



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANA THAMIRIS BATISTA DE FARIAS

O BRINCAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



João Pessoa
2022

ANA THAMIRIS BATISTA DE FARIAS

**O BRINCAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Estudos Culturais da Educação.

Orientador: Professor Doutor Joseval dos Reis Miranda.

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F224b Farias, Ana Thamiris Batista de.

O brincar e as relações de gênero e sexualidade na
educação infantil / Ana Thamiris Batista de Farias. -
João Pessoa, 2022.

203 f. : il.

Orientação: Joseval dos Reis Miranda.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Brincar. 3. Gênero e
sexualidade. 4. Estudos culturais - Educação. I.
Miranda, Joseval dos Reis. II. Título.

UFPB/BC

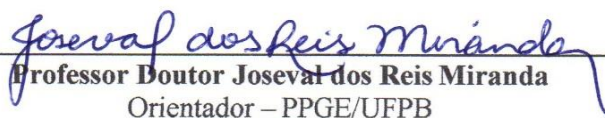
CDU 373.2(043)

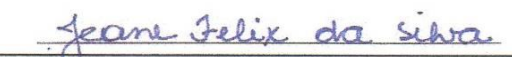
TERMO DE APROVAÇÃO

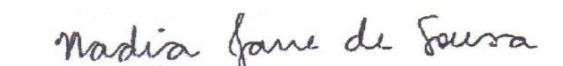
ANA THAMIRIS BATISTA DE FARIAS

O BRINCAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

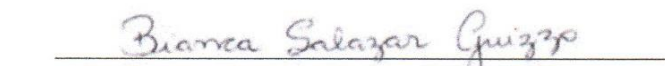
Dissertação aprovada como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) pela seguinte banca examinadora:


Professor Doutor Joseval dos Reis Miranda
Orientador – PPGE/UFPB


Professora Doutora Jeane Félix da Silva
Avaliadora Interna – PPGE/UFPB


Professora Doutora Nádia Jane de Souza
Avaliadora Externa ao Programa – UFPB/DHP


Professora Doutora Maria das Graças Oliveira
Examinadora Externa à Instituição – PPGED/UFCG


Professora Doutora Bianca Salazar Gizzo
Examinadora Externa à Instituição – PPGEDU/ULBRA

João Pessoa
29 de março de 2022

AGRADECIMENTOS

Agradecer é antes de qualquer movimento reconhecer que não caminhamos sozinhos e que cada novo passo carrega marcas passadas, experiências vividas, superadas e ressignificadas. Neste exato momento de escrita, sentada numa sala fisicamente sozinha, muitas pessoas me fazem transbordar de alegria pelo sonho que se realiza aqui e não se encerra.

Começo pelo meu amor Clúvio Filho, companheiro, fiel amigo e incentivador de minhas conquistas. Como não enxergar você em cada passo do meu caminhar desde 2016. Como esquecer os primeiros livros que me presenteava para traçar voos mais altos, quão grata sou pela paternidade tão bem representada e por se fazer mais presente na vida dos nossos filhos para que pudesse me ausentar e me dedicar mais à pesquisa.

A Bernardo e Caíque que me escolheram como mãe e, no decorrer destes últimos anos, abriram com alegria cada livro que chegou, me descrevendo como a mãe que estudava e trabalhava muito, revelando na verdade minha ausência. Que vocês possam crescer pessoalmente e espiritualmente realizando seus sonhos

Ao meu pai Esdras; e à minha mãe Josileide, em especial, pela inspiração de força, perseverança e fé que sempre tive. Talvez ainda se choque ao ler neste momento que as memórias que perpassam esse trabalho carregam também a sua história: és resistência, fruto da libertação de práticas machistas evidenciadas no cenário desta escrita. Viva, meu amor, seja livre para realizar seus sonhos.

Às minhas amadas irmãs Thayse e Thamara, meus sobrinhos e sobrinhas, à minha família, de modo geral, pelo carinho e partilha a cada etapa da minha vida (correria o risco de esquecer alguém ao citar nomes), gratidão aos que contribuíram com essa jornada.

À Dona Lêda, minha sogra, por toda acolhida, pelo cuidado diário dos nossos amores e por tantos cafés partilhados de escuta.

Aos colegas da turma 40 do mestrado e doutorado; em especial ao amigo Kléber Júnior, pela oportunidade do reencontro espiritual traçado desde o momento da seleção. Estava tão marcado que fez de Kléber meu companheiro de orientação. Guardarei com muito carinho as palavras de incentivo e cada sorriso largo registrado em nossas telas. Sem dúvida ainda que na distância física, os meus dias de leituras, escritas, reescritas e pesquisas teriam sido tão cheios de memórias afetivas.

À escola, campo desta pesquisa, pela aceitação, disponibilidade e acolhimento a cada chegada e despedida.

Às crianças interlocutoras desta pesquisa, por todo carinho, disponibilidade e aceitação. A elas, sou grata pelas memórias afetivas construídas, pelos maravilhosos registros de carinho, afeto e todas as cartas, bombons e lanches partilhados. Essa escrita é sobre vocês e para vocês.

Agradeço ao meu orientador Dr. Joseval, pelas valiosas contribuições desde o início desta caminhada, possibilitando que este processo se efetivasse e acontecesse da melhor maneira possível. Agradeço a sua paciência e dedicação expressada em nossos encontros.

