as ações externas; é uma série de disposições internas que orientam como

agimos. Essas disposições são inconscientes e estão enraizadas na história social e cultural de todo indivíduo. Então, enquanto as práticas cotidianas podem ser observadas, o *habitus* é a lógica interna que dá origem a essas práticas. Portanto, as práticas cotidianas são uma expressão visível do *habitus*, mas reduzir o *habitus* apenas a essas práticas seria simplificar o conceito e perder de vista o que há de mais interessante nele: sua capacidade de moldar as ações e percepções de forma invisível e contínua. Ele não é apenas o que fazemos, mas o *por que* fazemos, o *como* percebemos e o *modo* como reagimos às normas e estruturas sociais.

No contexto da discussão de gênero e violência simbólica, o *habitus* desempenha um papel central ao garantir a perpetuação dessas normas de maneira quase imperceptível, fazendo com que as desigualdades pareçam naturais e inevitáveis. Louro (1997), ao discutir a construção social de gênero, parece adotar uma perspectiva semelhante. Ela argumenta que as formas de gênero são determinadas por práticas sociais e instituições (como a escola, a família, e a mídia) que produzem e reproduzem desigualdades de forma tão rotineira e banal que dificilmente são questionadas. Louro (1997) destaca, por exemplo, que as normas de gênero — o que é "masculino" e o que é "feminino" — são tão profundamente incorporadas às nossas práticas e discursos diários que se tornam invisíveis. Ela se aproxima dessa ideia ao descrever como essas normas são reproduzidas no dia a dia, como na escola ou na família. Como a autora diz:

Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe... (Louro, 1997, p. 28).

Louro (1997) exemplifica a violência simbólica no contexto de gênero ao destacar como as práticas educacionais contribuem para a construção e reforço das desigualdades de gênero. Na escola, meninos e meninas são muitas vezes tratados de maneira diferente, com expectativas distintas para cada grupo. Essas práticas, ainda que pareçam inofensivas — como a divisão entre brincadeiras "de meninos" e "de meninas", ou a forma como professores e professoras interagem de maneira diferente com um e outro —, reforçam a ideia de que existe uma forma "natural" de ser menino ou menina. Ao tratar meninos e meninas de forma diferente, e ao atribuir comportamentos aceitáveis

de acordo com o gênero, a escola acaba por contribuir para a formação da lógica (*habitus*) de que meninos e meninas têm cada um o seu lugar.

Outra forma comum de violência simbólica acontece quando as expectativas de desempenho em determinadas disciplinas variam de acordo com o gênero. Por exemplo: Professores podem ter a tendência de esperar que meninos se destaquem mais em disciplinas como matemática e física, reforçando a ideia de que esses campos são “masculinos” por natureza; Da mesma forma, espera-se que as meninas se saiam melhor em disciplinas como língua portuguesa e artes, que são vistas como mais “sensíveis”, e, portanto, associadas ao feminino.

É possível encontrarmos fontes e pesquisas relevantes que estudam a reprodução de normas de gênero nas escolas e reforçam a análise de Louro (1997) sobre a violência simbólica e a naturalização das relações de gênero. Myra e David Sadker, em sua obra *Failing at Fairness: How America's Schools Cheat Girls* (1994), realizaram uma análise aprofundada das escolas norte-americanas, e mostraram como meninas e meninos eram tratados de forma desigual em sala de aula. O livro documenta diversas formas de discriminação de gênero na educação, desde as expectativas diferenciadas dos professores até a forma como os currículos e as atividades escolares reforçam estereótipos. Os autores argumentam que a discriminação é sutil, mas persistente, contribuindo para a perpetuação das desigualdades de gênero. Destacam, inclusive, que as meninas, mesmo sendo encorajadas a serem quietas e passivas, são frequentemente negligenciadas em termos de oportunidades e feedback pedagógico. De acordo com Sadker e Sadker (1994, p. 45) as meninas recebem significativamente menos atenção do que os meninos nas salas de aula, o que afeta seu desempenho e autoestima.

Outro autor, R. W. Connell, em seu artigo *Teaching the Boys: New Research on Masculinity and Gender Strategies for Schools* (1996), aborda como as escolas contribuem para a construção de masculinidades hegemônicas. Neste artigo, ele aborda como a escola não apenas socializa meninos e meninas de maneira diferenciada, mas também ensina aos meninos a conformidade com uma forma particular de masculinidade. Connell (1996) alega que as instituições educacionais incentivam comportamentos masculinos que favorecem a agressividade e a dominação — uma masculinidade associada à força, à competitividade e ao distanciamento emocional — e

propõe estratégias de ensino que desafiem essas formas rígidas de masculinidade. Como destaca Connell (1996, p. 210), a escola desempenha um papel central na criação de uma masculinidade hegemônica, na qual características como força, controle e invulnerabilidade são exaltadas, enquanto emoções e sensibilidades são marginalizadas.

Younger e Warrington, em seu estudo *Differential Achievement of Girls and Boys at GCSE* (1996), exploram as disparidades de desempenho acadêmico entre meninos e meninas no sistema educacional britânico. Este artigo examina como as diferenças de gênero no desempenho acadêmico surgem a partir das expectativas e interações entre professores e alunos, e que podem reforçar as diferenças de gênero em termos de resultados acadêmicos. Destaca também como professores e professoras tendem a esperar desempenhos diferentes de meninos e meninas, o que influencia como eles e elas se comportam e se veem dentro do ambiente escolar.

Poderíamos seguir listando autores e pesquisas, mas acredito que essas práticas escolares são exemplos claros de como a violência simbólica funciona no contexto de gênero. A criança que cresce sendo socializada nas normas de gênero internaliza essas diferenças como natural, sem perceber que está sendo orientada por uma estrutura de poder que define o que é aceitável para o seu gênero. Louro (1997) ressalta a importância de desconstruir essas práticas cotidianas para evidenciar como elas são, na verdade, formas de perpetuar a subordinação de mulheres e a hegemonia masculina, conforme discutido por Bourdieu em sua obra *A Dominação Masculina: a condição feminina e a violência simbólica* (2023)<sup>11</sup>, onde ele destaca que o aspecto mais perverso dessa forma de violência simbólica é sua invisibilidade. Segundo o autor, as vítimas dessa violência muitas vezes não percebem que estão sendo subordinadas. As mulheres, por exemplo, por terem sido socializadas desde cedo para assumir esses papéis, podem ver suas obrigações domésticas como uma escolha ou uma manifestação de amor e cuidado.

[...] objetivar cientificamente a operação, corretamente dita mística, na qual a divisão entre os sexos, tal como a conhecemos, se produz; ou, em outros termos, de tratar a análise objetiva de uma sociedade organizada de cima a baixo segundo o princípio androcêntrico (a tradição cabila) como uma arqueologia objetiva de nosso

---

<sup>11</sup> A Dominação Masculina é uma das obras centrais de Pierre Bourdieu, publicada originalmente em francês em 1998. Nela, o autor analisa como a desigualdade entre os sexos se perpetua de forma naturalizada por meio de estruturas simbólicas, culturais e institucionais que reforçam a superioridade masculina e a subordinação feminina.

inconsciente, isto é, como instrumento de uma verdadeira socioanálise.

Esse desvio por uma tradição exótica é indispensável para quebrar a relação de enganosa familiaridade que nos liga à nossa própria tradição. As aparências biológicas e os efeitos, bem reais, que um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social produziu nos corpos e nas mentes conjugam-se para inverter a relação entre as causas e os efeitos, e fazer ver uma construção social naturalizada (os "gêneros" como *habitus* sexuados) como o fundamento *in natura* da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também da representação da realidade e que se impõe por vezes à própria pesquisa (Bourdieu, 2023, p. 14).

Sendo assim, a análise de Bourdieu (2023) foca na maneira como a divisão entre os sexos é socialmente construída, mas naturalizada a tal ponto que parece ser uma consequência "natural" ou "biológica". Esse processo de naturalização é o que o autor denomina de "violência simbólica", pois as estruturas de dominação são aceitas sem questionamento ou estranhamentos, já que parecem parte da "ordem natural". Bourdieu (2023) argumenta que a divisão entre os sexos é uma construção social que foi solidificada ao longo do tempo, tornando-se parte do inconsciente coletivo.

A escola, nesse contexto, pode ser vista como *uma das principais* instituições que perpetua essa divisão social, transformando-a em aparentemente "natural". Como Louro (1997) aponta, tratam meninos e meninas de maneira diferenciada, promovendo a ideia de que eles possuem papéis "naturais" distintos. Quando Bourdieu (2023) destaca que essa "biologização do social" e "socialização do biológico" são fundamentais para manter a ordem de gênero: podemos dizer que a escola atua como um espaço de socialização primário onde essa "naturalização" é reforçada. Meninos são incentivados a se comportar de maneira assertiva, competitiva e autônoma, enquanto as meninas são encorajadas a serem passivas, cooperativas e cuidadoras. Isso está em consonância com o conceito de *habitus* – as crianças internalizam essas disposições de maneira tão profunda que passam a vê-las como naturais.

Simone de Beauvoir (1908-1986), em *O Segundo Sexo* (1949), oferece uma análise complementar ao desafiar essa noção essencialista de que o gênero feminino está ligado a fatores biológicos ou "naturais", argumentando que o gênero é socialmente construído. Sua famosa frase: "Não se nasce mulher, torna-se mulher"; desconstrói a noção de que o gênero, feminino ou masculino, é um dado biológico imutável.

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro (Beauvoir, 2009, p. 9).

Nesse trecho, Beauvoir (2009) afirma que a mulher é construída socialmente para ser o "Outro" em relação ao homem (sujeito universal), submetendo-se<sup>12</sup>. Nesse sentido, a mediação do "Outro" – o conjunto de normas, expectativas e interações sociais – é fundamental para constituir o "Si Mesmo", ou seja, para a formação de uma pessoa. Isso significa que as mulheres são formadas não apenas por fatores internos, mas, sobretudo, pelo olhar e pela mediação do "Outro" – que, no contexto patriarcal, é representado pelo homem e pelas normas sociais dominantes.

As mulheres, ao longo de suas vidas, são constantemente ensinadas a se ver a partir desse ponto de vista externo, construindo sua expressão de gênero em função do que é esperado delas, e não de uma essência interna ou natural. A forma de ser e existir no mundo de cada um, para a autora, é então, um processo de socialização contínuo, onde meninas e mulheres são socializadas a desempenhar papéis específicos que refletem a normatividade de gênero vigente na sociedade. Ao serem colocadas no papel de "Outro", elas internalizam as expectativas impostas sobre o que é ser "feminina", e essa interiorização ocorre por meio das relações sociais, como a família, a escola, os amigos e o ambiente de trabalho. Portanto, o gênero não é nato, mas aprendido por meio do desempenho de papéis e normas de comportamento, vestuário, atitudes e posturas inculcadas pela sociedade ao longo do tempo.

A MULHER? É muito simples, dizem os amadores de fórmulas simples: é uma matriz, um ovário; é uma fêmea, e esta palavra basta para defini-la. Na boca do homem o epíteto "fêmea" soa como um insulto; no entanto, ele não se envergonha de sua animalidade, sente-se, ao contrário, orgulhoso se dele dizem: "É um macho!" O termo "fêmea" é pejorativo, não porque enraíze a mulher na Natureza, mas porque a confina no seu sexo. E se esse sexo parece ao homem desprezível e inimigo, mesmo nos bichos

---

<sup>12</sup> Quando falamos sobre a submissão da mulher em relação ao homem, é importante esclarecer que isso não se refere exclusivamente, ou nem principalmente, ao campo sexual. A submissão mencionada aqui diz respeito a uma construção social, histórica e cultural, profundamente enraizada em sistemas religiosos, dogmáticos e patriarcais. Em outras palavras, trata-se de uma posição de inferioridade imposta à mulher em diversas esferas da vida — como na política, na religião, nas leis e nos valores culturais. Ao longo dos séculos, as instituições sociais e religiosas reforçaram essa hierarquia, promovendo a ideia de que o homem ocupa um lugar de poder e razão, enquanto a mulher estaria destinada à passividade e à domesticidade. Portanto, a submissão mencionada é, sobretudo, um mecanismo social e simbólico de controle e opressão, que vai muito além da questão sexual.

inocentes, é evidentemente por causa da inquieta hostilidade que a mulher suscita no homem (Beauvoir, 2009, p. 25).

Louro (1997) também destaca como a escola educa de forma diferenciada os gêneros, reforçando os papéis hegemônicos que reproduzem essa "ordem naturalizada". A divisão de tarefas e comportamentos dentro da escola contribui para a produção de corpos "gêneros" que são determinados pelo que Bourdieu (2023) chama de "trabalho coletivo de socialização" – nesse caso, o trabalho que a escola realiza para conformar meninos e meninas às expectativas de gênero. As meninas são educadas para serem cuidadoras, com expectativas de modéstia, passividade e cooperação. Já os meninos são incentivados a serem ativos, competitivos e autônomos, moldando as disposições masculinas que Bourdieu chama de "hegemonia masculina". Esse processo, que ocorre desde a infância, naturaliza a ideia de que meninos e meninas têm papéis específicos e distintos na sociedade.

