

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.010

PERSPECTIVAS INCLUSIVAS NO BRINCAR DE MENINOS E MENINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Thamiris Batista de Farias¹
Joseval dos Reis Miranda²

RESUMO

O brincar possui significados que são entrelaçados às perspectivas históricas e culturais envolvendo as relações de gênero, sendo, portanto, a Educação Infantil um espaço que corrobora com as pedagogias culturais, (re)produzindo e ensinando modos de ser e de agir para as crianças. Este recorte é derivado da dissertação de mestrado intitulada “O brincar e as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil”, tendo o objetivo de compreender as concepções das crianças sobre gênero e sexualidade a partir do brincar no contexto da Educação Infantil. Esta pesquisa está localizada no campo dos Estudos Culturais da Educação e estrutura-se, teoricamente, em eixos temáticos, fundamentado em diversos(as) autores(as), dentre eles: Kuhlmann (1998), Didonet (2001), Demartini (2009; 2020), Kramer (2006), Kishimoto (2000; 2011), Brougère (2010; 2019) Wajskop (2012), Corsaro (2003; 2009; 2011), Giroux (1994; 2001; 2013); Steinberg; Kincheloe (2001), Gênero e Louro (1997; 2000; 2007; 2014; 2019), Felipe (2003; 2004; 2006), Meyer (2013), Finco (2003; 2007; 2010), entre outros(as). A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa e por ele aprovada, e seus participantes foram crianças de uma turma da Educação Infantil. A abordagem metodológica consistiu em um estudo qualitativo, por meio da pesquisa participante. A observação participante e oficinas pedagógicas foram os instrumentos para a geração de dados. Para a sistematização dos dados gerados, utilizamos a análise por Núcleos de Significação. Os dados apontam que,

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, atbfarias@gmail.com;

2 Doutor em Educação-UNB – Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação- UFPB josevalmiranda@yahoo.com.br;

por meio do brincar, as crianças se expressam pelos múltiplos artefatos contidos nos brinquedos e brincadeiras que contribuem com a (re)produção de práticas machistas e sexistas. No entanto, apontam novos modos de ser e agir, rompendo com estas práticas no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, Brincar, Inclusão de Gênero, Pedagogias Culturais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “O brincar e as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil”. O objetivo da dissertação foi compreender as concepções das crianças sobre gênero e sexualidade a partir do brincar no contexto da Educação Infantil.

Ao reconhecermos a criança como sujeito histórico e de direitos, entendemos que, por meio das interações cotidianas, ela constrói sua identidade. Nesse processo, o brincar torna-se um ato social que gera uma cultura específica – a cultura lúdica infantil – e, ao mesmo tempo, é moldado pela cultura geral, da qual não está isolado: “daí advém à riqueza, mas também a complexidade de uma cultura em que se encontram tanto as marcas das concepções adultas quanto a forma como a criança se adapta a elas” (BROUGÈRE, 1998, p. 29). Manuel Sarmiento e Ana Cerisara (2004) afirmam que o brincar é um dos elementos fundacionais das culturas da infância, sendo essencial para a aprendizagem e a sociabilidade. Assim, a brincadeira acompanha as crianças nas várias fases de construção de suas relações sociais.

Durante o momento do brincar, é essencial observar as representações que as crianças estão elaborando em suas relações e no mundo ao seu redor. É importante notar como elas escolhem suas representações, organizam as brincadeiras, exercem diferentes papéis e utilizam os materiais disponíveis. Esses aspectos podem indicar e refletir como as pedagogias culturais influenciam cada criança. Vale ressaltar que as pedagogias culturais permeiam a educação em diversas áreas sociais e não se restringem ao ambiente escolar. Existem múltiplos espaços onde o poder é organizado e difundido, como brinquedos, propagandas, cinema, TV, entre outros (GIROUX, 1994).

Neste contexto, o sentido do brincar é impresso pela cultura à medida que é nomeado e praticado a partir de um determinado contexto. No brincar estão implicadas expectativas sociais, entre elas, para o comportamento das crianças, sendo admissível afirmar que o brincar está fortemente vinculado à construção das identidades gênero e sexualidade, a partir da cultura e das expectativas, que são criadas em torno delas. “É possível afirmar que nossas identidades são constituídas culturalmente e estão fortemente vinculadas às práticas sociais” (FELIPE, 2006, p. 253).

Desse modo, as crianças vão construindo suas formas de masculinidades e feminilidades demarcadas e estabelecidas socialmente, porque não existe

um único modelo de masculinidade ou de feminilidade, mas múltiplas formas “construídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou ressignificação” (MEYER, 2004, p.16).