Pelas preciosas contribuições das professoras componentes da banca de qualificação e defesa Dra. Jeane Félix, Dra. Nádia Jane, Dra. Bianca Guizzo e Dra. Maria das Graças. Meu muito obrigada!

Por fim, as pessoas que estiveram presentes nessa trajetória, e que não foram citadas/os, mas permanecem guardados em meu coração.

AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça,

de escutar e de não falar,

de compreender sem alegrias,

de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,

roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia,

a ciência e a imaginação,

o céu e a terra, a razão e o sonho,

são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem.

A criança diz: ao contrário, as cem existem.

(MALAGUZZI, 1999)

*Aos meus filhos
Caique e Bernardo,
por partilharem meus dias,
ausentes e presentes,
me permitindo sempre um
novo olhar!*

FARIAS, Ana Thamiris Batista de. O brincar e as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil. 2022. 197p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação - PPGE) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa – PB, *Campus I*.

RESUMO

O brincar tem significados que são costurados e alinhavados às construções históricas e culturais de gênero e sexualidade, sendo, portanto, uma pedagogia cultural que (re)produz e ensina modos de ser e de agir para os meninos e para as meninas na escola desde a Educação Infantil. Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender as concepções das crianças sobre gênero e sexualidade a partir do brincar no contexto da Educação Infantil. A partir desse entendimento, para uma melhor delimitação do estudo, desdobrei o objetivo geral nos seguintes objetivos específicos: identificar quais os significados culturais que as crianças apresentam no brincar e como as questões de gênero e sexualidade se fazem presentes; analisar como são construídas as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil frente ao brincar; analisar como as pedagogias culturais de gênero e sexualidade estão implicadas na construção das identidades das crianças a partir do brincar. Esta pesquisa está localizada no campo dos Estudos de Gênero e Sexualidade em interface com os Estudos Culturais da Educação. Organizei, então, o estudo em três eixos temáticos, ancorados em diversos(as) autores(as), a saber: Educação Infantil e Infância – Àries (1986), Del Priore (2018), Kuhlmann (1998), Didonet (2001), Demartini (2009; 2020), Kramer (2006), Rinaldi (2020); Brincar e Cultura – Kishimoto (2000; 2011), Brougère (2010; 2019) Wajskop (2012), Corsaro (2003; 2009; 2011), Giroux (1994;2001;2013); Steinberg; Kincheloe (2001), Gênero e Sexualidade - Scott (1995), Louro (1997; 2000; 2007; 2014; 2019), Weeks (1999), Felipe (2003; 2004; 2006), Meyer (2013), Finco (2003; 2007; 2010) entre outros(as). A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa, seus participantes foram crianças de uma turma da Educação Infantil. Quanto à abordagem metodológica, trata-se de um estudo qualitativo, por meio da pesquisa participante. Foram utilizados como instrumentos para a geração de dados a observação participante e oficinas pedagógicas. Para a sistematização dos dados gerados, utilizei os Núcleos de Significação, proposto por Aguiar; Ozella (2006, 2013). Os resultados desta pesquisa constituíram três núcleos de significação, que indicam as concepções das crianças por meio do brincar acerca de gênero e sexualidade evidenciando que os brinquedos e brincadeiras desde a Educação Infantil se apresentam como pedagogias culturais, pelos dos múltiplos artefatos corroborando com a (re)produção práticas machistas e sexistas. No entanto, as crianças expuseram mecanismos para transgredir as regras socialmente normatizadas. Dessa forma, o estudo aponta a possibilidade de novos modos de ser e agir em relação às questões de gênero e sexualidade desde o contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Gênero e Sexualidade. Estudos Culturais da Educação.