Louro (1997) também propõe que a desconstrução dos papéis de gênero na escola exige uma abordagem crítica que revele a arbitrariedade dessas divisões. A naturalização da divisão de gênero ocorre de maneira invisível, através da rotina escolar, das interações cotidianas dos envolvidos e das práticas educacionais. A escola, como instituição, é parte desse "trabalho coletivo" que faz com que a construção social do gênero pareça uma verdade biológica e imutável. O exemplo de Beauvoir (2009) sobre o termo "fêmea" ser pejorativo, enquanto "macho" de ser motivo de orgulho, ilustra essa hierarquia de gênero que muitas escolas contribuem para manter. No ambiente escolar, as disposições masculinas são valorizadas, enquanto as femininas são desvalorizadas ou vistas como inferiores, e essas dinâmicas são reproduzidas constantemente.

Esse é o resultado de uma estrutura patriarcal que se manifesta de maneira sutil, mas poderosa, no sistema educacional. Ao desconstruir essas normas e refletir sobre como a escola pode perpetuar a dominação de gênero, tanto Louro (1997) quanto Bourdieu (2023) e Beauvoir (2009) nos convidam a pensar em como essas práticas podem ser desafiadas.

Para ampliarmos um pouco nossa visão, outro exemplo que podemos trazer ao debate, é bell hooks<sup>13</sup> que aborda em sua obra *O feminismo é para*

---

<sup>13</sup> bell hooks optou por grafar seu nome em letras minúsculas como um gesto simbólico para deslocar o foco de sua identidade individual para suas ideias. Segundo ela, o mais importante não era quem ela era, mas sim a mensagem e as reflexões que suas obras traziam. Além

*todo mundo: Políticas arrebatadoras* (2018) a questão da interseccionalidade de classe. A autora argumenta que as experiências e expectativas de meninas e mulheres da classe trabalhadora são determinadas não apenas pelo gênero, mas também pelas restrições econômicas que definem suas vidas. Para a autora, a socialização de gênero nas famílias de baixa renda tende a reforçar a subordinação das mulheres a papéis de cuidadoras e trabalhadoras, pois as condições econômicas limitam suas opções e aumentam a dependência econômica dos homens. Alega que as meninas advindas da classe trabalhadora são ensinadas desde cedo a aceitar papéis subservientes na estrutura familiar e comunitária, e são frequentemente preparadas para trabalhos mal remunerados.

Além disso, para hooks (2018), a questão racial também é central na socialização de meninos e meninas. A autora explora como a sociedade impõe expectativas diferentes sobre as meninas negras em comparação com suas colegas brancas. Enquanto as meninas brancas são ensinadas a se encaixar em uma ideia de feminilidade delicada e dependente, as meninas negras são muitas vezes vistas como "fortes" ou "resilientes", isto é, estereótipos raciais que reforçam a ideia de que as meninas negras devem ser mais resistentes, menos sensíveis e capazes de suportar maiores adversidades. Inclusive, essa expectativa racializada se traduz em uma socialização das meninas negras que as prepara para enfrentar preconceitos e discriminações raciais e de gênero, além de também marginalizá-las dentro das próprias discussões feministas tradicionais, que muitas vezes priorizam a partilha das experiências de mulheres brancas. A autora explica que, desde cedo, as meninas negras são socializadas para aceitar uma feminilidade que difere da norma estabelecida pela branquitude: são vistas como mais duras, menos delicadas, e preparadas para suportar uma maior carga de responsabilidade. Essa diferenciação racial na socialização é uma forma de *violência simbólica*, que limita suas oportunidades e relega as meninas negras a uma posição de subordinação ainda mais profunda.

O Relatório de Monitoramento Global da UNESCO sobre Gênero na Educação (2020) também traz contribuições valiosas para a compreensão dos impactos das expectativas de gênero na educação, mas também revela

---

disso, a escolha também homenageia sua bisavó materna, Bell Blair Hooks, diferenciando-se ao manter as iniciais minúsculas.

desafios e limitações das políticas educacionais no enfrentamento dessas questões. O documento destaca que tempos atrás o acesso das meninas à educação formal era, muitas vezes, limitado em comparação aos meninos, com a ideia de que o ensino não era essencial para o seu papel na sociedade. O relatório também aponta que houve um salto significativo nas últimas décadas, especialmente desde a Declaração de Pequim em 1995, que encorajou o acesso igualitário à educação para ambos os gêneros. Segundo a UNESCO, “Globalmente, a matrícula feminina respondeu por 55% do aumento total nas matrículas em ensino secundário e primário entre 1995 e 2018” (UNESCO, 2020, p. 11). Em países como a Índia, onde a matrícula feminina era significativamente menor, houve um aumento notável na frequência de meninas na escola primária e secundária, superando em alguns casos a matrícula de meninos. Os dados coletados trazem um índice de paridade de gênero nos níveis educacionais e mostra avanços significativos na educação primária e secundária, contudo o mesmo não ocorre em níveis superiores, como o ensino técnico e áreas de STEM (ciência, tecnologia, engenharia e matemática), onde as meninas continuam sub-representadas.

Esse direcionamento, embora muitas vezes sutil, é influenciado pelas expectativas de gênero que se formam desde a infância e são reforçadas tanto no ambiente escolar quanto no social. Por exemplo, um estudo conduzido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no ano de 2022 mostra que, entre os países membros, 90% das meninas que escolhem profissões em ciências optam por carreiras na área de saúde, enquanto os meninos têm maior probabilidade de escolher engenharia e tecnologia. Isso indica que, embora ambas as áreas exijam competências científicas, as meninas tendem a se inclinar para ocupações que enfatizam o cuidado e o apoio, devido a normas culturais que associam essas características ao feminino. Segundo o relatório da UNESCO (2020, p. 49), “a segregação de gênero por área de estudo limita a escolha de profissão das meninas”. Essas tendências limitam o potencial das meninas, e reforçam desigualdades no mercado de trabalho, onde profissões na área de saúde e educação tendem a ser menos valorizadas economicamente. A UNESCO destaca também que meninas *geralmente* têm melhor desempenho em leitura, enquanto meninos são mais incentivados a se destacar em matemática e ciências. Sendo assim, apesar do aumento nas taxas de matrícula, os dados

do relatório demonstram que as normas de gênero ainda orientam a forma como meninos e meninas interagem com o ambiente escolar e se percebem em relação às suas competências e futuros profissionais.

A socialização das relações de gênero, como vimos, é um processo complexo, onde as normas e expectativas não são apenas impostas – sutilmente ou não –, mas são internalizadas de forma tão sutil e persistente que as crianças, ao longo de seu desenvolvimento, passam a enxergá-las como parte natural de si mesmas. Essa internalização transforma-se em uma espécie de “código” invisível que permeia suas relações, afetando não apenas o comportamento e a forma como elas se veem, mas também como percebem os outros e o mundo ao seu redor. Guacira Lopes Louro (1997) e Simone de Beauvoir (2009) apontam que a posição social de meninas e meninos, ainda na infância, é configurada para se alinhar às expectativas de gênero, estabelecendo para cada um limites que dizem o que é considerado “apropriado” ou “inapropriado” segundo o gênero. Isto é, desde cedo, essas normas são incorporadas através de mecanismos sutis e *repetidos*, que parecem naturais e, por isso, são aceitos sem questionamento.

Pierre Bourdieu (2023) discute o conceito de *mimetismo inconsciente* ao referir-se especificamente às mulheres da sociedade cabila, uma comunidade berbere<sup>14</sup> tradicional do norte da Argélia. Ele nos ilustra como essas mulheres incorporam as normas sociais de forma inconsciente e tácita, através de práticas que refletem e reforçam a estrutura social, descrevendo como, desde cedo, interiorizam normas femininas por meio de práticas corporais e morais, aprendidas muitas vezes de maneira tácita e automática. Ele explica que esse aprendizado ocorre tanto pela observação inconsciente quanto pela obediência explícita, em aspectos como vestimentas, penteados e posturas corporais, naturalizando uma ética de gênero por meio da socialização corporal.

Todo o trabalho de socialização tende, por conseguinte, a impor-lhes limites, todos eles referentes ao corpo, definido para tal como sagrado, *h'aram*, e todos eles devendo ser inscritos nas disposições corporais. É assim que a jovem cabila interiorizava os princípios fundamentais da arte de viver feminina, da boa conduta,

---

<sup>14</sup> A palavra “berbere” refere-se a um grupo étnico indígena do norte da África, principalmente na região que inclui Marrocos, Argélia, Tunísia, Líbia e algumas partes do Saara. Os berberes têm uma longa história e cultura própria, distinta da cultura árabe, embora muitos sejam falantes de árabe também. “Cabila” é uma região montanhosa da Argélia habitada majoritariamente por berberes, e é também o nome dado ao grupo linguístico e cultural dos berberes que vivem ali.

inseparavelmente corporal moral, aprendendo a se vestir e usar as diferentes vestimentas que correspondem a seus diferentes estados sucessivos, menina, virgem núbil, esposa, mãe de família, e, adquirindo tanto por *mimetismo inconsciente* quanto por *obediência expressa*, a maneira correta de amarrar sua cintura ou seus cabelos, de mover ou manter imóvel tal ou qual parte do corpo ao caminhar, de mostrar o rosto e de dirigir o olhar.

Essa aprendizagem é ainda mais eficaz por se manter, no essencial, tácita: a moral feminina se impõe, sobretudo, através da coação quando aos trajes ou aos penteados. Os princípios antagônicos da identidade masculina e da identidade feminina se inscrevem, assim, sob a forma de maneiras permanentes de se servir do corpo, ou manter a postura, que são como a realização, ou melhor, a naturalização de uma ética (Bourdieu, 2023, p. 51, grifos meus).

Nesse sentido, as normas são naturalizadas e reforçadas através do que Bourdieu (2023) descreve como “violência simbólica”, onde as hierarquias e desigualdades parecem naturais, e a escola, a família e a própria comunidade reforçam essas normas, e as crianças, por sua vez, acabam por reproduzi-las inconscientemente, como se fossem inatas. Ao longo da infância e adolescência, a menina e o menino passam a ocupar espaços definidos, desempenhando papéis esperados que, embora pareçam inofensivos ou “adequados”, na verdade delimitam aquilo o que podem e não podem ser. A sutileza desse processo é tamanha que as gerações acabam reproduzindo essas normas em outras gerações, dando continuidade ao ciclo de submissão a papéis de gênero estabelecidos.

No entanto, há uma armadilha que precisamos evitar: a de pensar que essas normas e disposições são imutáveis, fixas ou inevitáveis. Nesse contexto, surge uma questão importante: mesmo as normas sociais tendo um papel influente, elas podem ser transformadas. As relações de gênero, sendo uma construção social que é aprendida e transmitida, também podem ser reinterpretadas e ampliadas. Isso nos leva a refletir em como podemos tornar a infância um espaço/tempo onde crianças possam explorar e criar de forma mais livre e autêntica? Para isso, é fundamental entender melhor como as crianças aprendem, experimentam e interagem, pois esses processos ajudam a formar suas formas de ser, pessoais e sociais. Seria possível que, ao invés de limitados por papéis predefinidos, as crianças fossem livres para explorar uma amplitude maior de possibilidades identitárias, crescendo para se tornarem indivíduos cuja percepção de si não estivesse sempre vinculada a um “dever ser” imposto?

Se tentarmos olhar para a infância através da lente de Bourdieu (2023), o conceito de *habitus* se torna central para entender como essas disposições e

normas são incorporadas pelas crianças. O *habitus* não se trata de uma simples aquisição de comportamentos, mas sim de um conjunto de disposições profundamente internalizadas que guiam a forma como a criança (indivíduo) enxerga e age no mundo. Trago um exemplo de uma menina que é incentivada a brincar de casinha, a cuidar das bonecas, e que não está apenas participando de uma brincadeira qualquer; ela está internalizando um sistema de valores, *aprendendo* – mesmo que inconscientemente – que o seu lugar é no espaço privado, no cuidado, na "domesticidade". Já o menino que é encorajado a explorar, a correr, a liderar, está aprendendo que a competição e o espaço público são seus, e que seu valor reside na conquista e na força. Essas disposições não apenas definem comportamentos momentâneos, mas se cristalizam em formas de ser que, mais tarde, passam a parecer inatas. E, quando isso ocorre, a criança, já adulta, pode sequer perceber que sua maneira de se posicionar no mundo, de ver a si mesma e aos outros, é resultado de uma longa e persistente socialização.

Esse ponto nos conduz à relevância de uma análise sobre o desenvolvimento infantil. Ao explorar a teoria sociocultural de Vygotsky (1991), podemos perceber como o aprendizado é construído nas relações sociais e como essas interações modelam a percepção de papéis e normas. Vygotsky (1991) nos ensina que o aprendizado e o desenvolvimento humano não são processos solitários ou isolados. Pelo contrário, a criança cresce e se forma em um constante diálogo com o outro — seja o colega, o adulto ou a comunidade ao seu redor. Cada interação, cada experiência compartilhada, cada brincadeira é uma oportunidade para a criança construir significados, moldar habilidades, e, nesse processo, formar-se também como indivíduo. O desenvolvimento em Vygotsky (1991), portanto, é eminentemente social e está intrinsecamente ligado ao conceito de papéis: papéis que a criança experimenta, negocia e, muitas vezes, naturaliza e, por fim, reproduz. E se articula intrinsecamente a com a formação de relações de gênero, pois meninos e meninas aprendem a ser "homens" e "mulheres" através das brincadeiras, interações e observações que realizam em seu contexto social.