A identidade de gênero dita regras e prescrições de como se portar, se movimentar, de como agir e de como ser. Guacira Louro (2000) entende gênero como a construção social feita sobre diferenças. Gênero se refere ao modo como as chamadas “diferenças sexuais” são representadas ou valorizadas; refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, em um determinado grupo, em determinado contexto.

Diana Papaia *et al.* (2001 p. 331) diz que “as diferenças de gênero no brincar das crianças, identificadas em todas as culturas, fornecem um modo de praticar comportamentos adultos importantes para a reprodução e a sobrevivência”. Destacando que, mesmo quando meninas e meninos brincam com os mesmos brinquedos, eles(elas) possuem diferentes tipos de atividade e que brincam mais socialmente com outros(as) do mesmo sexo.

Neste contexto, o ambiente da Educação Infantil, se apresentam como meio de introdução na vida social, em que passam a conhecer e aprender os sistemas de regras e valores, interagindo e participando nas construções sociais. Daniela Finco (2003) constata que, nas relações entre as crianças, os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos predeterminados, os preconceitos e discriminações são construções culturais, existentes nas relações dos(as) adultos(as), mas que ainda não perpetuaram em toda a cultura da criança.

Ao pensar no brincar, na relação que estabelecem e na educação das crianças, é necessário romper com a separação binária de gênero e sexualidade, considerando que as crianças podem ser educadas segundo uma norma, apropriando-se de comportamentos e modos de ser. “Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente” (LOURO, 2014, p. 34).

As identidades são construídas socialmente e essa construção também ocorre por meio das brincadeiras desenvolvidas na infância em sua interpretação com as culturas infantis, compreendo o brincar como parte da representação, significação e (re)significação dos modos de ser, sendo indispensável a superação das desigualdades existentes entre as crianças. A brincadeira é um meio de a criança vivenciar a cultura, permitindo-lhe apropriar-se de códigos culturais,

mediante a prática social que se estabelece no encontro com o outro, em que “[...] o processo coletivo de brincar envolve a coordenação de ideias, papéis, significados e ações, exigindo constantes negociações e ajustes pelas crianças, sendo, portanto, passível de rupturas” (BORBA, 2005, p. 123).

As negociações no decorrer das brincadeiras fornecem elementos importantes à compreensão de como elas percebem e reproduzem a cultura do contexto em que vivem, elaborando a sua autonomia de ação e construindo a sua cultura lúdica. Brougère (1998) e Sarmiento (1997) reconhecem a brincadeira como produção cultural da infância, que, por sua vez, é importante na constituição do ser humano.

Essa cultura lúdica³ está ligada também a fatores externos advindos do seu ambiente (formação familiar e diferentes instituições com as quais a criança convive) e condições materiais, levando-se em consideração as regras e proibições de pais/mães, professor/professora e da comunidade em geral. Isso influenciará as experiências lúdicas das crianças, todavia, esse é um processo indireto em que a criança interpretará diferentemente tais elementos (BROUGÈRE, 1998; 2019).

É essencial compreender que, nas relações sociais, também se apresentam maneiras de resistências, que extravasam os padrões ditos “normais”. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. As identidades sexuais e de gênero têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural (LOURO, 2019). Estas resistências aos padrões, muitas vezes estabelecidos, são quebradas pelas crianças durante a brincadeira, acontecendo de maneira “natural” entre pares, sem que fiquem reféns das “regras” que demarcam as relações de gênero e sexualidade no brincar e até mesmo por meio do brinquedo.

Neste sentido, organizamos o recorte das análises e discussões a partir do recorte do núcleo de significação “Pronto! Para acabar a confusão, todo mundo pode brincar junto”, que aponta que no contexto da Educação Infantil, por meio das rotinas estabelecidas, existem, muitas vezes, o controle e a separação dos corpos nas práticas de atividades, influências midiáticas e artefatos culturais, que podem gerar equívocos relacionados às questões de gênero,

3 “A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo” (BROUGÈRE, 2019, p. 24).

pois atribuem significados que não reconhecem o processo de construção das masculinidades e das feminilidades como sendo cultural e não biológico. No entanto, as crianças expuseram no brincar mecanismos para transgredir as regras socialmente normatizadas.

METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos adotados neste estudo foram cuidadosamente escolhidos para se alinharem à linha de pesquisa dos Estudos Culturais da Educação. Esta investigação segue uma abordagem qualitativa e utiliza a pesquisa participante como método de trabalho de campo. As formas de participação incluíram observações participantes e oficinas pedagógicas ao longo do processo de pesquisa.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde – CEP/CCS/UFPB, que institui as normas éticas estabelecidas pela Norma Operacional nº 001/2013 – Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – e da Resolução nº 510/2016 – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP – do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, garantindo, aos participantes, a observação de todos os critérios e cuidados subscritos para o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos. A aprovação da execução da pesquisa pelo CEP/CCS/UFPB tem como número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética-CAAE: 46799221.6.0000.5188 e parecer número: 4.868.041.