ABSTRACT

The act of playing has meanings that are sewn and aligned to the historical and cultural constructions of gender and sexuality. Therefore, it is a cultural pedagogy the (re)produces and teaches boys and girls ways of being and acting since early childhood education. Thus, the general objective of this research seeks to understand children's conceptions of gender and sexuality based on the act of playing in the context of early childhood education. As for a better delimitation of the study, the general objective has been unfolded into the following specific objectives: identify the cultural meaning that children show in their playing and how gender and sexuality issues are present; analyze how gender and sexuality relations are woven in early childhood education regarding the act of playing; analyze how cultural pedagogies of gender and sexuality are implicated in the construction of children's identities through play. This research is located in the field of Gender and Sexuality Studies in interface with Cultural Studies of Education. Therefore, the study is organized in three thematic axes, anchored in several authors, as follows: Early Childhood Education and Childhood – Àries (1986), Del Priore (2018), Kuhlmann (1998), Didonet (2001), Demartini (2009; 2020), Kramer (2006), Rinaldi (2020); Playing and Culture – Kishimoto (2000; 2011), Brougère (2010; 2019), Wajskop (2012), Corsaro (2003; 2009; 2011), Giroux (1994; 2001; 2013), Steinberg, Kincheloe (2001); Gender and Sexuality – Scott (1995), Louro (1997; 2000; 2007; 2014; 2019), Weeks (1999), Felipe (2003; 2004; 2006), Meyer (2013), Finco (2003; 2007; 2010), among others. The research was chosen and its participants by the approved Ethics Committee were children from a kindergarten class. Concerning its methodological approach, this research is a qualitative study, by means of participant research. Participant observation and pedagogical workshops were used as instruments for data generation. For the systematization of the data generated, Aguiar & Ozella's Signification Nuclei (2006, 2013) were used. The results of this research constituted three signification nuclei, which indicate children's conceptions of gender and sexuality through playing, thus, showing that the toys and games in early childhood education present themselves as cultural pedagogies, by means of their multiple artifacts. It then corroborates the (re)production of sexist practices. However, the children have exposed mechanisms to transgress the socially standardized rules. Thus, the study points to the possibility of new ways of being and acting regarding gender and sexuality issues from the context of early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education. Playing. Gender and Sexuality. Cultural Studies of Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Teses e Dissertações sobre “gênero, brincar e Educação Infantil” - Banco de Teses e Dissertações – BTB/CAPES, 2016-2020.	23
Quadro 2:	Teses e Dissertações sobre “gênero, brincar, Educação Infantil e sexualidade” - Banco de Teses e Dissertações – BTB/CAPES, 2016-2020.	28
Quadro 3:	Síntese da relação entre questão principal e objetivo geral da pesquisa.	35
Quadro 4:	Síntese da relação entre questões específicas ou norteadoras e objetivos específicos da pesquisa.	35
Quadro 5:	Concepção de criança/infância	46
Quadro 6:	Integrantes da Pesquisa	89
Quadro 7:	Propostas das Oficinas Pedagógicas	93
Quadro 8:	Modelo do Levantamento dos Pré-Indicadores	103
Quadro 9:	Modelo de Sistematização dos Indicadores	104
Quadro 10:	Sistematização dos Indicadores	104
Quadro 11:	Formação dos Núcleos de Significação	105
Quadro 12:	Síntese da Pesquisa	107
Quadro 13:	Escolha das cores associada aos estereótipos de gênero e sexualidade	119
Quadro 14:	Escolha das profissões associadas às identidades de gênero e sexualidade	129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Brinquedos para meninas	64
Figura 2:	Brinquedos para meninos	64
Figura 3:	Brinquedos para crianças	65
Figura 4:	Chamadinha	80
Figura 5:	Separação por gênero	81
Figura 6:	Cenário da primeira Oficina Pedagógica	95
Figura 7:	Contação da história na primeira oficina	95
Figura 8:	Produção dos coletes da primeira oficina	97
Figura 9:	Cenário do palco da oficina brincando das profissões/ocupações	97
Figura 10:	Apresentação da caixa surpresa das profissões/ocupações	98
Figura 11:	Terceira Oficina Pedagógica	99
Figura 12:	Panfletos produzidos pelas crianças	100
Figura 13:	Materiais da quarta oficina pedagógica	101
Figura 14:	Etapas da análise dos dados	103
Figura 15:	Processo de análise dos dados	108
Figura 16:	Representação do Corpo feminino de Luluka	114
Figura 17:	Representação do Corpo Masculino de Flash e Luccas Neto	115
Figura 18:	Desenho das brincadeiras favoritas de Luluka e Luccas Neto	123
Figura 19:	Atividade de Pinóquio na terceira oficina pedagógica: comprando brinquedos	125
Figura 20:	Brinquedos disponibilizados na terceira Oficina Pedagógica: comprando brinquedos	127
Figura 21:	Cantinho das atividades na sala de aula	133
Figura 22:	Entrada dos banheiros das crianças	134
Figura 23:	Representação da brincadeira preferida de Barbie	135

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

COEDI - Coordenação-Geral de Educação Infantil

COEPRE - Coordenação de Educação Pré-Escolar

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

DICEI - Diretoria de Currículos e Educação Integral

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

RCNEI - Referencial Curricular Nacional Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

SEB - Secretaria de Educação Básica

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	ABRINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	16
1	A PESQUISA REALIZADA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS	18
1.1	A PESQUISADORA NO CONTEXTO DO OBJETO DE ESTUDO	18
1.2	DIALOGANDO COM OUTRAS PESQUISAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE INFANTIL	21
1.3	A RELAÇÃO DE MÃO DUPLA PESQUISADORA OBJETO	31
2	ESTABELECENDO REFERÊNCIAS	36
2.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL: OS SUJEITOS E O ESPAÇO	36
	2.1.1 As conquistas das Crianças e a Legislação Brasileira	36
	2.1.2 Os sujeitos da Educação Infantil contemporânea: identidades imbricadas	47
2.2	O LUGAR DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	53
	2.2.1 Situando o brincar na Educação Infantil	54
	2.2.2 Construindo significados de gênero e sexualidade por meio do brincar	60
2.3	GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	67
	2.3.1 As questões de Gênero e Sexualidade no contexto da Educação Infantil	68
	2.3.2 Pedagogias de gênero e sexualidade na Educação Infantil	75
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS	81
3.1	A OPÇÃO METODOLÓGICA	81
3.2	O TRABALHO DE CAMPO	84
3.3	O LOCAL DA PESQUISA	85
3.4	OS INTERLOCUTORES(AS) DA PESQUISA	86
	3.4.1 Caracterizando interlocutores(as) da Pesquisa	88
3.5	PROCEDIMENTOS DO TRABALHO DE CAMPO	91
3.6	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	92
	3.6.1 Observação participante	92
	3.6.2 Oficinas Pedagógicas	93
	3.6.2.1 Primeira Oficina pedagógica: Brincando de era uma vez!	95
	3.6.2.2 Segunda Oficina pedagógica: Brincando das profissões/ocupações	97
	3.6.2.3 Terceira Oficina pedagógica: Comprando brinquedos	99
	3.6.2.4 Quarta Oficina pedagógica: Brincando com o corpo	100
3.7	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	101
4	ANALISANDO OS NÚCLEOS E INTERNÚCLEOS: VIVÊNCIAS ENTRELAÇADAS	108
4.1	NÚCLEO 01-“AS MENINAS DANÇAM BALÉ E OS MENINOS JOGAM FUTEBOL” REPRESENTAÇÃO E CONTROLE DOS CORPOS NA CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES E FEMINILIDADES	108
4.2	NÚCLEO 02-“EU GOSTO DE BRINCAR DE CARRINHO, MAS TAMBÉM DE COZINHAR” PEDAGOGIAS CULTURAIS NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO E SEXUALIDADE	118
4.3	NÚCLEO 03-“PRONTO! PARA ACABAR A CONFUSÃO, TODO MUNDO PODE BRINCAR JUNTO” AS (DES)CONSTRUÇÕES DAS	131