Isso nos leva a uma questão central: que tipo de papéis estamos oferecendo às crianças para que explorem? Será que, ao invés de proporcionar oportunidades para a descoberta e a expressão livre, estamos limitando-as a um conjunto restrito de comportamentos? Nesse sentido, as brincadeiras, tão

subestimadas pela sociedade adulta, são um campo onde essas regras invisíveis se desenrolam, onde as hierarquias são reforçadas ou questionadas. O ato de brincar, aparentemente ingênuo, carrega em si a semente tanto da perpetuação dos papéis de gênero quanto da possibilidade de subversão deles.

Para que essa possibilidade se concretize, no entanto, é fundamental compreendermos os mecanismos de socialização e aprendizado.

### 3 BRINCADEIRAS INFANTIS E A NATURALIZAÇÃO DA DOMINAÇÃO MASCULINA: DIÁLOGOS ENTRE VYGOTSKY E BOURDIEU

*“Todo mundo tem na vida uma oportunidade de ser dois. Nos momentos de coragem, [...], em que a pessoa faz coisas que se julgava incapaz”.*

*Fernando Sabino*

*O menino no espelho*

Até aqui, exploramos – ainda que brevemente – a história da infância e da criança, bem como os processos de socialização e as relações de gênero, que se manifestam de maneira ampla e complexa e, muitas vezes, silenciosa. Ao longo deste estudo, foi possível refletir o que aprendemos a entender por gênero não é algo dado ou fixo, tampouco um reflexo direto da biologia. Se trata de um processo complexo histórico e social, profundamente enraizado e sustentado por múltiplas práticas cotidianas. Práticas estas que se mostram presentes nos discursos e interações que, ao se entrelaçarem, constroem modos de ser e estar no mundo que parecem naturais, normais e inevitáveis, quando, na verdade, são historicamente situados, culturalmente produzidos e politicamente interessados – ao ponto de considerarmos tudo o que foi debatido aqui, como apenas a ponta do iceberg. Então, a reprodução das relações de gênero se dá muitas vezes de modo imperceptível, onde as crianças assimilam normas tão cedo que sequer têm consciência disso. Mas, ao abordarmos a socialização, não podemos perder de vista o verdadeiro protagonista aqui – embora tantas vezes silenciado, ignorado ou subestimado –, a criança, antes mesmo de nascer, é atravessada por uma série de expectativas sociais que já a definem, antes mesmo que compreenda o mundo e suas regras. O mesmo mundo já espera dela certos comportamentos e já a enxerga através de lentes que definem o que ela “deve” ou “não deve” ser, e, sobretudo, o que se espera de seu corpo, de seus afetos, de seu comportamento. Embora a criança seja constantemente silenciada, marginalizada e vista como “incompleto” e “dependente”, ela está ali, se apropriando, observando e, em meio a isso, enfrentando as injustiças e as desigualdades de um mundo que lhe impõe regras antes mesmo de ela compreender plenamente o que essas normas significam.

Vimos também como as normas e expectativas de gênero são transmitidas e reforçadas desde a infância, e que as expressões de gênero não

são uma característica natural, como bem diz Beauvoir (2009). Se tratando, então, de um processo de longa duração, sustentado por um conjunto de práticas sociais que formam as crianças desde cedo; isto é, uma construção social, advinda do processo de aprendizado e internalização das normas sociais, assimiladas, muitas vezes de maneira tão profunda que passam a parecer naturais; *inculcadas*, como bem elaborou Bourdieu (2023). Para Beauvoir, *ser mulher não é* uma característica inata ou biológica, mas sim o resultado de um processo de socialização, formado através da mediação constante do "Outro", das normas culturais (dominantes) e das expectativas do seu entorno.

Mas como exatamente essas normas de gênero são aprendidas? De que maneira a socialização, desde a infância, opera para direcionar as percepções e comportamentos de crianças?

A resposta a essas perguntas passa pela análise do conceito de socialização de gênero e pelos estudos focados na infância e no ensino-aprendizagem. Bourdieu (2023) e Louro (1997) nos explicam como a instituição escolar — que ocupa uma parte significativa da vida nas primeiras fases do desenvolvimento de uma pessoa —, a família e as instituições sociais desempenham um papel central na manutenção das normas de gênero, reproduzindo-as e promovendo uma ideia de que existem comportamentos "naturais" para cada gênero. Inclusive, Louro (1997, p. 22) observa que:

Se Foucault foi capaz de traçar uma *História da Sexualidade* (1988), isso aconteceu pelo fato de compreendê-la como uma "invenção social", ou seja, por entender que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem "verdades".

Ou seja, os sujeitos não apenas desempenham os papéis que lhes foram atribuídos, mas acreditam que esses papéis são aspectos fundamentais de quem eles são.

Para Bourdieu (2023), a socialização de gênero é sustentada pela violência simbólica, invisível, legitimada e disfarçada de "natural", perpetuando normas e hierarquias naquilo que ele chama de 'dominação masculina'. Dominação esta que mantém as mulheres em uma posição de submissão social, econômica e cultural, ao mesmo tempo em que *também* reforça normas específicas para os homens. Na sociedade cabila, exemplo trazido em sua obra *A Dominação Masculina: a condição feminina e a violência simbólica* (1998), o autor apresenta o conceito de *mimetismo inconsciente*, onde pela

repetição e imitação dos comportamentos observados, as mulheres e os homens aprendem e reproduzem as normas de conduta de gênero de forma quase automática e inconsciente, incorporando-as como se fossem características inatas.

Um exemplo claro de mimetismo inconsciente pode ser observado na forma como as meninas/mulheres e os meninos/homens, desde a infância, adotam posturas corporais diferenciadas sem que ninguém precise lhes dizer explicitamente como se portar. Não é preciso procurar por pesquisas sobre o assunto para ver que, muitas vezes, as meninas tendem a ocupar menos espaço físico, sentando-se com as pernas fechadas, cruzadas ou encolhidas, enquanto os meninos frequentemente se sentam com as pernas abertas e os braços espalhados, ocupando mais espaço ao seu redor<sup>15</sup>. Outro exemplo de mimetismo inconsciente que pode ser observado no dia a dia, é em relação à divisão de tarefas domésticas. Desde muito cedo, meninas tendem a assumir responsabilidades relacionadas ao cuidado do lar, como arrumar a mesa, ajudar na limpeza da casa ou até mesmo cuidar de irmãos mais novos, enquanto os meninos são mais frequentemente encorajados a realizar tarefas externas, como tirar o lixo, consertar algo, aparar a grama etc.

Essa diferenciação não necessariamente precisa ser uma imposição direta, ela é muitas vezes aprendida pela repetição e pela observação contínua de padrões comportamentais ao longo da vida. Desde cedo, meninas veem mulheres adultas assumindo posturas mais contidas e são sutilmente corrigidas quando se movimentam de maneira considerada inadequada para seu gênero, ouvindo frases como “senta direito” ou “menina não senta assim”, enquanto os meninos, pelo contrário, raramente recebem esse tipo de correção e, muitas vezes, são incentivados a se movimentar livremente. Esse processo ocorre de forma tão “naturalizada” que as crianças passam a reproduzi-lo sem questionamentos, inculcando-o como uma característica inata, quando, na verdade, trata-se de um aprendizado social inconsciente, incorporado pela violência simbólica.

Essa violência simbólica que Bourdieu (2023) e outros autores abordam é invisível e disfarçada e impõe-se sobre as crianças de forma que

---

<sup>15</sup> Se você que está lendo é mulher e já pegou transporte público para ir e vir, tenho certeza que você já se encostou contra a janela para um homem sentado ao lado ter mais espaço e evitar qualquer toque desnecessário.

elas sequer têm a chance de rejeitá-la. A infância, então, torna-se um *campo de batalha*, onde a constante reprodução das normas sociais compete para modelar o que essas crianças deverão ser agora e na vida adulta, antes mesmo que elas possam viver a própria vida, livre dessas expectativas. “A diferença entre os sexos jamais aparece tão manifestamente quanto nas condutas ou opiniões que abrangem a imagem de si ou a antecipação do futuro” (Bourdieu, 2023, p. 81).

Isso nos leva a um questionamento fundamental: como essas normas são efetivamente aprendidas e transmitidas ao longo da infância?

É nesse contexto que as brincadeiras infantis ganham centralidade como um dos espaços simbólicos mais potentes – e perigosos – de reprodução das normas sociais. As brincadeiras são práticas que comunicam, ensaiam e ensinam as expectativas sociais daquilo que se espera de meninas e meninos. Quando abordamos a questão das brincadeiras infantis, não o fazemos de forma romantizada ou ingênua, mas com a consciência de que elas funcionam como um campo repleto de potencialidades, onde as crianças experimentam, criam, transformam e negociam posições ao mesmo tempo que interiorizam regras que, muitas vezes, já estão marcadas pelas hierarquias de gênero, classe, raça e sexualidade. A brincadeira de casinha, o jogo de herói, as simulações de trabalho, etc. – todos esses cenários são, ao mesmo tempo, expressão da imaginação infantil e reprodução de modelos adultos que, por meio do mimetismo e da repetição, se tornam parte do repertório simbólico da criança.

Então como o brincar se transforma em terreno de disputa simbólica entre a reprodução das normas e a resistência a essas normas? De que modo a linguagem, o corpo e as estruturas sociais atuam nesse processo?

Vygotsky (2001), com sua teoria sociocultural, nos mostra que o aprendizado é fundamentalmente uma construção coletiva, em outras palavras, os sujeitos – neste caso, crianças – internalizam normas, valores e habilidades sociais enquanto interagem com o mundo ao seu redor, provocando suas identidades a partir dessas experiências. Já Bourdieu (2023), vem para ampliar nossa compreensão com os conceitos de violência simbólica e dominação masculina, argumentando que as normas de gênero são tão profundamente *inculcadas* que se tornam parte do *habitus* – o conjunto de disposições que guiam as ações das pessoas de maneira inconsciente. A violência simbólica

atua como um instrumento de controle invisível que reforça vários processos de hierarquização, como os de gênero, naturalizando a dominação masculina e transformando as normas sociais em verdades aparentes e indiscutíveis. Para Bourdieu (2023), essa dominação se manifesta tanto em estruturas objetivas, como as instituições e o mercado de trabalho, quanto nas disposições subjetivas e nos corpos dos indivíduos.

Assim, este capítulo parte da provocação contida no próprio título: como as brincadeiras infantis, em sua “aparente inocência”, funcionam como mecanismos simbólicos de reprodução da dominação masculina? Como os gestos, os jogos e as regras, os papéis sociais encenados e os valores transmitidos durante o brincar servem para consolidar uma divisão de gênero que tende a se apresentar como espontânea, inevitável e biológica? E mais: seria o brincar apenas espaço de reprodução e conformidade ou também de resistência e transformação? A partir de um diálogo entre as teorias de Vygotsky (2001) e Bourdieu (2023), buscamos compreender como a mediação simbólica e a violência simbólica se entrelaçam no cotidiano das infâncias, definindo identidades de gênero que não apenas refletem a cultura dominante, mas que, em muitos casos, se tornam perpetuadoras de desigualdades.

Este capítulo, portanto, propõe um mergulho teórico e reflexivo nas brincadeiras infantis como lugar onde se aprende, seja a obedecer ou mesmo a subverter – sempre à luz de uma cultura que está atravessada por estruturas de poder profundamente arraigadas. E se toda brincadeira é uma forma de aprender sobre o mundo no mundo, então é preciso perguntar: Como podemos intervir, pedagogicamente, politicamente e afetivamente, para que o brincar – essa linguagem mais viva e pulsante da infância – não seja apenas um espelho da desigualdade, mas também uma fresta de liberdade?

### **3.1 MEDIAÇÃO SIMBÓLICA, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E A APRENDIZAGEM**

*“[...] aprender é nascer para outra coisa [...]”.*

*Philippe Meirieu*

*Carta a um jovem professor*

As infâncias nunca consistiram apenas de uma fase biológica de crescimento. Ela é, antes de tudo, um território de disputas simbólicas, onde se

aprendem (e se contestam) as regras do mundo (adulto), ou seja, é um período de intensa assimilação de significados e de formação social. No entanto, esse processo de construção não ocorre de maneira isolada ou espontânea, pelo contrário, ela é mediada pelas relações interpessoais, pelo ambiente social e pelas práticas culturais que cercam a vida da criança. Lev Vygotsky (1896-1934), um dos principais teóricos do desenvolvimento humano, oferece uma perspectiva essencial para compreender como as crianças aprendem não apenas conhecimentos “formais”, mas também normas, valores e comportamentos — incluindo as normas de gênero – através da interação com o outro.

Numa sociedade onde a dominação masculina se disfarça de "instinto" ou "preferência natural", Vygotsky (2010) nos lembra que nada no desenvolvimento humano é espontâneo ou desconectado do contexto social. Sua teoria histórico-cultural, emerge em meio aos turbilhões da Revolução Russa, desafiando visões individualistas do aprendizado e nos convidando a enxergar a criança como um ser *dialógico*, cuja mente se forma nas interações cotidianas: no colo da família, nas rodas de brincadeira, nos gestos repetidos do dia a dia, nas falas da professora, etc. Em outras palavras, para o autor, a noção de que o desenvolvimento se dá de maneira linear e individualizada está errada, pois, na realidade, o desenvolvimento ocorre em um contexto social e histórico, mediado pelas pessoas através da linguagem (e outros sistemas simbólicos):

[...] não é necessário sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (Vigotski; Luria; Leontiev, 2010, p. 115).