Os primeiros contatos com o campo de pesquisa se deram na obtenção tanto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes da pesquisa, junto aos responsáveis pelos menores de idade, como também do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), com o aceite formal das crianças, reconhecendo, dessa forma, a criança como um sujeito histórico de direitos e de expressão, conforme orientação estabelecida na Resolução nº 510/2016.

O trabalho de campo se deu em Escola da Rede Privada de Ensino, mediante a realização de oficinas pedagógicas e observação participante, além do diário de campo, registros fotográficos e filmagens, como ferramentas auxiliares. No período de julho a setembro de 2021. Os dados foram gerados em interação com as crianças da turma da educação infantil com idades entre cinco e seis anos, explicamos aos participantes que poderiam escolher como gostariam

que o seu nome aparecesse na pesquisa, suas opções aparecem em negrito no decorrer dos resultados e discussões.

Como já citado anteriormente, os(as) participantes da pesquisa foram às crianças da turma da Pré-Escola, que, embora seja composta por 33 (trinta e três) crianças regularmente matriculadas, em virtude da pandemia do Coronavírus (COVID-19)⁴, o ensino presencial se deu em formato de rodízio⁵, de modo que, dentre os alunos(as) que os responsáveis optaram pelo retorno presencial, a turma foi dividida em dois grupos, obedecendo o seguinte calendário: em uma semana, um grupo assistia aula presencialmente por dois dias e na semana seguinte três dias e assim sucessivamente, havendo ainda crianças que optaram pelo ensino totalmente remoto.

A pesquisa se deu apenas com um grupo, no qual foram agrupadas as crianças que manifestaram interesse em participar da pesquisa, cujos responsáveis autorizaram, favorecendo a ida ao campo em dias específicos e, conseqüentemente, a geração dos dados.

A autora Zeila Dermatini (2009, p.8) aponta que, ao trabalhar na pesquisa com crianças, é necessário “desvendar inicialmente a história de cada criança, do grupo a que essa criança pertence e do grupo a que ela está ligada no momento da pesquisa”. Isto é, qual instituição pertence, qual grupo se relaciona ou mesmo individualmente. Nesta pesquisa, tentou-se oferecer a possibilidade de autonomia das crianças, porém, foi necessário, a todo instante, manter a “descrição” e “proteger” as crianças, mesmo que elas tenham falado por si mesmas através dos termos de assentimento.

Após algumas idas ao ambiente escolar, familiaridade com o contexto e construção de laços de confiança, considerando a importância do protagonismo infantil e a visibilidade da criança dentro da pesquisa, sugerimos, através de um diálogo com as crianças, que escolhessem um nome fictício “de brincadeira” para sua identificação no decorrer da pesquisa. Sônia Kramer (2002) afirma que, embora pesquisas transcrevam os relatos das crianças, estas não se reconhecem nas pesquisas, não fazem a leitura de seus depoimentos e não são autoras de suas produções, permanecendo ausentes. Ainda nessa perspectiva, Zago, Guizzo e Santos (2016, p. 200) defendem os desafios éticos das pesquisas com crianças, evidenciando as que envolvem as temáticas de gênero

4 Para saber mais consultar: Coronavírus Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>

5 O formato de rodízio é a combinação das aulas presenciais no espaço escolar e virtuais *on-line*.

e sexualidade que “se é verdade que o anonimato é demandado para proteger os/as participantes, também é verificável que o anonimato pode significar a reificação de certas relações de estigmatização”, apostando no envolvimento político do(a) pesquisador(a) e seu posicionamento enquanto sujeito e em relação aos participantes.

Ao explicar que poderiam escolher como gostariam que o seu nome aparecesse na pesquisa, optando pela escolha de qualquer nome ou dos nomes verdadeiros, as crianças foram oportunizadas a se perceberem na pesquisa como protagonistas fundamentais.

A seguir descrevemos o gênero identificado na ficha de matrícula, seguido do nome adotado pela criança integrante da pesquisa, sua inspiração e justificativa na escolha.