IDENTIDADES DE GÊNERO E SEXUALIDADE	
4.4 ANALISANDO INTERNÚCLEOS	138
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	160
APÊNDICE A – Carta de Anuência	160
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –Pai/Mãe ou Responsáveis.	161
APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido- Criança.	163
APÊNDICE D – Roteiro da Observação Participante	165
APÊNDICE E – Planejamento das Oficinas Pedagógicas.	166
APÊNDICE F – Levantamento dos Pré-Indicadores.	188
APÊNDICE G – Sistematização dos Indicadores.	195
APÊNDICE H – Formação dos Núcleos de Significação	202
APÊNDICE I – Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética e Pesquisa	203

ABRINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

O presente trabalho, em sua estrutura organizativa, deu-se a partir de quatro capítulos: a presente introdução, intitulada “1 A pesquisa a ser realizada: sentidos e significados”, dividida em três subtópicos: 1.1 A pesquisadora no contexto do objeto de estudo; 1.2 Dialogando com outras pesquisas; 1.3 A relação de mão dupla pesquisadora-objeto, que contextualizaram os caminhos que percorri, ao discorrer sobre outras pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação de Universidades Brasileiras, que abordaram temas semelhantes e indicaram minha relação como pesquisadora e o objeto de estudo.

O segundo capítulo intitulado “2 Estabelecendo referências”, apresento o referencial teórico com o qual dialogo nesta pesquisa, sendo dividido em três tópicos. O primeiro - A Educação Infantil: os sujeitos e o espaço, reconhecendo a criança como um sujeito de direitos, e que, imersa na cultura, vai construindo sua identidade enquanto sujeito. O segundo - O lugar do brincar na Educação Infantil, onde abordo a importância do brincar para inserção social da criança na cultura, evidenciando o brincar como direito na Educação Infantil e as construções de gênero e sexualidade diante do brincar. No terceiro - Gênero e sexualidade na Educação Infantil, abordo o conceito de gênero e sexualidade, rejeitando o caráter biológico que justifica as diferenças e a exclusão. Destaco as pedagogias culturais e artefatos que atravessam as marcas de gênero e sexualidade nos diversos espaços, dentre eles o escolar.

O terceiro capítulo, “3 Caminhos metodológicos”, onde apresento a metodologia da pesquisa articulada à linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, foi estruturado em sete subtópicos: 3.1 A opção metodológica; 3.2 O trabalho de campo; 3.3 O local da pesquisa; 3.4 Os(as) interlocutores(as) da pesquisa; 3.5 Procedimentos de trabalho de campo; 3.6 Instrumentos de geração de dados e 3.7 Procedimento de análise dos dados.

O quarto capítulo, “4 Analisando os núcleos: vivências entrelaçadas”, dividido em quatro subtópicos: 4.1 Núcleo 01- “As meninas dançam balé e os meninos jogam futebol” - representação e controle dos corpos na construção das masculinidades e feminilidades; 4.2 Núcleo 02- “Eu gosto de brincar de carrinho, mas também de cozinhar” - pedagogias culturais na construção das identidades de gênero e sexualidade; 4.3 Núcleo 03- “Pronto! Para acabar a confusão, todo mundo pode brincar junto” - as (des)construções das identidades de gênero e sexualidade e 4.4 Analisando os Internúcleos. Nesta etapa investigativa, analisei estes subtópicos a partir dos núcleos de significação os dados gerados na pesquisa de campo.

Nas considerações finais, busco retomar aos achados mais proeminentes desta pesquisa, e aponto algumas questões que se tornaram indispensáveis nas reflexões e discussões.

1 A PESQUISA REALIZADA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Neste capítulo, para melhor compreensão e organização, dividi em três subtópicos, assim estruturados: o primeiro - A pesquisadora no contexto do objeto de estudo - em que procuro, de maneira delineada, estabelecer a correlação existente entre minha vida pessoal e meu objeto de estudo. Trazendo, inicialmente, a narrativa das experiências vivenciadas que estão implicadas no tema da pesquisa.