Ao contrário da visão tradicionalista que concebe a criança como um sujeito que aprende passivamente, Vygotsky (2010) rejeita essa perspectiva e nos mostra que ela é uma participante ativa nesse processo. Longe disso, a criança não é um vaso vazio a ser preenchido, mas um sujeito ativo que interpreta, negocia e, por vezes, subverte os significados culturais que lhe são apresentados, — mas essa atividade não é livre. Ela é mediada pela cultura, pelos adultos e pelos seus pares, que apresentam gradativamente à criança as normas e as expectativas sociais. O autor critica as teorias que enfatizam o desenvolvimento como algo puramente biológico ou isolado, e fez até mesmo

críticas diretas às teorias de Jean Piaget (1986 - 1980), ambos defensores da perspectiva interacionista, vertente esta que coloca o sujeito no centro do aprendizado, tal qual um protagonista. Vygotsky defende que as crianças se desenvolvem nas interações com os outros, onde o aprendizado é, portanto, mais do que uma aquisição de conhecimento, mas processo de incorporação de valores, comportamentos e identidades. E dentro desse processo de aprendizagem, as normas de gênero estão presentes e são reproduzidas de modo às vezes tão sutil e constante que acabam sendo internalizadas como verdades naturais e legítimas. Isso significa que, quando uma criança aprende sobre as normas de gênero, ela não faz isso sozinha, mas por meio de observação, diálogo e repetição de padrões que estão ao seu redor, sendo a escola, a família e o meio social os principais responsáveis por moldar essa aprendizagem.

Vygotsky (2001) descreve essa relação como um processo pelo qual o sujeito internaliza significados mediante o uso da linguagem e de outros sistemas simbólicos, ou seja, descreve a aprendizagem não como algo que ocorre diretamente, mas sim através da *mediação simbólica* — ou seja, através da cultura, dos signos e, principalmente, da linguagem. Inclusive, ele explica que “a função primordial da linguagem é a comunicação, intercâmbio social” (Vygotsky, 2001, p. 12). Sendo assim, a linguagem não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas o principal instrumento mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ela é, para o autor, um sistema simbólico que estrutura a consciência e as relações, mediando as interações sociais, ao mesmo tempo em que organiza os processos mentais. Em outras palavras, Vygotsky (2001) propõe uma síntese dialética: ao mesmo tempo em que a linguagem é simultaneamente produto da cultura, ela também é fator de transformação nas funções psicológicas.

A partir disso, temos então uma compreensão sobre o desenvolvimento humano de que a linguagem não é somente um instrumento de comunicação, mas sim o principal sistema simbólico que estrutura a consciência e a relação do indivíduo com o mundo, abordagem esta que rompia com visões reducionistas. Quando afirmamos que a língua que uma pessoa fala influencia a maneira como esta percebe o seu entorno, estamos defendendo que a linguagem não é um simples instrumento de comunicação, mas um sistema semiótico que estrutura a própria consciência. Esse conceito se opõe

radicalmente ao inatismo linguístico de Chomsky (1965), por exemplo, que defende que a capacidade de adquirir e usar a linguagem é uma característica inata da espécie humana, pois está presente desde o nascimento e é moldada por princípios universais. Outro exemplo de oposição radical, seria o behaviorismo de Skinner (1957), que propõe uma teoria comportamentalista, onde a linguagem é mero reflexo de estímulos, aprendida através do condicionamento operante. Skinner defende que as crianças aprendem a falar imitando os adultos e recebendo reforços, como chamadas de atenção ou recompensas, quando usam a linguagem correta. Essa visão, descreve que os comportamentos são modificados pelas consequências que os seguem, e reforçam aqueles que levam a resultados positivos. Esses são apenas dois exemplos que mostram como a dinâmica da linguagem e pensamento são radicalmente diferentes da perspectiva de Vygotsky (2001), que nos revela que não pensamos *por meio* da linguagem, e sim, pensamos *nela* e *através* dela.

Seria errado, no entanto, encarar o pensamento e a fala como dois processos não relacionados entre si, seja como dois processos paralelos, seja como dois processos que se entrecruzassem em certos momentos e se influenciassem mutuamente de uma forma mecânica (Vygotsky, 2001, p. 118).

Quando Vygotsky (2001, p. 118) adverte que "seria errado encarar o pensamento e a fala como dois processos não relacionados", ele adverte que seria equivocado compreender pensamento e linguagem como processos *independentes* que *eventualmente* se cruzam. O autor está combatendo não apenas concepções reducionistas do desenvolvimento humano, mas propondo uma transformação epistemológica na forma de conceber a própria natureza da consciência, sendo que para ele a linguagem não se resume a um instrumento de expressão do pensamento pré-formado, e tampouco o pensamento deve ser compreendido como uma atividade *puramente* mental que eventualmente se reveste de palavras, já que para ele se trata de uma unidade dialética. Descartes, por exemplo, tinha esta visão dualista de pensamento e linguagem como coisas separadas, a primeira pertencendo ao domínio do mental/individual/privado, e a segunda ao físico/social – perspectiva esta que, ainda ecoava nos trabalhos de gigantes como Piaget, também alvo de críticas de Vygotsky. "A futilidade da maior parte das investigações primitivas devia-se em grande parte ao fato de se pressupor que o pensamento e a palavra eram elementos independentes e isolados e que o pensamento verbal era fruto da sua união externa" (Vygotsky, 2001, p. 118).

Vygotsky (2001, p. 123) alega que a estrutura da língua que uma pessoa utiliza influencia a maneira como ela percebe o seu entorno, que uma palavra que não represente uma ideia é algo morto, do mesmo modo que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra. Que os significados das palavras evoluem, isto é, não são estáticos, pelo contrário, são formações dinâmicas que se transformam à medida que o sujeito se desenvolve, alterando também as variadas formas de como o pensamento funciona. A palavra é uma unidade viva que desprovida de significado acaba por ser um signo vazio, do mesmo modo que um pensamento sem linguagem é, para o autor, uma intuição difusa incapaz de generalização, e que se os significados das palavras se alteram na sua natureza interna, então a relação entre o pensamento e a palavra também se modifica.

O autor também se tornou revolucionário ao elaborar a teoria de que as funções psicológicas superiores se desenvolvem mediante um processo complexo de internalização, processo este que nada tem a ver com uma simples cópia ou absorção passiva de conhecimentos, mas sim com uma transformação qualitativa dos sistemas de signos produzidos culturalmente e socialmente em processos mentais internos. Em outras palavras, Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente despertava transformações nas pessoas e em seus comportamentos, estabelecendo um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento. A internalização dessas atividades socialmente e culturalmente enraizadas, e historicamente desenvolvidas, constitui o aspecto característico da psicologia humana, de acordo com o autor, e é tida por ele como um processo de natureza ativa. Criticando as visões mecanicistas de seu tempo, que compreendiam o desenvolvimento psicológico como assimilação passiva de informações externas, para ele, a internalização constitui o aspecto característico da psicologia humana precisamente porque pressupõe uma reconstrução ativa da realidade externa em processos internos, enfatizando seu poder transformador.

Vygotsky demonstra em seus estudos com crianças que todo processo psicológico superior aparece primeiro no plano interpessoal (entre as pessoas) e só depois no plano intrapessoal (dentro do indivíduo). Um exemplo marcante desse processo de transição pode ser observado naquilo que o autor define como fala egocêntrica – aquela conversa que a criança pequena mantém

consigo mesma enquanto brinca, e que parece natural e necessária para ela falar enquanto age. Como é possível ver na descrição da observação de seus experimentos:

(parada ao lado de um banco, olhando e, com a vara, tentando sentir algo sobre o armário.) "Subir no banco." (Olha para o experimentador, muda a vara de mão.) "Aquilo é mesmo um doce?" (Hesita.) "Eu posso pegá-lo com aquele outro banco, subo e pego." (Pega o outro banco.) "Não, não dá. Eu poderia usar a vara." (Pega a vara e esbarra no doce.) "Ele vai se mexer agora." (Acerta o doce.) "Moveu-se, eu não consegui pegá-lo com o banco, mas a vara funcionou" (Vygostky, 1991, p. 21).

Em seus estudos, foi possível observar que a fala não servia apenas para descrever o que faziam, ela é mais que isso, ela se mostrou tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que estão fazendo, na verdade, sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica mais complexa, que é dirigida para a solução do problema em questão. Problema este que, quanto mais complexa for a ação necessária para atingir um objetivo, mais importante a fala se tornará; às vezes, podendo até mesmo adquirir uma importância tão vital que, se não for permitido o uso da fala, a criança pequena não é capaz de resolver a situação problema. É importante ressaltar que a fala, além de favorecer a manipulação dos objetos pela criança, também controla o comportamento, isto é, com o auxílio da fala, elas adquirem a capacidade de ser tanto o sujeito como o objeto de seu próprio comportamento. Essas observações representam justamente o momento em que a linguagem social começa a se transformar em pensamento verbal interno, um estágio transitório no caminho que vai da linguagem social exterior para a interior. Mas o que isso tudo tem a ver com o nosso tema em questão, as brincadeiras infantis e a dominação masculina?

Sua teoria sobre a internalização de signos oferece uma compreensão profunda sobre como as crianças desenvolvem suas capacidades psicológicas superiores através das interações sociais e, *principalmente*, das brincadeiras. Para o autor, os signos - especialmente a linguagem, mas também gestos, símbolos e regras de jogos - não são somente instrumentos de comunicação, mas ferramentas psicológicas que mediam a relação da criança com o mundo e consigo mesma, transformando radicalmente seus processos mentais. Sendo assim, o signo age inicialmente como um meio de contato social e só

posteriormente se converte em um meio de regulação do próprio comportamento.

Esse processo é particularmente visível nas brincadeiras infantis, onde objetos cotidianos adquirem novos significados (um cabo de vassoura vira um cavalo, uma caixa comprida pode ser um ônibus, etc.), pois as crianças em idade pré-escolar começam a operar com significados desvinculados dos objetos concretos. Nas brincadeiras de faz-de-conta, por exemplo, é possível observar claramente como os signos são internalizados: quando uma criança brinca de "mamãe", ela não está simplesmente imitando comportamentos adultos, mas reconstruindo ativamente os significados sociais associados àquilo que ela entende como "mamãe". Sendo assim, na brincadeira, a criança opera com significados desvinculados dos objetos e ações reais, mas isso só se torna possível porque ela internalizou os signos que representam esses objetos e ações.

Primeiramente, a criança depende completamente dos objetos concretos e das orientações externas (como quando um adulto mostra como ela pode brincar com uma boneca). Posteriormente, passa a substituir os objetos por outros (usando um bastão como se fosse uma colher, por exemplo) e a seguir regras sugeridas por outras crianças. Finalmente, atinge o estágio em que pode criar suas próprias substituições e regras, demonstrando que internalizou os sistemas de signo, reforçando o fato de que a criança não apenas se apropria dos significados, mas os reconstrói. Inclusive, quando crianças de diferentes idades brincam juntas, as mais novas internalizam signos e regras que ainda não dominariam sozinhas. Logo, a brincadeira pode se tornar assim um espaço de resistência e ressignificação, mas também pode ser um espaço para reprodução de padrões negativos e ultrapassados, especialmente no que se refere às questões de gênero.

Nos brinquedos e jogos infantis que envolvem situações imaginárias, de acordo com Vygotsky (1991), as regras emergem da própria necessidade do brincar. Podemos ir além, e propor que não existe brinquedo ou brincadeira sem regras, tendo em vista que a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas *a priori*, como pular amarelinha ou jogar xadrez, mas quando uma criança se imagina como mãe/pai e a boneca como criança, dessa forma, irá obedecer às regras do comportamento maternal.

Duas meninas irmãs, que brincam de ser irmãs, estão encenando a realidade, mas a diferença fundamental aqui é que, ao brincar, a criança tenta ser o que ela acredita que uma irmã deveria ser, preocupada em exibir o comportamento de irmã, e é exatamente por terem decidido brincar de irmãs é que as induziu a adquirir e reproduzir as regras de comportamento.

Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. Se a criança está representando o papel de mãe, então ela obedece às regras de comportamento maternal. O papel que a criança representa e a relação dela com um objeto (se o objeto tem seu significado modificado) originar-se-ão sempre das regras (Vygotsky, 1991, p. 64).

Penso ser precisamente neste processo que a teoria vygotskyana se articula com a questão da dominação masculina nas brincadeiras infantis. As identidades que as crianças assumem em seus jogos não são escolhidas aleatoriamente, mas são reflexos das estruturas sociais que internalizaram através de suas vivências cotidianas, dado que a criança incorpora em seus jogos e brincadeiras as relações sociais que observa e aprende no mundo adulto. Assim, quando meninos tendem a assumir papéis de poder (super-heróis, policiais, bombeiros, etc.) e meninas papéis de cuidado (mães, professoras, enfermeiras, etc.), estão sim reproduzindo as hierarquias de gênero presentes em sua cultura. No entanto, é importante lembrar que as crianças reinterpretem ativamente os papéis sociais através de suas brincadeiras, o que explica porque algumas vezes até subvertem as expectativas de gênero – mesmo quando expostas aos estereótipos engessados – como quando meninas assumem papéis tradicionalmente masculinos ou vice-versa. Essa capacidade de resignificação mostra que, embora as estruturas sociais orientem fortemente as brincadeiras infantis, elas não são completamente determinantes do comportamento.