Quadro 6: Integrantes da Pesquisa

Gênero	Nome fictício	Inspiração	Justificativa
Masculino	Pinóquio	Inspirado no conto infantil Pinóquio	“Eu vou ser o Pinóquio, já assisti o filme dele”. Pinóquio
Feminino	Elza	Personagem do filme Frozen	“Eu quero ser a Elza porque ela parece comigo”. Elza
Masculino	Capitão América	Super-herói de história em quadrinhos, desenho e filmes.	“Eu quero ser o Capitão América, ele é super-herói”. Capitão América
Feminino	Valéria de Carrossel	Personagem da telenovela infantil Carrossel.	“Tia eu quero ser a Valéria de Carrossel”. Valéria de Carrossel
Masculino	Luccas Neto	Luccas Neto ⁶ possui o maior canal infantil do YouTube brasileiro.	“Meu nome vai ser Luccas Neto, porque ele é muito bom, famoso no canal”. Luccas Neto
Masculino	Flash	Personagem de uma fictícia equipe de super-heróis - a Liga da Justiça.	“Eu quero ser o Flash, super rápido”. Flash
Feminino	Barbie	Barbie é uma boneca produzida pela Mattel.	“Quero ser chamada de Barbie tia, porque eu tenho muitas bonecas dela”. Barbie
Masculino	Sônico	Um ouriço, mascote da SEGA e um dos maiores ícones dos vídeo-games	“O meu nome vai ser Sônico, eu gosto do filme dele.” Sônico
Masculino	Jogador	O jogador é um atleta profissional de futebol.	“Jogador.[...] porque eu quero vou ser o melhor jogador de futebol como Neymar”. Jogador

6 Luccas Neto é um *youtuber* do canal Luccas Toon. Disponível em: <https://www.encurtador.com.br/wxO59>

Gênero	Nome fictício	Inspiração	Justificativa
Feminino	Luluka	Luluka ⁷ possui o maior canal infantil do YouTube brasileiro.	<i>“Eu quero ser a Luluka, sabia que eu sou fã dela? Ela tem um canal”. Luluka</i>
Feminino	Cinderela	Princesa dos contos de fadas.	<i>“Vou ser princesa, deixa eu escolher [...] Cinderela”. Cinderela</i>

Fonte: Elaboração própria, 2021.

As escolhas dos nomes fictícios e sua justificativa se constitui pedagogias culturais, enquanto produtos midiáticos como podemos observar, capazes de educar as crianças que atravessadas por estes artefatos revelam comportamentos e ações esperados para meninos/meninas influenciando na construção das identidades de gênero e sexualidade das crianças (SILVA, 2017).

Neste contexto, as crianças participantes em suas escolhas apresentaram que são diretamente educadas por estas pedagogias, ainda que existam escolhas que escapem. Apontando como os artefatos midiáticos influenciam suas escolhas ao optarem por personagens como: super-herói, jogador, policial e outros os meninos e as meninas: Barbie, princesas e personagens midiáticas, corroborando com a afirmação que as crianças aprendem desde cedo o que podem ou não podem e o lugar que cada um deveria ocupar, considerando que as escolhas se relacionam como modos de ser e agir que é culturalmente normatizado para meninos e meninas.

A escolha metodológica de análise dos dados teve como base a relação indissociável do indivíduo e sociedade. “Por isso, entendemos que a compreensão do objeto investigado só ocorre quando o pesquisador se aproxima das determinações sociais e históricas desse objeto” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 58).

A análise dos dados foi realizada implicitamente, privilegiando os sentidos e significados, denominados de Núcleos de Significação, proposto por Wanda Aguiar e Sérgio Ozella (2006; 2013). Nessa perspectiva metodológica, destaca-se “a crítica radical das visões reducionistas, objetivas e subjetivas, a discussão sobre a relação aparência-essência, parte-todo, a importância da noção mediação” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224).

7 Luluka é uma *youtuber* proprietária do canal: Crescendo com Luluka. Disponível em: <https://www.encurtador.com.br/jDXZ8>

Devido ao período em que a pesquisa foi realizada, as oficinas foram ajustadas à realidade do campo de pesquisa, com as adaptações necessárias para garantir as medidas de proteção contra a emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus (Covid-19). Essas adaptações seguiram as recomendações da portaria nº 2.789 do Ministério da Saúde.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Reconhecer a criança como ser histórico e portador de direitos e que, por meio das interações diárias, constroem suas identidades, o brincar desponta como uma ação social que produz a cultura lúdica infantil e, simultaneamente, é produzida pela cultura geral, que não se encontra desligada das marcas e concepções adultas (BROUGÈRE, 1998). Neste entendimento, Manuel Sarmiento e Ana Cerisara (2004) asseveram como um dos elementos fundacionais das culturas da infância, o brincar, sua condição de aprendizagem e de sociabilidade. Logo, a brincadeira acompanha diversas fases da construção das identidades de gênero e sexuais das crianças em suas relações sociais.