O segundo: Dialogando com outras pesquisas sobre gênero e sexualidade infantil - em que apresento o levantamento de dados dos estudos já realizados no período de 2016 a 2020, obtidos em pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, aproximações e/ou distanciamentos das pesquisas realizadas com meu objeto de estudo e as possíveis contribuições desta pesquisa. O terceiro: A relação de mão dupla pesquisadora/objeto, justificando a escolha da pesquisa, apresentando as questões norteadoras, os objetivos gerais e específicos e a estrutura organizativa deste trabalho.

1.1 A PESQUISADORA NO CONTEXTO DO OBJETO DE ESTUDO

Agora eu era o rei
 Era o bedel e era também juiz
 E pela minha lei a gente era obrigada a ser feliz
 E você era a princesa que eu fiz coroar
 E era tão linda de se admirar
 Que andava nua pelo meu país
 Não, não fuja não
 Finja que agora eu era o seu brinquedo
 Eu era o seu pião, o seu bicho preferido
 Vem, me dê à mão, a gente agora já não tinha medo
 No tempo da maldade acho que a gente nem tinha nascido.

(HOLANDA; OLIVEIRA, 1977)

A letra da música João e Maria, de composição de Chico Buarque de Holanda e Severino Dias de Oliveira, popularmente conhecido por Sivuca, aflora memórias de uma infância cheia de lembranças como um faz de conta e o desconforto que percorre este mesmo caminho, que muitas vezes se prega sem maldade. Surgiu assim, minha aproximação com as questões relacionadas ao brincar, gênero e sexualidade¹, uma espécie de (des)construção de

¹ Optei, neste trabalho, pela utilização dos termos Gênero e Sexualidade. No entanto, reconheço que são plurais “as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma

conceitos e práticas contra o machismo²/sexismo³ dentro e fora das instituições escolares.

O interesse em pesquisar a respeito de gênero e sexualidade remete às memórias das aulas na turma Pré-Escolar: aquelas mesinhas de madeira com quatro cadeiras que agrupavam meninos e meninas separadamente, as filas para lavar as mãos no horário do lanche, quando os meninos e as meninas seguiam separados, e o momento destinado ao brincar – o tão esperado recreio escolar – que demarcava os primeiros momentos sociais de separação entre meninos e meninas e, ao mesmo tempo, reproduzia as diferenças de gênero já existentes na sociedade. Neste espaço, meninas eram direcionadas a brincar com bonecas, desempenhavam papéis voltados para o lar, enquanto os meninos brincavam com bola, carinhos e brincadeiras de força e luta.

Na segunda infância, as roupas, os acessórios, as brincadeiras e os brinquedos demarcavam características de gênero e sexualidade, orientadas por uma série de regras socialmente aceitas, existindo recreações típicas de “mocinhas” e de “rapazes”, em que laços, adereços e brinquedos, como Barbies, maquiagem, minibolsas e outros (predominavam os de beleza) eram destinados para meninas; e futebol, carrinhos, bonecos de luta/ação destinavam-se aos meninos. Nem sempre era permitido, nos espaços escolares, a inclusão e a aceitação dos grupos de meninos e meninas e inclusão do sexo oposto, existindo uma espécie de vigilância sob a justificativa de que meninas eram mais delicadas e poderiam se machucar ao brincar com meninos. Estranho não haver a possibilidade do contrário, ou o silêncio.

Dos espaços escolares, muitas memórias são cercadas de práticas machistas/sexistas. A escola, contudo, enquanto ambiente de produção do saber, “deveria privilegiar o conhecimento e não a separação entre os sexos” (KISHIMOTO, 2000, p. 8), de modo que se torne um espaço ideal para o desenvolvimento e a valorização da aprendizagem e das experiências, um espaço que comporte também brincadeiras livres, em que a criança usufrua tempo de menor controle e que possa exercitar sua autonomia (RINALDI, 2020).

Após a conclusão dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em meio a discursos que estabeleciam o que meninos e meninas, moças e rapazes podiam ou não fazer, passei então a compreender a frase que permeou minha adolescência, a qual minha mãe sempre falava: “*seu*

ideia de singular de masculinidade e feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se enquadram em uma dessas formas” (LOURO, 2014, p. 38).

² O machismo enquanto sistema ideológico oferece modelos de identidade, tanto para o elemento masculino como para o elemento feminino: desde criança, o menino e a menina entram em determinadas relações, que independem de suas vontades, e que formam suas consciências: por exemplo, o sentimento de superioridade do garoto pelo simples fato de ser macho e em contraposição o de inferioridade da menina (DRUMMONTT, 1980, p.81).

³ Sexismo: “Discriminação baseada no sexo. Assim uma Educação Sexista baseia-se em estereótipos e reforça as desigualdades e discriminações entre os sexos” (SILVA, SILVA, SANTOS, 2009, p. 09).

melhor marido é seu emprego!” - percebi que poderia trabalhar em qualquer área, sem considerar a manifestação de terceiros (ainda que houvesse influência dos estereótipos de gênero). Iniciei o magistério na Escola Normal Estadual Pe. Emídio Viana Correia, localizada na cidade de Campina Grande, Paraíba. Ainda nesse período, foi possível visualizar as relações de gênero e sexualidade, uma vez que o magistério era marcado pela característica feminina predominante naquele espaço, e o discurso machista/sexista tão presente de mulheres como professoras vinculadas à ideia da maternidade e a de cuidar.