Esses momentos revelam inclusive como o *habitus* pode entrar em tensão com as novas possibilidades de ação, revelando a fragilidade de esquemas preexistentes e podendo levar à criação de novos *habitus* ou à adaptação dos existentes. A relação dialética que podemos estabelecer entre Vygotsky (1991) e Bourdieu (2023) mostra-se interessante quando examinamos como as crianças negociam as regras dos jogos entre si. Se Vygotsky (1991) defende que toda brincadeira com regras contém em si, em forma condensada, as contradições do mundo social, pode-se dizer que Bourdieu (2023) complementaria que essas regras muitas vezes acabam por

reproduzir o princípio de dominação masculina, quando, por exemplo, meninos monopolizam os espaços físicos ou ditam os termos das brincadeiras coletivas. No entanto, a ênfase vygotskyana no processo (cri)ativo da criança sugere que essas estruturas não são determinísticas, visto que a negociação constante das regras durante o jogo abre oportunidades para questionar e reinventar as relações de poder. Portanto, o brincar infantil, longe de ser um simples reflexo da sociedade adulta, constitui um microcosmo onde as relações de gênero são simultaneamente reproduzidas, negociadas e potencialmente transformadas.

A reprodução das normas de gênero nas brincadeiras ocorre através de múltiplos mecanismos interligados. Seja pela imitação dos comportamentos adultos observados no cotidiano como as hierarquias e relações de poder que testemunham em suas famílias, escolas e na mídia; ou pela incorporação das expectativas sociais transmitidas através de reforços diferenciais como "que menina boazinha" *versus* "que menino corajoso", e também da oferta seletiva de brinquedos; e até mesmo pela internalização das regras implícitas – às vezes explícitas – que orientam quais brincadeiras são ditas "apropriadas" para cada gênero. As consequências desse processo são profundas e perduram por muito tempo, já que é através das brincadeiras que as crianças desenvolvem não apenas habilidades cognitivas, mas toda uma compreensão sobre seu lugar no mundo. Essas construções, sedimentadas através de repetidas experiências sociais, formam a base sobre a qual as crianças interpretam suas relações com os outros e consigo, suas capacidades e até suas aspirações futuras.

Ao longo desta análise, fundamentada em Vygotsky (1991), fica evidente que as brincadeiras infantis constituem um complexo sistema de significação, pois o brincar revela-se muito mais do que um simples passatempo infantil. É um verdadeiro espaço/tempo social onde as crianças experimentam, performam e negociam as identidades/papeis e expectativas que lhes são atribuídos pela cultura e pela sociedade. Sendo assim, quando uma menina brinca de boneca ou um menino de carrinho, não estão apenas brincando e se divertindo, mas sim internalizando e dando sentido a um complexo sistema de significados sociais sobre o que consiste em ser menino e menina/ o feminino e o masculino/ feminilidade e masculinidade.

Vygotsky (2001) nos ensina, então, que a aprendizagem ocorre através da mediação simbólica, onde a criança internaliza normas e significados por

meio das interações, e nos oferece as ferramentas para compreender como as normas e regras são aprendidas e negociadas no nível individual e interacional. E a obra de Pierre Bourdieu (2023), por sua vez, nos ajuda a aprofundar essa discussão ao mostrar que esse aprendizado não ocorre em um campo neutro, e nos oferece as chaves para desvendar as estruturas sociais mais profundas que moldam essas dinâmicas. Bourdieu (2023) nos ajuda a compreender por que certos padrões de comportamento persistem tão tenazmente nas brincadeiras infantis, mesmo em sociedades que professam a igualdade de gênero. Sua análise revela como as estruturas mais profundas da dominação masculina se reproduzem através de gestos aparentemente banais, como por exemplo, quem pega a bola primeiro no recreio, quem ocupa mais espaço físico nas brincadeiras, e até mesmo quem tem sua voz mais ouvida nas decisões coletivas. O autor alerta que essas interações já estão incorporadas por hierarquias invisíveis, que moldam profundamente os comportamentos e as crenças dos indivíduos. Mas será que é possível estabelecer um diálogo entre esses dois autores? Ou será que seus pressupostos revelam tensões que precisam ser analisadas criticamente?

Consideramos que a distinção central entre Vygotsky (2001) e Bourdieu (2023) – aqui neste estudo – reside na maneira como cada um desses “gigantes” compreende os processos de aprendizagem e socialização, especialmente no que diz respeito à transformação ou reprodução das estruturas sociais. Enquanto Vygotsky (2001) vê a aprendizagem como um processo dinâmico e potencialmente transformador, Bourdieu (2023) alerta que esse processo não ocorre em um campo neutro, mas sim em um espaço já estruturado por relações de poder. Em outras palavras, para Vigotski, Luria e Leontiev (2010), a aprendizagem é um processo ativo e que se modifica continuamente, no qual o sujeito se desenvolve por meio da interação com o outro e da mediação simbólica. De acordo com ele, o aprendizado não se limita ao que a criança já sabe no presente, mas se expande conforme ela recebe suporte social e participa ativamente de práticas culturais e discursivas. Esse olhar enfatiza essa *plasticidade* da aprendizagem e seu potencial para gerar mudanças no desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos.

Já Bourdieu (2023), embora também reconheça a importância da socialização, chama ainda a atenção para o fato de que essa aprendizagem ocorre dentro de um meio social que não é neutro, muito pelo contrário, é

estruturado por relações de poder e por *habitus* – disposições-internalizadas que orientam percepções, ações e expectativas de forma inconsciente. O *habitus*, segundo o autor, é formado a partir da tenra idade e funciona como um “mecanismo” de reprodução social, levando as pessoas a naturalizarem as desigualdades e a aceitarem normas impostas sem questionamento. Nesse sentido, Bourdieu (2023, p. 11) traz à tona o termo “paradoxo da doxa”, que seria

o fato de que a ordem do mundo tal como está, com seus sentidos únicos e seus sentidos proibidos, em sentido próprio ou figurado, suas obrigações e suas sanções, seja, grosso modo, respeitada; que não haja um maior número de transgressões ou subversões, delitos e “loucuras” [...]; ou, o que é ainda mais surpreendente, que a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças, salvo uns poucos acidentes históricos, perpetue-se depois de tudo tão facilmente, e que condições de existência das mais intoleráveis possam permanentemente ser vistas como aceitáveis ou até mesmo como naturais.

Logo, enquanto Vigotski, Luria e Leontiev (2010) destacam o potencial emancipador da aprendizagem, Bourdieu (2023) nos alerta para as limitações que o contexto social impõe ao processo educativo, mostrando como as estruturas de dominação são mantidas e reforçadas através da educação formal e informal, de um processo educativo que está profundamente imerso em um contexto social estruturado por relações de poder. Mas nesse mesmo ponto, podemos traçar já uma “tensão” entre os autores, pois, enquanto Vygotsky (2010) vê o aprendizado como um processo dinâmico, onde a criança tem a possibilidade de se desenvolver para além das limitações sociais, Bourdieu (2023) já alega que as limitações sociais já estão tão enraizadas que a reprodução das desigualdades ocorre de forma inconsciente. Inclusive, Bourdieu (2023) ainda traz uma questão muito interessante sobre esse sistema, argumentando que até mesmo a luta contra as estruturas de dominação faz parte do próprio sistema de forças que se pretende transformar. Ele ilustra essa complexidade ao dizer que “a revolta contra a imposição exterior da regra é uma das vias por onde se cumpre a interiorização dos valores que a regra impõe; como no mito freudiano, é com a morte do pai que começa o reino do pai introjetado” (Bourdieu, 2023, p. 66). Em outras palavras, significa que a oposição à ordem dominante, mesmo quando busca subvertê-la, pode acabar reafirmando seus princípios, pois a contestação se dá nos termos estabelecidos pelo próprio sistema. Esse raciocínio dialoga com a

ideia de que o campo social possui suas próprias regras e lógicas internas, e qualquer disputa dentro dele ocorre a partir de posições já estruturadas historicamente.

Resumidamente, enquanto Vigotski, Luria e Leontiev (2010) veem a aprendizagem como um caminho para o desenvolvimento humano e para a ampliação das capacidades individuais por meio da interação social, Bourdieu enfatiza que esse aprendizado já está inserido em um sistema de forças historicamente estruturado, que moldam e restringem as possibilidades de mudança, reproduzindo desigualdades sociais sob a aparência de “normalidade”. Para Vygotsky (2010) a interação social e a mediação simbólica permitem que a criança expanda suas capacidades e vá além do que conseguiria sozinha, e que o aprendizado é um processo ativo, no qual o sujeito internaliza e significa as normas culturais, criando novos sentidos e possibilidades de ação. Portanto, a aprendizagem social não é um processo mecânico de absorção de normas, mas de um movimento criativo e interativo, na qual a criança pode experimentar diferentes papéis sociais e construir novas formas de existir no mundo. Podemos pensar em exemplos tradicionais relevantes: como, se uma menina brinca de cientista ou engenheira em um ambiente onde esses papéis são incentivados, ela pode ampliar suas possibilidades futuras, imaginando-se em uma posição diferente daquela tradicionalmente associada às mulheres, ou, se um menino é incentivado a brincar de cuidar de bonecas, ele pode internalizar valores de empatia e cuidado, desafiando a ideia de que apenas as mulheres devem desempenhar esse papel. Essa visão parece otimista, simples e de fácil solução, já que sugere que o aprendizado pode ser um espaço de mudança e experimentação. No entanto, é justamente nesse ponto que trago Bourdieu para introduzir sua crítica.

Para Bourdieu e Passeron (1992), a socialização não se limita a um processo de aprendizagem ou internalização de normas culturais, mas opera como um mecanismo complexo de reprodução das desigualdades sociais. Ele argumenta que a sociedade não apenas ensina valores e conhecimentos às novas gerações, mas também estrutura as condições em que esse aprendizado ocorre, moldando de antemão as oportunidades disponíveis para os diferentes grupos sociais. A partir disso, ainda que se proponha um ideal de igualdade de oportunidades, as condições de partida de cada indivíduo são

desiguais, tornando essa promessa muitas vezes ilusória, pois a ordem social já se impõe como evidente, ao se inscrever nos corpos, no modo de se manter em pé, de falar, de andar... é a famosa e poderosa narrativa: todos têm as mesmas chances de sucesso, contanto que se esforcem suficientemente.

Mas, se todos têm as mesmas oportunidades, como explicar que alguns pareçam condenados ao fracasso desde o berço? Se todos *realmente* têm as mesmas oportunidades, como explicar que a trajetória escolar e profissional de filhos de classes populares seja marcada por repetidos fracassos e exclusões? Seria a pobreza um problema genético? Quem sabe uma preguiça hereditária? Em suas obras, Bourdieu nos obriga a ver que a promessa da igualdade de oportunidades é uma cortina de fumaça, encobrendo o fato de que o ponto de partida nunca foi, e talvez nunca seja, o mesmo para todos. Essa é a violência simbólica, um mecanismo que faz com que os dominados aceitem sua posição na sociedade como natural, sem coerção direta, sem imposição física, “apenas” um conjunto de normas e percepções que faz com que os dominados aceitem a *ordem social* tal qual ela é, natural.

O autor destaca em suas obras que a instituição escolar, longe de ser apenas um espaço de ensino e de conhecimento, desempenha um papel fundamental na manutenção da ordem social, reforçando desigualdades e reproduzindo os *habitus* das classes dominantes, isto é, os valores, normas e conhecimentos reproduzidos são aqueles que refletem e favorecem os grupos que detêm maior capital cultural, econômico e simbólico. Assim, alunos oriundos de classes populares encontram dificuldades para se adaptar às exigências da escola (e fora dela) – e, posteriormente, desistem da mesma –, pois não possuem o mesmo repertório cultural dos grupos privilegiados. Como consequência, o sistema educacional, em vez de promover a mobilidade e inclusão social, tende a reforçar a estratificação existente, ao mascarar desigualdades sob a aparência de mérito individual.

Além da escola, a educação informal – aquela que ocorre no convívio familiar, nos meios de comunicação e em outras instituições sociais – também contribui para consolidar as estruturas de dominação. Desde a infância, aprendemos, muitas vezes sem perceber, quais comportamentos, linguagens e aspirações são esperados de nós de acordo com nossa classe social, gênero ou origem. Esse aprendizado, que se dá por meio da incorporação inconsciente de esquemas de percepção e ação, orienta as trajetórias dos indivíduos e limita

suas possibilidades de ascensão social, criando um ciclo de reprodução das desigualdades. Portanto, para Bourdieu e Passeron (1992), a educação não pode ser analisada apenas como um meio de emancipação, mas deve ser entendida também – e principalmente – como um espaço onde as relações de poder se manifestam e se perpetuam.

Reconhecemos que refletir sobre os processos de aprendizagem e socialização exige olhar para além das intenções explícitas do ensinar e do aprender. Como vimos, em Vygotsky (1991), a aprendizagem é um movimento profundamente simbólico e relacional, no qual a criança, ao interagir com o outro e com a cultura, torna-se capaz de ampliar seus modos de pensar, agir e ser. A mediação simbólica, nesse sentido, se torna a ponte que permite que a criança vá além do que consegue fazer sozinha; é através dela que internaliza significados, experimenta papéis sociais e participa ativamente da construção de si e do mundo ao seu redor. O potencial transformador da aprendizagem, para Vygotsky, está justamente na abertura à plasticidade humana, na possibilidade de reinvenção por meio da cultura e da linguagem.