Destarte, a importância da autonomia do grupo infantil é posta por Willian Corsaro (2011, p.162) “quando as crianças reconhecem que têm a capacidade de produzir seu próprio mundo partilhando sem depender diretamente dos adultos, transforma-se a própria natureza do processo de socialização”. As contribuições do mundo adulto e das próprias crianças colaboram para cultura de pares que não estabelece uma fronteira, mas se apresenta como possibilidades para intermédio e negociações que contribuem no processo de apropriação e reprodução interpretativa.

No decorrer da brincadeira, o brinquedo é portador de muitos significados culturais, em que a criança manipula e faz suas representações. Diante das narrativas das crianças, é possível compreender as representações de masculinidades e feminilidades empregadas: “*Eu brinco de boneco e carrinho, porque sou menino*” afirmou **Jogador**, que, seguindo a concepção social, ver o brinquedo carrinho como forma de masculinidade. Nessa direção, **Barbie** afirmou: “*eu escolhi uma mamadeira, para dar a minha boneca, essa bonequinha que tem o kit de médico, um carrinho para passear com minha filha, essas bonecas e uma luluka*”. A escolha de **Barbie** representa aspectos da feminilidade.

Com esse entendimento, o brinquedo pode retratar a realidade, mas trata-se de uma realidade isolada e, muitas vezes, modificada, nem que seja

pelo tamanho. O universo dos brinquedos ao ser considerado como masculino ou feminino, pela sociedade, pais, comerciante e pelas próprias crianças, não é afastado da reprodução de mundo real permanentemente evocado, visto que, “a criança não se encontra diante de uma reprodução fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada” (BROUGÈRE, 2010, p.45).

A escolha e a utilização dos brinquedos pelas crianças se constituem importantes elementos de análise, para refletir sobre as relações de gênero na infância (FINCO, 2003), acrescento também a própria sexualidade, pois, ao dispor diversos brinquedos, tornou-se evidente como os brinquedos e brincadeiras refletem no estereótipo e divisão entre os sexos.

Deste modo, no processo de construção de suas identidades, as vivências corporais das crianças sofrem influências em diversos ambientes. No contexto da Educação Infantil, por meio das rotinas estabelecidas, existem, muitas vezes, o controle e a separação dos corpos nas práticas de atividades físicas, influências midiáticas e artefatos culturais, que podem gerar equívocos relacionados às questões de gênero e sexualidade, pois atribuem significados que não reconhecem o processo de construção das masculinidades e das feminilidades como sendo cultural e não biológico.

Escolhemos trabalhar em uma das oficinas pedagógicas com o livro “Menina não entra!”, de Telma Guimarães. Essa escolha não foi aleatória, pois o livro aborda questões de gênero. A história narra um grupo de meninos do bairro que quer formar um time de futebol, mas enfrenta dificuldades para encontrar jogadores suficientes. Um dos participantes, então, convida um grupo de crianças, entre elas Fernanda, a protagonista. Os outros meninos, no entanto, relutam em deixá-la participar, argumentando que meninas dançam balé, enquanto meninos jogam futebol. Após negociações, Fernanda é aceita no time e dá um show de jogadas, contribuindo para a vitória na partida contra o time do bairro vizinho. No final, Fernanda é convidada a jogar no time adversário, mas recusa e propõe que mais meninas possam entrar na equipe, sugestão que é aceita pelos demais.

No início da primeira oficina pedagógica, a frase que mais se repetiu foi: “as meninas dançam balé e os meninos jogam futebol [...]”. A frase foi pronunciada inicialmente por **Cinderela**, que, com expressões faciais de surpresa, parecia duvidar da possibilidade de meninas jogarem futebol. Isso pode ser explicado pelo fato de que, no espaço escolar pesquisado, há uma separação biológica/

binária durante as aulas de educação física, em que todas as meninas fazem balé e todos os meninos jogam futebol.

Ao analisarmos o recorte, “Pronto! Para acabar a confusão, todo mundo pode brincar junto” – as (des)construções das identidades de gênero e sexualidade, os dados indicaram que o ambiente da Educação Infantil investigado é perpassado por pedagogias culturais que limitavam as crianças a experimentarem outras formas de ser e estar naquele espaço. No entanto, na relação com pares, as crianças apresentam formas de transgredir as “regras” socialmente constituídas, evidenciando outras possibilidades de masculinidade e a feminilidade. Demonstrando uma dinâmica de aceitação mais flexível aos posicionamentos de gênero e sexualidade, naturalizados culturalmente.