O caminho foi cercado de desafios e impasses que marcam minha vida, permanecendo vivo o desejo de ser uma mulher livre e independente, o mesmo que permeava a menina tão sonhadora. Surgindo, aos meus 18 anos, o “primeiro marido”, tão almejado por minha mãe, marcando profundamente uma nova etapa da minha vida: sair de casa, morar em outra cidade, dividir moradia e sobreviver do meu salário. De fato, já existia anteriormente certa independência financeira, visto que os projetos sociais como docente/bolsista já faziam parte da minha vida, não de maneira formal como surgiu nesta ocasião com carteira de trabalho assinada.

A tão sonhada aprovação do vestibular chegou, ao mesmo tempo em que desmoronou por questões administrativas: não consegui efetuar minha matrícula em uma instituição pública de ensino. Das opções, desistir nunca comungou com minha perspectiva de vida. Consegui, posteriormente, ingressar no Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Vale do Acaraú. Após concluir em 2011, me especializei em Educação Especial e Psicopedagogia. Seguindo, tornei-me tutora virtual da Universidade Federal da Paraíba no componente curricular “Ludicidade e Desenvolvimento Infantil”, que despertou ainda mais o desejo de trabalhar com crianças. Neste caminhar, muitas experiências profissionais foram sendo construídas, e as práticas, ressignificadas.

Em 2012, após aprovação em dois concursos públicos, iniciei os primeiros contatos com as crianças, e, desde então, a Educação Infantil faz parte do meu dia a dia. Nesse contexto, surgiram algumas inquietações relacionadas às questões de gênero e sexualidade, devido a práticas enraizadas que remetiam às memórias decorrentes de minha vivência enquanto educanda e que foram naturalizadas no contexto escolar.

Ademais, após ser aluna especial do componente curricular “Sociedade, diversidade e educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, partindo do avanço na discussão de questões voltadas à valorização da pluralidade cultural e à necessidade de superar estereótipos, preconceitos e hierarquização cultural em

currículos e práticas pedagógicas (CANEN, 2000), surgiram outros questionamentos que me levaram à escolha do objeto de estudo traçado, inicialmente, para ser submetido no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB.

Ao ingressar no PPGE/UFPB, na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, o objeto de estudo foi sendo aprimorado e lapidado à medida que as disciplinas obrigatórias e optativas eram cursadas e que se inseria a revisão teórica, posto que os conhecimentos sobre os Estudos Culturais, Estudos de Gênero e Sexualidade e outros estavam sendo ampliados.

Novos olhares se encontraram neste percurso, em especial, ao cursar a disciplina Infâncias Plurais⁴, que expandiu a minha concepção de infância, como um tema público pois, “trata-se de uma construção social, política e histórica” (RINALDI, 2020, p. 39). Ante a esse entendimento, constituiu-se um novo objeto de estudo desta pesquisa, evidenciando a fala das crianças, tomando-as como sujeitos de potencialidades, de modo que passei a pesquisar a respeito do brincar e as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil.

1.2 DIALOGANDO COM OUTRAS PESQUISAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE INFANTIL

A realização do mapeamento dos estudos sobre gênero e sexualidade surgiu da necessidade de se conhecer os caminhos já percorridos em outras pesquisas, possibilitando que sejam revistos sempre que necessário, permitindo nesta sistemática a democratização do conhecimento, viabilizando a identificação das temáticas, abordagens e possíveis resultados, suscitando novas temáticas a serem investigadas.

Ao mapear o que tem sido produzido nas pesquisas relacionadas à temática - O brincar e as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil - busco através deste movimento ampliar o panorama de referências, apontar as contribuições, aproximações e distanciamentos desta pesquisa.

O levantamento de dados ocorreu entre novembro de 2020 e janeiro de 2021, por meio de pesquisas dos Programas de Pós-Graduação realizadas no Brasil, a partir da observação dos seguintes critérios:

- a) Pertencer ao Banco de Teses de Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);

⁴ Disciplina Optativa: Tópicos em Estudos Culturais da Educação - Infâncias plurais: perspectivas sociológicas e cinematográficas - ministrada pela Professora Maria das Graças Oliveira.

- b) Conter entre as palavras-chave ou título: gênero, sexualidade, brincar e Educação Infantil;
- c) Ser defendida entre os anos de 2016 e 2020;
- d) Conter entre sujeitos da pesquisa crianças;
- e) Idioma da pesquisa: Português;
- f) Tipos de documentos: Dissertações e Teses.

É importante destacar que a busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – BTD/CAPES - justifica-se pela segurança e confiança das fontes contidas nele, uma vez que todos os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileiros alimentam os dados dessa plataforma.