No entanto, se olharmos para esse mesmo processo a partir da lente crítica de Bourdieu (2023), é possível perceber que essa mediação simbólica não se dá em um campo neutro, ou livre de interferências. Ao contrário, ela ocorre num espaço social atravessado e permeado por relações de poder, no qual significados e práticas são hierarquizados e distribuídos de forma desigual. Aqui, entra em cena um dos conceitos principais do autor, a violência simbólica: uma violência que age de maneira invisível, fazendo com que os sujeitos internalizem normas, valores e estruturas de dominação como se fossem naturais, legítimos e universais. Assim, a aprendizagem, para Bourdieu, em vez de se configurar como um campo de liberdade, pode também tornar-se um instrumento de reprodução social, reforçando *habitus* e perpetuando desigualdades históricas.

Esses dois autores, desenvolvem conceitos chave para pensarmos a complexidade da aprendizagem. A mediação simbólica nos mostra as possibilidades de transformação, enquanto, a violência simbólica nos alerta sobre os limites que o contexto impõe a essas possibilidades. Isto é, o sujeito aprende, sim, mas aprende em um mundo que já carrega marcas profundas de desigualdade. Aprende papéis, regras, e formas de ver e estar no mundo, mas esses aprendizados estão ancorados em relações que muitas vezes escapam

à consciência e atuam desde cedo na conformação dos corpos, gestos, desejos e silêncios.

Diante disso, cabe perguntar: o que se aprende quando se brinca? Quais papéis são incentivados, permitidos ou censurados e reprimidos? E mais: quem pode transgredir?

### **3.2 A DOMINAÇÃO MASCULINA E AS BRINCADEIRAS COMO ESPAÇO DE REPRODUÇÃO OU RESISTÊNCIA?**

*“Quem controla o passado, controla o futuro, quem controla o presente, controla o passado”.*

*George Orwell*

*1984*

Para Bourdieu (2023), a dominação masculina é talvez o exemplo mais duradouro e silencioso de violência simbólica, no qual o patriarcado não se mantém apenas pela opressão direta, mas pela internalização de valores que tornam a desigualdade de gênero invisível, um sistema que se perpetua não por imposição explícita, mas pela internalização de esquemas de percepção.

*A força particular da sociodiceia masculina lhe vem do fato de ela acumular e condensar duas operações: ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria, uma construção social naturalizada (Bourdieu, 2023, p. 45).*

A dominação masculina não é um fenômeno novo. Muito pelo contrário, trata-se de um dos sistemas de poder mais antigos e naturalizados da história humana. Como aponta o autor, sua força reside no fato de que não precisa de coerção física direta para se manter, pois opera através da violência simbólica, sendo internalizada de forma inconsciente e reproduzida por homens e mulheres ao longo das gerações. A justificativa para essa desigualdade variou ao longo da história: foi explicada pela biologia (a suposta força superior do homem), pela religião (a mulher como auxiliar do homem, segundo algumas tradições como a judaico-cristã) ou mesmo pela razão (a mulher vista como emocional e instável, incapaz de ocupar posições de liderança), dentre outros. Sendo, então, uma dominação que pode se perpetuar de maneira sutil – mas nem sempre –, tornando-se um sistema tão enraizado que não precisa ser imposto explicitamente.

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente, em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hexis* corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino. Cabe aos homens, situados do lado exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, realizarem todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares, como matar o boi, a lavoura ou a colheita, sem falar do homicídio e da guerra, que marcam rupturas no curso ordinário da vida. Às mulheres, pelo contrário, estando situadas do lado do úmido, do baixo, do curvo e do contínuo, são atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja privados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos, como o cuidado das crianças e dos animais, bem como todos os trabalhos exteriores que lhes são destinados pela razão mítica, isto é, o que levam a lidar com a água, a erva, o verde (como arrancar as ervas daninhas ou fazer a jardinagem), com o leite, com a madeira e, sobretudo, os mais sujos, os mais monótonos e mais humildes. Pelo fato de o mundo limitado em que elas estão confinadas, o espaço do vilarejo, a casa, a linguagem, os utensílios, guardarem os mesmos apelos à ordem silenciosa, as mulheres não podem senão tornar-se o que elas são segundo a razão mítica, confirmando assim, e antes de mais nada a seus próprios olhos, que elas estão naturalmente destinadas ao baixo, ao torto, ao pequeno, ao mesquinho, ao fútil etc. Elas estão condenadas a dar, a todo instante, aparência de fundamento natural à identidade minoritária que lhes é socialmente designada (Bourdieu, 2023, p. 56-57).

Esse é um exemplo claro do confinamento simbólico imposto às mulheres na sociedade patriarcal. A ideia de que o espaço público é perigoso para as mulheres, enquanto o privado é seguro, reforça a separação entre o público (masculino) e o privado (feminino), o que limita a liberdade das mulheres e reforça sua dependência dos homens para proteção. Em *A Dominação Masculina*, Bourdieu (2023) critica essa divisão dos espaços como um reflexo do poder masculino, onde as mulheres são confinadas simbolicamente ao espaço doméstico, enquanto o espaço público permanece dominado pelos homens. Essa divisão é uma forma de violência simbólica que contribui para manter as mulheres em uma posição subordinada.

Acredito que todas as meninas já escutaram a seguinte frase diversas vezes: “Senta direito, menina!”, ou “Olha os modos!” e até mesmo “Você já é uma mocinha!”. Não entendia por que eu tinha que saber como me sentar, com as pernas fechadas ou cruzadas, se os meninos podiam se sentar de qualquer jeito e ninguém falava nada. Não entendia por que não deveria falar palavrão, não podia falar alto, tinha que prestar atenção à minha roupa para não atrair olhares, tinha que ser uma “menina direita”, etc. Mas, por que, ao sair na rua me sentindo bem com a roupa que escolhi, devo me sentir mal porque alguém

se acha no direito de invadir meu espaço com palavras e gestos ofensivos, que ele considera "normais"? Ou por que, quando desejo sair à noite, me é sugerido que não o faça pois é perigoso, quando o mais lógico seria que aqueles que se consideram no direito de atacar uma mulher sozinha, achando que ela é um objeto desprotegido, fossem os que deveriam estar confinados? Mesmo que durante muitos séculos, as mulheres realmente tenham sido consideradas objetos, não apenas para contemplação, mas objetos de troca e venda — algumas ainda o são.

Bourdieu (2023) argumenta que o corpo é um dos primeiros lugares onde a dominação se inscreve, e que desde cedo, meninos e meninas aprendem a ocupar espaços de maneira diferente. Uma construção social do corpo como uma realidade sexuada que não se limita a uma simples distinção biológica entre homens e mulheres, mas acaba por operar como um dispositivo simbólico fundamental para a manutenção da hierarquia de gênero. O mundo social impõe ao corpo (sexualizado) um significado que ultrapassa sua materialidade biológica, fazendo dele um depositário de classificações e divisões que legitimam a ordem social vigente, que atribui ao masculino uma posição de superioridade e ao feminino uma condição de subordinação.

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo ao *próprio corpo*, em sua realidade biológica: é ele quem constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, como a divisão do trabalho na realidade da ordem social. A diferença *biológica* entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino e, especificamente, a diferença *anatômica* entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os *gêneros* e, principalmente, da divisão social do trabalho (Bourdieu, 2023, p. 26).

O que Beauvoir (2009) chama de submissão ao corpo como objeto de controle e vigilância reflete diretamente o que Bourdieu (2023) descreve como a "naturalização" das disposições de gênero, onde cada detalhe — a forma de vestir, caminhar e comportar-se / da roupa ao comportamento — é configurada pela necessidade de se conformar à expectativa masculina. O controle do corpo feminino, descrito por Bourdieu (2023), está no centro dessa construção. Por exemplo, a separação de meninos e meninas em brincadeiras, atividades físicas e até mesmo nas expectativas de desempenho acadêmico cria uma

estrutura de dominação baseada no gênero que reflete o princípio androcêntrico descrito pelo teórico.

Trago um exemplo prático: Barrie Thorne em seu livro *Gender Play: girls and boys in school* (1993), realiza um estudo etnográfico sobre gênero em uma escola de ensino fundamental nos Estados Unidos. Nesse estudo, ela nos mostra que as crianças não apenas se apropriam dos estereótipos de gênero que permeiam os livros, músicas, propagandas, programas de televisão e filmes, mas também os reproduzem e ressignificam em suas próprias interações e brincadeiras. A autora também observa que os grupos de pares desempenham um papel fundamental nesse processo, mergulhando em ideias culturais sobre o que é ser um menino ou uma menina também, e perpetuando estereótipos de gênero por meio de seus jogos e interações, e que em pátios escolares, os meninos ocupam os espaços centrais (geralmente jogando futebol), enquanto as meninas ficam nas bordas, conversando ou brincando de atividades “menos brutas”.

Portanto, mesmo quando uma menina brinca de cientista ou um menino brinca de cuidar de bonecas, eles ainda estão inseridos em um sistema que constantemente os empurra de volta para os papéis tradicionais. A mídia, a escola, a família e até as próprias crianças ao redor reforçam as normas de gênero, tornando muito difícil romper com essas expectativas. Um menino obviamente pode brincar de bonecas, mas se seus colegas de escola zombam dele e dizem que isso é “coisa de menina”, ele pode abandonar essa brincadeira e internalizar a ideia de que o cuidado não é um papel masculino. Quando analisamos as brincadeiras populares, percebemos que muitas delas não apenas refletem a estrutura social, mas também a reforçam. Penso ser um consenso quando digo que os jogos tradicionalmente considerados “masculinos” envolvem competição, liderança e domínio do espaço público, enquanto os jogos “femininos” incentivam o cuidado, a cooperação e o espaço privado. Essas ideias se articulam com os estudos de Florestan Fernandes, que, em *Trocinhas do Bom Retiro* (1966), observou como as crianças organizavam seus grupos de brincadeiras de maneira que refletiam, e ao mesmo tempo legitimavam, as estruturas sociais do mundo adulto.

Nessa fase, em que procura aproximar-se sempre e somente dos indivíduos do próprio sexo, da mesma idade ou mais velhos, a criança fica muito mais zelosa do seu sexo, valor e relações que os próprios adultos. Como os contatos com os membros mais antigos do grupo valem como uma iniciação à malícia, a diferenciação dos grupos por

sexos torna-se ainda mais extrema, não sendo absolutamente permitido meninas nos grupos de meninos e vice-versa. As relações intergrupais se definem em torno dos indivíduos do mesmo sexo e as relações que qualquer membro do grupo mantenha com pessoas de sexo diferente e da mesma idade, mais ou menos, são encaradas como coisa puramente individuais ou de conquista (namoro, por exemplo).

Há, todavia, transgressores, isto é, indivíduos que brincam num e noutro grupo. Mas são designados pejorativamente entre os companheiros, perdendo a sua reputação dentro do grupo.

[...].

Os que desobedecem, já sabem: podem ser segregados, recebendo durante muito tempo designações pejorativas. Entre nós, os meninos ficam conhecidos por “mariquinhas”, “maricas”, “fresquinhos”, “fresco de merda”, “veado”, etc.; e as meninas – geralmente só no seu próprio grupo – por “muleconas”. Pareceu-nos, do que observamos, que a situação da menina desajustada é ainda pior do que a do menino, contendo a expressão um significado de desaprovação real, dificilmente contornável (Fernandes, 2004, p. 237-238).

Dessa forma, ainda que existam “transgressões” às normas de gênero, as crianças que desafiam esses papéis enfrentam resistência e sanções simbólicas, que podem levá-las a internalizar as expectativas impostas, e os estudos de Fernandes (2004) servem para ilustrar como a divisão de gênero nas brincadeiras de grupo é rigidamente policiada pelas próprias crianças, refletindo e reforçando as hierarquias sociais desde cedo. Mas será que as brincadeiras infantis oferecem um espaço de liberdade para que as crianças escolham seus papéis, ou elas reforçam as hierarquias de gênero estabelecidas pela cultura?

Esse controle social precoce evidencia que a reprodução das normas de gênero não ocorre apenas por meio da imposição direta dos adultos, mas se dá de maneira difusa, incorporada nas interações cotidianas das próprias crianças. Desde cedo, meninos e meninas não apenas se apropriam dos valores e expectativas de gênero vigentes, mas também atuam como agentes de sua própria manutenção, policiando e regulando comportamentos, classificando desvios e impondo sanções simbólicas àqueles que transgridam as normas estabelecidas, participando ativamente da reprodução das desigualdades de gênero e tornando ainda mais desafiador o rompimento com essas estruturas.