Destacamos, nesta articulação, a fala do sujeito participante **Jogador** para representar a similaridade, do primeiro e segundo núcleo de significação, onde apresentou as falas: “[...]quero uma calça azul, e uma camisa que não seja de menina”, “Eu escolhi um robô, outro robô, esse carro, outro carro e esses carrinhos [...] Porque eu só gosto de brincar com esses brinquedos, eu não gosto de brincar com outros brinquedos e nem de boneca [...] eu sou menino! [...]” (**Jogador**). A partir da análise desta articulação, apontamos que esta e outras crianças são afetadas pelo contexto sócio-histórico, apresentando a reprodução de discursos e práticas machistas e sexistas, em relação às mulheres/meninas e aos homens/meninos, que reforçam dos estereótipos de gênero e sexualidade.

Retomamos a fala das crianças participantes da pesquisa, cujas subjetividades possibilitaram identificar novos sentidos, revelando novas práticas e ações de rupturas de estereótipos das questões de gênero e sexualidade, revelando que apesar da (re)produção de práticas machistas e sexistas, existem possibilidades de novos posicionamentos diante das aprendizagens culturalmente enraizadas.

Escolhemos dentre as falas revisitadas a de **Barbie** que diz: “Coloca um vestido, ou uma saia, porque fica mais parecida com mulher [...]” - marcada pelos estereótipos de gênero e sexualidade. Depois conta: “eu escolhi uma mamadeira, para dar a minha boneca, essa bonequinha que tem o kit de médico, um carrinho para passear com minha filha, essas bonecas e uma luluka” - na ocasião afirmava escolher estes brinquedos porque era menina e só gostava de brincar com estas coisas. Em outra situação, percebi que a criança estava junto ao colega **Flash** no cenário de uma “brincadeira livre”, simulando uma pista de corrida. Ao perguntar do que eles estavam brincando, e ela responde: “[...] no

parque a gente brinca junto, na educação física não” - afirmando a possibilidade de se relacionar com o outro naquele espaço sem receio ou opressão da visão adultocêntrica; “[...] *eu estou brincando de carrinho com Flash*” - a cena de uma menina brincando de carrinho segue na contramão dos atributos de gênero e sexualidade visualizada nos brinquedos e brincadeiras destinados para meninas.

Outro discurso sinaliza a subjetividade dos participantes é a de **Sônic**, que no segundo núcleo diz: *“Eu não gosto da cor rosa. – Porque essa cor é de menina. Posso ficar com o azul?”*. Na ocasião o menino rejeitava usar um colete para brincar de futebol que tinha a cor rosa, considerando que esta era uma cor destinada para meninas. A mesma criança em outra ocasião expressa: *“as meninas não sabem jogar futebol, porque elas se machucam e choram”* - considerando meninas sensíveis e sem força, personificações contrárias às atribuídas aos meninos por ele como insensíveis e fortes, aponta, ao escolher os brinquedos, uma separação considerando as questões biológicas: *“Tia eu escolhi uma boneca, um carrinho de bebê para minha irmã e um robô, o carro e uma arma para mim [...] porque é de menina [...]”*. A criança em um momento posterior revela: *“Eu já brinquei uma vez na minha casa com os brinquedos da minha irmã [...] de boneca”* - no contexto desta afirmativa as crianças estavam “brincando livre”, e **Sônic** utilizou a afirmativa acima para justificar seu interesse em brincar com as meninas de casinha.

Nesta perspectiva, Naire Sousa, Ana Souza e Norma Vieira (2018), ao analisarem de que forma as relações entre gêneros (meninas e meninos) são manifestadas durante uma atividade denominada pela escola como Brincadeira Livre⁸, constataram diferenças culturalmente criadas, reproduzidas pelas crianças no momento de brincar, uma espécie de território com limites do que cada uma pode ou não pode fazer. Posto que meninos e meninas não podem participar de brincadeiras iguais (meninas brincam de bonecas, e meninos não podem participar), demonstrando o brincar como sendo produto de uma cultura, marcada por papéis e comportamentos predeterminados e dissociados. Desse modo, “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que a própria a reproduz” (LOURO, 2014 p. 84).

8 Esse momento é uma atividade em que as crianças ficam “livres” para escolher brinquedos e interagir umas com as outras (SOUSA; SOUZA; VIEIRA, 2008).

Portanto, diante das análises no contexto pesquisado as crianças apresentam a heteronormatividade como padrão e os corpos são mais que uma construção biologicamente estabelecida, são depositários de marcas de gênero e sexualidade constituídas culturalmente. Como vimos, as crianças na Educação Infantil já apresentam compreensão de que, muitas vezes, expressam entendimentos sobre gênero e sexualidade atrelados a práticas binárias.