O recorte temporal fundamenta-se, em especial, por dois motivos: o primeiro, considerando a seleção dos últimos cinco anos, pois acredito que, anteriormente, os trabalhos já foram tratados e explorados em outras pesquisas, o que tornaria esse trabalho redundante; o segundo, diante do contexto político atual que estamos vivenciando no Brasil, com o novo governo desde 2018⁵, período em que ir a favor à discussão científica sobre “gênero” e “sexualidade”, nos espaços escolares, se configura por muitos como uma “ameaça às crianças” e aos “bons costumes”. Atravessando na educação um discurso cada vez maior, em torno da liberdade de ensinar e aprender, sobretudo com a difusão da ideologia advinda do movimento Escola Sem Partido⁶, havendo ainda o discurso de “doutrinação das crianças”, por discursos da “Ideologia de Gênero”, onde se realiza uma leitura completamente equivocada a respeito dos estudos sobre gênero, sexualidade e educação.

No primeiro momento, utilizei a combinação das palavras-chave: gênero, brincar e Educação Infantil, que resultaram em 1.276.502 dissertações em todo banco de dados; ao aplicar o recorte temporal de 2016-2020, esse resultado foi reduzido a 384.275; por fim, após limitar aos estudos aos critérios descritos acima, obtive 10 resultados, expostos no Quadro 1:

⁵ Para saber mais consultar: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes>

⁶ Segundo Frigotto (2017, p.20), o movimento da Escola sem partido traz sentido autoritário, que se anuncia na “criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros”.

Quadro 1: Teses e Dissertações sobre “gênero, brincar e Educação Infantil” - Banco de Teses e Dissertações – BTB/CAPES, 2016-2020.

ANO	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA/ UNIVERSIDADE	TIPO
2016	PIMENTA, Daniele Duarte.	O desenho de meninas e meninos na educação infantil: um estudo sobre relações de gênero na infância	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo PPGE/ UNIFESP	Dissertação
2017	MACEDO, Aldenora Conceição de.	Ser e tornar-se: meninas e meninos nas socializações de gêneros da infância	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília PPGDH/ UnB	Dissertação
2017	SILVA, Maria José Campos Faustino.	Desenhos animados em ação: personagens compondo identidades infantis de gênero	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte PPGE/ UFRN	Dissertação
2018	ROSA, Andreza Saydelles da.	“Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina”: uma pesquisa com crianças sobre identidades de gênero na educação infantil.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria PPGE/ UFSM	Dissertação
2018	INOUE, Laura Tereza de Sá e Benevides.	Corporalidades de meninas e meninos na educação infantil: normatividades e (re)significações de gênero	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo PPGE/ UNIFESP	Dissertação
2018	GABRIEL, Nathalia Chacão.	Literatura infantil sobre príncipes e princesas e a educação da infância: gênero sob a ótica das crianças	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo PPGE/ UNIFESP	Dissertação
2018	SANTOS, Paloma Oliveira.	Brinquedos, culturas infantis e diversidade de gênero: uma análise sobre a “sexta-feira: dia do brinquedo” na educação infantil	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo PPGE/ UNIFESP	Dissertação
2018	SENTÍS, Maria Dolly Paula Martín.	Meninas e meninos: construção das identidades de gênero em crianças de dois anos	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba PPGE/ UFPB	Dissertação
2019	OLIVEIRA, Nakson Willian Silva.	Pensando as relações sociais de gênero por meio de crianças: um estudo em uma escola de educação infantil em vitória da Conquista–BA	Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia PPGE/ UESB	Dissertação
2020	SCHÜTZ, Litiéli Wollmann.	“Nunca peguei um nenê no colo”: traços e pontos sobre Gênero construídos por crianças nas suas interações e brincadeiras	Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Federal de Santa Maria PPGE/UFSM	Dissertação

Fonte: BTB/CAPES, 2021.

Conforme o Quadro 1, a pesquisadora Daniele Pimenta (2016), a partir da análise de desenhos elaborados por meninas e meninos na Educação Infantil, procurou identificar o que as crianças contam sobre as marcas de gênero presentes em seus desenhos, investigando a

presença do gênero expressa nos símbolos culturais que se encontram nos desenhos, nos traços, nas cores, nos assuntos e nos temas representados pelas crianças pequenas em suas criações e apresentando, no referencial teórico, os estudos sobre o desenho infantil, as contribuições do campo da Sociologia da Infância e os estudos de gênero na infância. Em seus procedimentos metodológicos, utilizou o desenho e a oralidade, considerando as experiências narradas e interpretadas pelos meninos e meninas em seus desenhos. Segundo Daniele Pimenta (2006, p. 142), as crianças não incorporam os estereótipos de gênero e, quando distantes do olhar autocêntrico as crianças ultrapassaram as fronteiras de gênero ao inventar novas possibilidades “de ser menina e de ser menino”. E que enquanto desenhavam, apresentam uma diversidade de cores e experimentam outras possibilidades.

A pesquisa realizada por Daniele Pimenta (2016) ainda que se distancie desta pesquisa nos objetivos, visto que englobo a sexualidade, e, em nosso caminho metodológico, os instrumentos de geração de dados são as observações participantes e oficinas, aproxima-se no campo teórico, visto que a autora aborda as questões sobre criança e gênero, na perspectiva interpretativista, que postula que as crianças estabelecem as relações entre pares a partir das culturas sociais, abordando gênero como diferenças sexuais em determinado contexto.