Vygotsky (1991) sugere que as brincadeiras são um espaço de aprendizado social onde as crianças exercitam a função simbólica, ou seja, a capacidade de representar situações através da imaginação. Sendo assim, as crianças, ao assumirem papéis nos jogos, não apenas imitam os adultos, mas recriam as regras e estruturas da sociedade, dando sentido ao que observam e

experimentam. Isso quer dizer que o brincar não é um ato aleatório, mas um processo de aprendizado ativo, no qual as crianças testam limites e exploram regras sociais. O brincar, nesse sentido, é uma ferramenta que amplia a capacidade da criança de compreender e atuar no mundo. Por exemplo, é possível aplicarmos essa perspectiva ao analisarmos que quando uma criança brinca e interage com outras que já assimilaram certas normas e comportamentos, ela está expandindo seu repertório de ações e internalizando novas regras sociais. Essas interações não se dão de maneira passiva: a criança não apenas absorve, mas também interpreta, adapta e, por vezes, reinventa os significados que circulam entre seus pares. Nesse sentido,

a cultura de pares, entendida no sentido de Corsaro como o conjunto de produções simbólicas que as crianças criam nas interações intergeracionais, é fundamental para a criança, pois, permite-lhe adaptar, interpretar, reinventar e reproduzir o mundo que as circunda (Santos, 2014, p. 130).

Isso significa que as crianças não apenas reproduzem padrões de comportamentos, mas interpretam e atribuem significados a essas práticas. Temos um exemplo no cotidiano, quando um menino aprende que deve ser "forte" ou uma menina que deve ser "delicada", a criança não está apenas repetindo um padrão externo, mas sim aprendendo um conjunto de significados sociais que definem aquilo que é a masculinidade e a feminilidade. Palavras carregam uma bagagem de significados que são reforçados socialmente todos os dias, e é principalmente através da linguagem que se (re)constrói e se legitimam as normas sociais.

E quando se trata da construção e reprodução das normas de gênero, os signos culturais (palavras, imagens, histórias, brincadeiras, etc.) transmitem as expectativas sobre o que significa ser "menino" ou "menina", por carregarem consigo valores que orientam a percepção das pessoas sobre si e sobre os outros. Como aponta Louro (1997), a linguagem e os símbolos culturais se "apropriam" dos discursos sociais e atuam como dispositivos de poder, orientando o que é aceitável e esperado das crianças e dos adultos.

Tal "naturalidade" tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem "precisar" de mais espaço do que elas, parecem preferir "naturalmente" as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de "invadir" os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na "ordem das coisas" (Louro, 1997, p. 60).

A autora define os chamados papéis masculinos e femininos como sendo um conjunto de normas e expectativas socialmente construídas que orientam os modos de se portar, de se vestir, as formas de interação e até mesmo as expressões emocionais consideradas adequadas para homens e mulheres em diferentes contextos culturais. Entretanto, ela nos alerta que esses padrões não são universais e nem naturais, mas pelo contrário, são resultado de construções sociais que vêm se transformando ao longo do tempo, isto é, são historicamente determinadas por estruturas de poder, por discursos normativos e tradições seculares. Desse modo, indivíduos são socializados desde a infância para internalizar essas normas por meio da família, da escola, da mídia e de outras instituições sociais, aprendendo quais condutas são consideradas apropriadas para seu gênero, com base em padrões arbitrários que naturalizam e legitimam essas diferenças e hierarquias.

Um processo que ocorre de maneira tão sutil e contínua que parece natural, quando na verdade advém de convenções históricas que não apenas reforçam a divisão e o significado entre masculino e feminino, mas também acabam por sustentar e validar as desigualdades, uma vez que as normas atribuídas a cada grupo frequentemente carregam valores distintos, favorecendo determinadas posições de privilégio enquanto exaltam a subordinação de outros dentro da sociedade. Quando meninas são incentivadas a serem dóceis, sensíveis e cooperativas, e meninos são ensinados a serem independentes, competitivos e emocionalmente contidos, essas expectativas não apenas acabam por delimitar as possibilidades individuais, mas também sustentam as posições de desigualdade, pois os papéis atribuídos a cada gênero carregam valores distintos e favorecem a manutenção de relações de poder.

Isso significa que, mesmo antes de conseguirem compreender conceitos abstratos, as crianças já estão involuntariamente e inconscientemente imersas em um universo simbólico que define qual o seu gênero e quais os “adereços” que vêm com ele, marcado simplesmente pelo seu sexo biológico. Os brinquedos e brincadeiras, os desenhos animados, os livros infantis e até as expressões que os adultos usam com elas carregam mensagens e significados por trás, e naturalizar essas normas, é legitimar privilégios e hierarquias, é consolidar estruturas sociais que exaltam características de um grupo em detrimento de outro. Entretanto, isso não

significa, como um olhar fatalista poderia interpretar, que a resistência seja inútil ou que qualquer tentativa de transformação seja uma ilusão. Pelo contrário, Bourdieu (2023) demonstra que os processos sociais não operam por imposição unilateral, mas sim por meio de relações dinâmicas nas quais os agentes, ainda que condicionados, possuem margens de ação. A violência simbólica, que naturaliza essas divisões, só pode ser enfrentada quando reconhecemos o papel das instituições sociais – como a escola – na manutenção dessas desigualdades. Dessa forma, a educação pode ser transformada em um lugar de resistência e emancipação, ao invés de perpetuar as normas patriarcais.

Pierre Bourdieu (2023) nos oferece ferramentas teóricas poderosas para desnaturalizar o que comumente percebemos como "apenas brincadeiras de criança". Seu conceito de *habitus* nos ajuda a entender como meninos e meninas internalizam desde cedo disposições corporais, emocionais e cognitivas diferenciadas que refletem e reforçam os estereótipos de gênero. Quando observamos meninas brincando de casinha com "gestos delicados" e meninos disputando espaços físicos em jogos mais agressivos, estamos diante não de expressões espontâneas de uma essência daquilo que é masculino ou feminino, mas do resultado de um longo processo de inculcação social que Bourdieu (2023) chama de "violência simbólica", violência esta que se impõe com a cumplicidade tácita dos dominados. A teoria de Vygotsky (2010) também nos oferece um contraponto promissor, pois para ele a aprendizagem é um processo dinâmico onde, por meio da mediação simbólica, crianças podem (re)significar as normas aprendidas. Se estereótipos de gênero são incorporados nas interações, também podem ser questionados e transformados nelas. Em outras palavras, as mesmas brincadeiras que reproduzem hierarquias podem – se organizadas de forma crítica e criativa – abrir frestas – que podem se tornar crateras – para novas formas de ser menino ou menina, de ser criança, permitindo que o brincar se torne um terreno fértil para a invenção de identidades menos rígidas e mais plurais.

Diante de tudo o que foi discutido, evidenciamos que o brincar pode ser uma arena de disputa simbólica, um território no qual se entrelaçam aprendizagem, cultura, linguagem e poder. Assim, brincadeiras aparentemente "inocentes" podem operar como mecanismos de inculcação de normas de gênero, reforçando desde a infância o que se espera que meninos e meninas

desempenhem na sociedade. Desse modo, somos levados a reconhecer que o brincar constitui simultaneamente um campo de possibilidades criativas e uma arena de reprodução de hierarquias. Quando observamos brincadeiras de meninas voltadas ao cuidado e ao lar e de meninos voltadas à força e ao domínio do espaço, estamos diante de uma reprodução de estereótipos de gênero que são legitimados e naturalizados por meio da violência simbólica. Com isso, a brincadeira se torna, então, um dispositivo sutil de manutenção de normas sociais que delimitam os lugares possíveis para sujeitos masculinos e femininos.

No entanto, esse mesmo espaço pode ser apropriado de modo resistente, dado que a criança possui uma capacidade particular de subverter o significado e o uso das coisas e dos espaços: ela pode transformar uma vassoura em cavalo, um banco em navio, um galho em espada mágica. Essa plasticidade simbólica abre brechas para o inusitado, o imprevisível e, portanto, para a contestação. Ao assumir papéis não convencionais, ao inverter ordens, ao misturar personagens e reinventar enredos, a criança pode deslocar e ressignificar os sentidos cristalizados das normas sociais, pois a brincadeira tem o poder tanto de reforçar padrões quanto constituir um espaço para a crítica e a imaginação do novo.

Já a escola e a família, podem atuar como espaços de reprodução ou de resistência, dependendo de como lidam com o brincar. Quando a escola ou os adultos interferem de maneira autoritária ou limitadora na brincadeira, muitas vezes o fazem para reforçar a ordem social vigente – por vezes, inconscientemente, dado que essa ordem das coisas é legitimada e naturalizada todos os dias. Contudo, quando se abre espaço para o jogo simbólico livre e se problematizam pedagogicamente os papéis e significados assumidos nas brincadeiras, é possível fomentar práticas emancipatórias. Dessa forma, é fundamental perguntar: do que as crianças estão brincando? Com quem? Com quais brinquedos? Quais valores estão sendo reforçados? Há espaço para invenção, transgressão e diversidade nas brincadeiras? Estar atento a essas dimensões é reconhecer que o brincar é um campo de disputa simbólica, onde o mundo social é tanto reproduzido quanto, potencialmente, reinventado.

A brincadeira de casinha é conhecida por todos, e é frequentemente associada ao desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, mesmo que

essa prática também possa ser um espaço de reprodução de estereótipos de gênero. Tendo em vista o conceito de *habitus* de Bourdieu (1996), nesse contexto, ao assumirem papéis tradicionalmente femininos, como cuidar da casa e dos filhos, as meninas internalizam normas sociais que reforçam a divisão sexual do trabalho. Sabemos que o ambiente familiar também é um dos primeiros espaços onde as crianças aprendem sobre as normas de gênero, e mesmo em famílias que se consideram progressistas, atitudes sutis podem reforçar estereótipos. Por exemplo, elogiar um menino por ajudar nas tarefas domésticas, enquanto considera essa ação como obrigação para meninas, reforça a ideia de que o cuidado é inerente ao feminino, e o familiar desempenha um papel crucial na construção da identidade de gênero.

Outro exemplo que podemos trazer, já não tão voltados para crianças pequenas, mas que é amplamente utilizado por crianças e adolescentes – e adultos – e que também podem ser veículos de reprodução de estereótipos de gênero, são os jogos digitais. Mesmo em ambientes virtuais, é comum escolherem as “skins” de personagens de gênero masculino para tarefas de luta, estratégia, ataque, e femininos para curar, embelezar ou acompanhar. Jogos como “Free Fire”, “Minecraft” e “Roblox”, que se encontram muito em alta, e que parecem ser universos livres, são repletos de códigos simbólicos e estéticos que reafirmam a hegemonia do masculino como ativo e da mulher como adorno ou suporte. Isso é violência simbólica “sofisticada”: não se impõe pela força, mas por meio do “gosto”, da estética, da naturalização. Mas e quando meninos escolhem personagens femininas: o que isso nos diz?

Escolher personagens femininas em jogos ou brincadeiras, por parte de meninos, pode representar tanto um gesto espontâneo quanto um movimento potente de resistência às normas rígidas de gênero. Sendo um ou o outro, esse movimento desafia diretamente a violência simbólica. No entanto, quando um menino opta por jogar com uma princesa, uma guerreira mágica ou uma outra personagem considerada como “feminina”, ele está, mesmo que não intencionalmente, atravessando a fronteira simbólica que separa as expectativas de gênero, expondo a arbitrariedade dessas fronteiras. Poder-se-ia dizer que se trata de uma “subversão do *habitus*”, ou seja, quando práticas sociais deslocam disposições internalizadas e abrem brechas nas estruturas previamente naturalizadas, possibilitando o surgimento de novas formas de agir, sentir e se identificar no mundo. Há também jogadores da

comunidade LGBTQIA+, que frequentemente usam jogos para viver identidades que não podem expressar plenamente em contextos sociais heteronormativos – o que se aplica também a meninos que escolhem personagens femininas como uma forma de expressão lúdica e subjetiva. Além disso, uma escolha por personagens fora do "esperado" pode ser um indicativo de subjetividades que resistem à cis heteronormatividade imposta na infância.

A participação de meninas em esportes tradicionalmente masculinos, como o futebol, também pode ser uma forma de resistência às normas de gênero que delimitam atividades apropriadas para cada sexo. No entanto, por vezes há também outras implicações, pois, essa participação muitas vezes exige que as meninas adotem comportamentos associados à masculinidade, como agressividade e competitividade, para serem aceitas. Essa dinâmica pode reforçar a ideia de que o sucesso em ambientes masculinos depende da assimilação de características masculinas, o que limita a expressão de diferentes identidades.

As brincadeiras que reforçam estereótipos não são "naturais", mas fruto de uma longa trajetória de socialização, cujas raízes estão na família, na escola, na mídia e nas políticas públicas. Contudo, as mesmas brincadeiras também podem ser repensadas e ressignificadas como espaços de resistência, quando permitem à criança tensionar essas expectativas, criar novos sentidos, ao mesmo tempo que desbrava novas formas de ser e estar no mundo. Enfim, mesmo os poucos exemplos trazidos, já mostraram como o gênero está presente de forma difusa e persistente, e, por mais que essa presença seja, muitas vezes, silenciosa, ela não é inofensiva: define possibilidades, limitações, acessos, afetos e perspectivas de futuro.

A reprodução e a resistência não são polos opostos, mas dimensões coexistentes no cotidiano das crianças. Ao mesmo tempo em que uma criança reproduz normas sociais estabelecidas, ela pode, por meio do mesmo gesto, reinventar sentidos, misturar códigos e signos e desafiar normas. A repetição de um enredo social, como brincar de mamãe e filhinha, não significa, necessariamente, conformidade total: pode conter brechas, ambiguidades e até pequenos desvios que abrem espaço para o novo. Assim, mesmo uma prática aparentemente conservadora pode carregar em si um gesto criativo ou um “desvio” simbólico que tensiona as normas e expectativas e aponta para outras possibilidades de existência.