É essencial compreender que, nas relações sociais, também se apresentam maneiras de resistências, que extravasam os padrões ditos “normais”. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. As identidades sexuais e de gênero têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural (LOURO, 2019). Estas resistências aos padrões, muitas vezes estabelecidos, são quebradas pelas crianças durante a brincadeira, acontecendo de maneira “natural” entre pares, sem que fiquem reféns das “regras” que demarcam as relações de gênero e sexualidade no brincar e até mesmo por meio do brinquedo.

O modo como à criança se estabelece, para o ato de criar, é uma representação das experiências diárias, da observação dos pares e da própria cultura em que está inserida, envolvendo interpretações dos cotidianos, em que desempenham afazeres de familiares e outras funções sociais.

Diana Papaia *et al.* (2001, p. 330) aponta que “a tendência para a segregação sexual no brincar parece ser universal entre as culturas. Ela é comum entre pré-escolares de apenas 3 anos e torna-se ainda mais comum na terceira infância”. Igualmente, as pesquisas realizadas por Luísa Saavedra e Antônio Barros (1996) e Daniela Finco (2003) assinalam que meninos e meninas externam condutas, preferências, competências, características de personalidade mais apropriados para o seu sexo, seguindo, desde bem pequenos(as), os princípios e modelos estabelecidos. Sendo assim, “[...] a masculinidade ou a feminilidade de uma pessoa não é inata, nem natural, mas algo que é aprendido, que é constantemente retrabalhado e reconfigurado, além de encenado para o self [o eu] e para os outros [...]” (PAECHTER, 2009, p. 24).

Desse modo, as crianças vão construindo suas formas de masculinidades e feminilidades demarcadas e estabelecidas socialmente, porque não existe um único modelo de masculinidade ou de feminilidade, mas múltiplas formas “construídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou resignificação” (MEYER, 2004, p.16).

No entanto, na relação com pares, apresentam formas de transgredir as regras, evidenciando outras possibilidades de exercer a masculinidade e a feminilidade. Ainda que o contexto se apresente práticas machistas/sexistas naturalizadas, as crianças possuem uma dinâmica mais flexível para aceitar posicionamentos distintos dos naturalizados culturalmente do que é esperado de acordo com o gênero e a sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças, por meio da cultura em que estão inseridas, não apenas assimilam os significados culturais de gênero e sexualidade da sociedade mais ampla, mas também expressam esses significados e demonstram a capacidade de transgredir as regras culturais impostas e normatizadas durante as brincadeiras. Elas são capazes de (re)criar suas próprias significações sobre gênero e sexualidade, atravessadas de maneiras distintas, ao considerar e reconhecer as múltiplas culturas existentes.

Na interação com seus pares na Educação Infantil, o brincar se mostrou uma ferramenta facilitadora, possibilitando o reconhecimento de si mesmas e dos outros, e levando a negociações que envolvem questões de gênero e sexualidade, ainda que essas não se apresentem de forma linear. Existe um direcionamento que influencia e interfere nas relações cotidianas através de práticas e ações, como a separação das crianças em determinadas atividades, utilizando o caráter binário de gênero e sexualidade como critério.

Ao abordarmos as questões de gênero questionamos a ideia do caráter binário de masculino e feminino nas explicações biológicas, que justificam diferenças entre os indivíduos, reconhecendo que as identidades de gênero e sexualidade “não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções sociais e históricas” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 269), não sendo mais possível, na sociedade moderna, compreender as diferenças existentes entre meninos e meninas embasados no determinismo biológico ou justificar suas relações e as identidades de gênero na anatomia e fisiologia.

As manifestações de gênero e sexualidade apresentam-se na infância e, em especial, no contexto da Educação Infantil, na qual partilham com os pares suas culturas. Assim, os artefatos que compõem o contexto social, histórico e cultural apresentam-se como pedagogias culturais na construção das identidades de gênero e sexualidade na infância, em especial, por meio do brincar.

Considerando a indissociabilidade do cuidar e educar, no espaço educativo, é necessário promover o respeito às diferenças de gênero e sexualidade.

Outro aspecto que vale considerar são as pedagogias culturais que estão diretamente envolvidas na construção das identidades das crianças por meio do brincar. Durante essas interações, diversos artefatos culturais carregados de significados são apresentados, influenciando a formação das identidades das crianças e muitas vezes mantendo uma visão binária baseada no sexo biológico. No entanto, é importante ressaltar que esses significados não são fixos, pois a própria cultura está em constante modificação.