Mas há uma pergunta que ainda não foi respondida: quem pode transgredir? Quem pode resistir? Todas as crianças têm as mesmas condições e liberdades para transgredir? De acordo com os debates apresentados, penso que não. Embora o brincar seja – em tese – um espaço que transborda potencialidades acessíveis a todos, as possibilidades reais de subversão e reinvenção dentro da brincadeira – e suas consequências – são profundamente atravessadas por classe, raça, gênero, território, deficiência e sexualidade, dentre outros marcadores sociais. Há também o atravessamento político, brincadeiras que tensionam normas de gênero ou que expressam afetos divergentes podem ser reprimidas com maior força em contextos familiares ou escolares marcados por ideologias conservadoras, e essas crianças muitas vezes tendem a precisar se camuflar para sobreviver. E, ao mesmo tempo, é por meio da brincadeira que muitas dessas crianças encontram brechas para existir e não se apagar. O poder de transgredir não é distribuído de forma igual, ele é um privilégio, e, mais do que isso: o direito de transgredir sem punição também não é universal. A infância não é uma categoria homogênea, há infâncias e infâncias.

De um ponto de vista pedagógico, Paulo Freire (1987, p. 29) adverte que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Se pensarmos essa frase para a infância, podemos acreditar que isso implica que a liberdade de transgredir<sup>16</sup> deve ser pensada como uma questão concreta de justiça social e como um compromisso político – especialmente da escola – em revisar e reconhecer suas práticas, e buscar interromper a reprodução cotidiana de desigualdades. Comprometer-se com a infância é precisar ir além da retórica da inclusão e trabalhar ativamente na transformação das condições que definem quem pode – e quem não pode – transgredir.

Quando reconhecemos que nem todas as crianças têm as mesmas oportunidades de transgredir, estamos afirmando que o brincar não é neutro nem universal, já que está imerso em relações de poder, normas e desigualdades. Por isso, defender o brincar como espaço de criação,

---

<sup>16</sup> O uso do termo não diz respeito a um incentivo à quebra de regras no sentido moralista ou criminalizante, tampouco está vinculado a atitudes antissociais ou à negação de valores éticos coletivos. Falar em transgredir, neste contexto, é falar da capacidade de formular pensamento crítico, de ser capaz de dizer ‘não’ a uma ordem injusta, de resistir à normatização da vida, de produzir sentidos outros para si, para os outros e para o mundo. Ou seja, uma transgressão como potência pedagógica, como condição de existência.

imaginação e liberdade exige um compromisso pedagógico, é preciso criar condições reais para que todas as crianças possam exercer plenamente sua subjetividade, experimentar outras formas de ser e conviver, sem medo da censura, da punição ou da exclusão.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura”.*

*Chimamanda Ngozi Adichie*

*Sejamos todos feministas*

Diante de todo o percurso reflexivo construído ao longo deste trabalho, torna-se inegável que o brincar não é um ato neutro, e tampouco desprovido de intencionalidades culturais, políticas e simbólicas. Pelo contrário, ele se constitui como um campo complexo de significados sociais, onde podemos encontrar, de maneira tensa e simultânea, tanto as forças de reprodução quanto as de resistência. As brincadeiras, longe de serem apenas manifestações espontâneas da infância, são práticas atravessadas por valores históricos, representações de gênero, expectativas normativas e estruturas sociais profundas. Como nos aponta Bourdieu (1996), é no corpo, nos gestos e nas disposições incorporadas – o *habitus* – que se cristalizam as estruturas sociais, tornando-se práticas aparentemente naturais.

Mas se as normas de gênero são historicamente construídas, como nos lembra Guacira Louro (1997), elas também podem ser desconstruídas e ressignificadas. Ora, isso nos força a perguntar: até que ponto as crianças têm liberdade real para reinventar esses signos que as cercam? Qual papel dos adultos – pais, mães, educadores, cuidadores – temos desempenhado? Estamos promovendo ambientes nos quais o brincar seja um espaço de desbravamento, invenção, transformação e de criação de sentidos, ou seguimos reforçando os mesmos roteiros, mesmo que de forma involuntária?

O brincar é um lugar político, mesmo quando não parece sê-lo. Ele carrega as marcas da sociedade que o produz, mas também contém em si a potência da transformação. O brincar, sendo um espaço profundamente político, significa que está enraizado em estruturas que permitem ou negam determinadas formas de existir. Sendo assim, *transgredir* é um verbo perigoso para algumas infâncias e um luxo para outras. É nesse espaço simbólico que a criança pode experimentar outras formas de viver e conviver, criar novas relações com o corpo, com os outros, com os objetos e com os espaços e, assim, ampliar suas possibilidades de ser. É necessário reconhecer que a educação não deve tratar o brincar apenas como instrumento didático ou como um mero momento de “gasto de energia”, mas sim como linguagem própria da

criança, onde ela elabora sentidos sobre o mundo. Fomentar práticas pedagógicas e sociais que ampliem o direito de brincar livremente, de maneira segura, expressiva e plural, como uma forma de reparação histórica. Discernir essas desigualdades é também recusar a romantização da infância como um tempo “puro”, “ingênuo” ou “universal”. É, ao contrário, afirmar que o brincar é um campo tenso – onde se reproduz, mas também se pode resistir, desde que haja espaço, escuta e justiça.

Reconhecer que o brincar é político significa aceitar que cada boneca entregue a uma menina, cada campo de futebol ocupado por meninos, cada “skin” escolhida em um jogo digital está impregnado de expectativas sociais sobre quem aquele sujeito deve ser. Entretanto significa, igualmente, admitir que esses mesmos objetos e enredos podem ser reapropriados, isto é, a boneca pode ser cuidada por um menino, o campo pode ser liderado por meninas e a “skin” pode expressar identidades dissidentes. Nessa reapropriação emerge a potência transformadora do brincar, a capacidade de projetar outros mundos e, assim, ensaiar a sua concretização.

O gênero não é o que somos, mas o que fazemos – uma performance reiterada que pode, justamente por ser repetida, ser modificada, deslocada, reinventada, (re)contextualizada. Essa perspectiva abre um horizonte potente: se o brincar é uma linguagem de expressão do corpo, do desejo, da imaginação, então ele também pode ser meio de resistência, de ruptura com o que se espera que sejamos. E se brincar é também produzir cultura, que cultura queremos incentivar que as crianças criem? Essa ambivalência é essencial para que possamos construir práticas pedagógicas e familiares mais conscientes e comprometidas com a superação das desigualdades – para além do gênero – desde a primeira infância. Cabe à educação criar espaços onde essas outras performances possam emergir, não como exceções, mas como expressões legítimas de múltiplas formas de ser e brincar no mundo. Isso exige ambientes intencionalmente estruturados para promover a diversidade de papéis, narrativas e materiais, bem como para questionar criticamente os estereótipos ainda vigentes. Requer políticas públicas comprometidas com uma infância plural e formação docente, possibilitando deslocar o brincar do lugar de simples “atividade” para o centro de um projeto educacional que vise, efetivamente, à emancipação de todas as crianças.

Os exemplos discutidos ao longo deste trabalho revelam que a infância é um campo fértil para o exercício de subjetividades plurais. Ao compreender a brincadeira como prática social, carregada de historicidade e potencial criativo, reconhecemos sua centralidade não apenas no desenvolvimento infantil, mas também na construção de uma sociedade, dado que o ato de brincar, quando nutrido por um ambiente que respeita a infância em sua potência, pode ser um movimento contra-hegemônico. Assim, não se trata de romantizar a infância como uma fase naturalmente transformadora, mas de compreender que as crianças, mesmo em sua tenra idade, estão imersas nas estruturas estruturantes de que fala Bourdieu (2023), e ao mesmo tempo são capazes de tensioná-las – especialmente quando apoiadas por instituições comprometidas com a equidade. Famílias, escolas, políticas públicas e o próprio Estado ao pensar um papel ativo da criança nesse processo, possibilitam à ela ocupar um lugar de sujeito de direitos e não de objeto de reprodução social.

Num mundo marcado pelo avanço das tecnologias digitais, pela intensificação das redes sociais e pela espetacularização da infância, torna-se ainda mais urgente repensar o brincar em sua dimensão política e formadora. As telas, algoritmos e influenciadores digitais produzem modelos de masculinidade e feminilidade hiper estereotipados, que impactam desde cedo os modos de brincar, desejar e se relacionar. Diante desse cenário, as práticas educativas devem abrir espaço para a escuta ativa, para o reconhecimento da diferença e para a valorização das expressões singulares das crianças. Uma escola ou uma família que não permite que um menino brinque de princesa, ou que desestimula uma menina a jogar futebol, não está apenas controlando a brincadeira, está reproduzindo um projeto de sociedade. Por outro lado, quando esses mesmos espaços acolhem a diversidade de expressões infantis, quando questionam os roteiros normativos da brincadeira e promovem a escuta e o diálogo, abrem-se frestas para uma educação emancipadora e crítica. Esse entendimento é fundamental para quem educa: reproduzir não é apenas obedecer e resistir não é apenas negar. Há zonas cinzentas, penumbras entre o conformismo e a ruptura, e é nessas zonas que a vida das crianças acontece: entre a imitação e a invenção, entre o “script social” e a improvisação, entre o mundo que já existe e aquele que ainda está por vir.

Falar de brincar, portanto, é falar de justiça social. É assumir que o campo simbólico onde as crianças crescem precisa ser tão plural quanto elas,

e a garantia dessa pluralidade exige uma ação intencional, cuidadosa e corajosa. Afinal, não basta que a infância seja acolhida – é preciso que ela seja ouvida, respeitada e, sobretudo, liberta para criar o mundo à sua maneira.

Concluo, então, reafirmando que discutir o brincar à luz das questões de gênero é reconhecer que a infância está imersa nas contradições do mundo adulto, e que as crianças, mesmo pequenas, também habitam o campo do político. Não se trata apenas de “permitir” que as crianças transgridam, como se fosse uma concessão eventual dos adultos, pelo contrário, trata-se de um compromisso coletivo de transformar as condições históricas e institucionais que definem quem pode e quem não pode fazê-lo – e isso exige políticas públicas comprometidas com equidade, formação docente crítica e um trabalho pedagógico cotidiano que reconheça o brincar como linguagem legítima de expressão e intervenção no mundo, e de enfrentamento das múltiplas formas de exclusão que atravessam a infância. É nessa aposta que reside a força deste trabalho, e é com ela que sigo, agora, com mais perguntas do que respostas, mas convencida de que brincar, quando livre, diverso e escutado, pode ser também uma forma de lutar.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara S.A., 1986. Tradução de Dora Flaksman.
- ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985. Tradução de: Mário da Gama Kury.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo sexo**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009.
- BOTO, Carlota. **A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 207-225, jan/abr. 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2023. 207 p. Tradução de: Maria Helena Kühner.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. Tradução de: Reynaldo Bairão.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental: Orientação sexual**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- COELHO, Amanda. NOCELLI, Caroline. MENDES, Dayane. LIMA, Laura. De PAIVA, Maria Clara Martins (2016) **Infanticídio: Seus desdobramentos no direito brasileiro**. Faculdades Integradas Viana Júnior. Ano III, 2ª Ed. Dezembro, pp. 157-179.
- CONNELL, Raewyn. W. **Teaching the boys: new research on masculinity and gender strategies for schools**. Teachers College Record, v. 98, n. 2, p. 206-235, 1996.
- DALBOSCO, Cláudio. **Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança**. Educação, Porto Alegre, v. 62, n. 2, p. 313-336, maio./ago. 2007.
- FERNANDES, Florestan. **As trocinhas do Bom Retiro [1944]/2004**. Rev. Proposições, v.15. Jan/Abr 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. Tradução de: Ana Luiza Libânio.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MIRANDA, Marília Gouveia de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silva & CODO, Wanderley (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985. pp. 125 - 135.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. 1993. 223 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1993.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CONCEITO DE INFÂNCIA: uma tentativa de reconstrução historiográfica**. Linhas: Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 4-18, jan/jun. 2008.

OCDE. **Education at a Glance 2022**. Paris: OCDE, 2022.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Jandira: Principis, 2021. Tradução de: Beluga Editorial.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SADKER, Myra; SADKER, David. **Failing at fairness: how America's schools cheat girls**. New York: Charles Scribner's Sons, 1994.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Sociologia da infância: aproximações entre willian corsaro e florestan fernandes**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 117-139, 2014.

TREVISI, Marion. Marie Anne Lahaye: une jeune fille seule dan un process pour infanticide au XVIIIe siècle. In: BARDET, Jean-Pierre (et. all.). **Lorsque l'enfant grandit entre dépendance et autoonimie**. Paris: Presses de l'Université de Paris-Sorbone, 2003, p. 323-338.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: uma nova geração: 25 anos de esforços pela igualdade de gênero na educação**. Paris: UNESCO, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia** (M. P. Vinha, trad.). Psicologia USP, 2010. (Trabalho original publicado em 1935)

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. Tradução de: Maria da Pena Villalobos.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Ebook Online: Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

YOUNGER, Mike; WARRINGTON, Molly. **Differential achievement of girls and boys at GCSE**: some observations from the perspective of one school. *British Journal of Sociology of Education*, v. 17, n. 3, p. 299-313, 1996.