Quando as crianças são incentivadas a refletir sobre práticas machistas/sexistas que são naturalizadas, elas demonstram habilidade para ressignificar esses conceitos, incorporando novas possibilidades e significados ao longo das interações estabelecidas com seus pares. O brincar se revela como um facilitador importante dessas relações e aprendizagens, possibilitando a exploração e a construção de múltiplas formas de masculinidades e feminilidades.

Assim, na relação com seus pares na Educação Infantil, o brincar se apresenta como meio facilitador, possibilitando o reconhecimento de si e do outro, levando a negociações que envolveram as questões de gênero, ainda que estas não se apresentassem de forma linear. Existe um direcionamento que influencia e interfere nas relações construídas no cotidiano por meio de práticas e ações, como à separação das crianças em determinadas atividades, considerando o caráter binário de gênero e sexualidade como critério.

Por fim, os resultados colaboraram para compreensão de que as crianças apresentam muitas vezes práticas e ações envolvendo as questões de gênero e sexualidade atreladas ao olhar adulto, revelando a potencialidade de se refletir sobre a importância de trabalhar as questões envolvendo gênero e sexualidade desde a Educação Infantil, considerando as transgressões apresentadas de rupturas de alguns padrões sociais estabelecidos para meninos/homens e meninas/mulheres. No entanto, em outros momentos na relação com seus pares, existem negociações e novas aprendizagens capazes de produzir novas culturas, viabilizando, assim, a desconstrução de estereótipos de gênero e sexualidade.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA; Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2006, 26 (2), p.222-245.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.155, p. 56-75, jan./mar.2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA; Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Estudos RBEP**. R. bras. Est. Pedag., Brasília, v.94, n.236, p.299-322, jan./abr. 2013.

BORBA, Ângela. M. Culturas da infância nos espaços – tempos do brincar. Niterói: UFF, 2005. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, T. M. (Org). **O brincar e suas teorias**. 14 ed. São Paulo: Pioneira, 2019.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. V.24. n.2. p.103-116. São Paulo, jul./dez. 1998.

CORSARO, William. “Culturas de pares de crianças e reprodução interpretativa”. *In*: CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Cap. 6. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. *In*: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINE, Zeila de Brito F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3 ed. São Paulo, Autores Associados, 2009.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. *In: Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. 2ª Ed. Autores Associados.2020.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. *In: DIDONET, Vital (Org.). Educação Infantil: a creche, um bom começo*. Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 18, n. 73, 2001.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo o pedófilo? **Cadernos Pagu** .Campinas, n.26, p. 201-223, 2006.

FINCO, Daniela. Relações de Gênero nas Brincadeiras de Meninos e Meninas na Educação Infantil. **Pro-posições**. Dossiê: Educação Infantil e Gênero. v. 14. n.3. Campinas, set./dez.2003.

GIROUX, Henry. **Doing Cultural Studies**: youth and the challenge of pedagogy. Harvard Educational Review, v. 64, n. 3, p. 278-308, outono 1994.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia do maravilhoso mundo da Disney. *In: SILVA, T. T. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GIROUX, Henry. Os filmes da Disney são bons para meus filhos? *In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. *In: REUNIÃO DA ANPED*, 23., 2000. Anais

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Volume: 57, Número: 1, Publicado: 2004.

PAECHTER, Carrie. **Meninos e Meninas**: Aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Porto Alegre – RS: Artmed, 2009.

PAPALIA; Diana; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **O mundo da criança**. 8 edição. Lisboa: McGraw-Hill, 2001.

SAAVEDRA, Luísa; BARROS, Antônio. **Elas preferem as bonecas, eles os carros**: aquisição dos estereótipos do gênero. Psicologia: Teoria, investigação e prática. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de estudos da criança/ Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Lisboa: Asa Editores S.A. 2004.

SILVA, Maria José Campos Faustino. **Desenhos animados em ação**: personagens compondo identidades infantis de gênero. 2017. 129f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-PPGED/ UFRN. Natal-RN, 2017.

SOUSA, Naire G.; SOUZA, Ana Paula V.;VIEIRA, Norma C. O brincar e as relações de gênero entre meninos e meninas na Educação Infantil desvelados pela linguagem fotográfica. **Nova Revista Amazônica**. Vol. VI. nº 03. Set. 2018.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil. **Cadernos Pagu**. Campinas, SP, n. 33, pp. 265-283, 2009.

ZAGO, Luiz Felipe; GUIZZO, Bianca Salazar; SANTOS, Luís Felipe Sacchi dos. Problematizações éticas: inquietudes Para a Pesquisa em educação com gênero e sexualidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n 1, p.189-212 jan/abr. 2016.