O trabalho da autora com base nos desenhos infantis se apresentou como revelador de possibilidades, surgindo como um indicador de possibilidade utilizado em meu campo de pesquisa, uma vez que problematizar as questões de gênero anunciadas nos desenhos das crianças podem nos mostrar como estas “estão vivenciando e compreendendo tais relações e incorporando marcas em seus desenhos e em suas experiências de vida, marcas que permeiam suas subjetividades.” (PIMENTA, 2016, p.144).

Aldenora Macedo (2017) em sua dissertação buscou compreender como são estabelecidas as socializações de gênero entre as crianças e o significado que elas atribuem ao ser menino e menina na relação com pares. Apresentando como objetivos: como as crianças percebem as normas de gênero vindas do ambiente escolar e da família; investigar a “agência” das crianças em relação às ordens de gênero; analisar se a rotina escolar é orientada pelas ordens de gênero; verificar como a família determina a construção social de gênero da criança e entender como as crianças interagem entre si na escola com relação a ser menina e menino.

Destaco na produção de Macedo (2017, p.92) as reflexões tecidas que subsidiaram a percepção da importância do protagonismo infantil, ainda que não referencie nesta pesquisa o termo empregado pela pesquisadora e fundamentado em Régine Sirota (2001), utilizando o termo “criança ator”, reelaborado pela pesquisadora para “criança-atriz” para “manter a

coerência com a perspectiva feminista e inclusiva de gênero”, defendida em sua pesquisa. Nossas pesquisas se aproximam no campo teórico, visto que recorreu aos aportes teóricos acerca da infância, cultura de pares e gênero referenciados em nossa pesquisa.

Porém, na sua pesquisa Macedo (2017) destaca a importância da socialização para a construção das identidades nas crianças e as duas principais instituições que contribuem para essa constituição, relacionando família e escola à socialização primária e secundária. Apresenta como bases teóricas acerca da socialização Berger e Luckmann (1976) e Giddens (2005), compreendendo a socialização em duas etapas: uma experimentada na infância, chamada de primária e outra se referindo a toda socialização subsequente, chamada de secundária. Aponta ainda que “certamente é preciso levar em conta que as representações de feminino e masculino existentes na família são as primeiras experiências de feminilidades e masculinidades conhecidas e vivenciadas pelas crianças” (MACEDO, 2017, p.92).

Sendo este um dos pontos de ruptura de nossos trabalhos, no campo teórico, visto que não opero com o conceito de “socialização”. O marcador “família” utilizado para analisar os contextos familiares não faz parte de nossas análises; a escolha dos sujeitos da pesquisa é distinta, envolvendo em sua pesquisa a professora da turma e crianças de 6 e 7 anos de idade, inseridas no Ensino Fundamental; já nossos participantes são dos 4 aos 5 anos da Educação Infantil.

Em sua pesquisa, Maria Silva (2017), por sua vez, investigou as possíveis implicações dos personagens do desenho animado na constituição das identidades infantis de gênero, junto a crianças de cinco e seis anos de idade em uma instituição pública de Educação Infantil da cidade de Natal/RN. A autora recorreu aos aportes teóricos dos Estudos Culturais com abordagens sobre infância, gênero, identidade e cultura, sendo uma das pesquisas que mais se aproxima do nosso estudo, visto que está inserida no Campo dos Estudos Culturais da Educação, abordando, ainda, acerca das identidades de gênero na Educação Infantil.

Diferencia-se metodologicamente do que proponho, visto que, através de uma bricolagem, utiliza a observação, diário de campo, entrevista e grupo focal, concluindo que os personagens dos desenhos animados marcam papéis sociais enquanto artefato cultural na construção de gênero. Realço que, apesar deste trabalho estar situado no campo dos Estudos Culturais, de onde teço minhas reflexões, partimos do brincar em nossas análises.

A autora Andreza Rosa (2018) pesquisou como as identidades de gênero são (re)produzidas pelas crianças, a partir de suas interações, no contexto de uma escola de Educação Infantil do campo. Recorreu aos conceitos de gênero, identidade de gênero e

infância, concluindo que as identidades de gênero são incorporadas e constituídas dentro de um enquadramento cultural, histórico e social, utilizando os estudos de Louro (1998), Paechter (2009), Corsaro (2009) e Finco (2010) como norteadores da sua análise, utilizando metodologia qualitativa e de cunho interpretativo. “Essa opção justifica-se pelo fato de que esta forma de pesquisar é uma possibilidade de analisar dados e fatos de forma abundante e que privilegia a riqueza dos detalhes do cotidiano” (ROSA, 2018). Como forma de registro, destaca o uso do caderno de campo, bloco de anotações ou, ainda, diário de bordo. Embora apresente os aportes teóricos que utilizo nesta pesquisa, meus objetivos diferem, e os instrumentos metodológicos propostos se ampliam, possibilitando outras interpretações.

Laura Inoue (2018) observou como o “ser menina” e o “ser menino” marcam as corporeidades da criança na Educação Infantil e concluiu que as normatividades de gênero presentes são marcadas por expectativas socialmente estabelecidas, com o controle do adulto sobre feminilidade e masculinidade. Em minha pesquisa trago uma crítica à naturalização das desigualdades de gênero e a afirmação do corpo como espaço da cultura, partindo-se dos aportes teóricos utilizados - Estudos de Gênero, Estudos Feministas, Sociologia da Infância e Estudos do Corpo. Destaco que foi ampliado o referencial, uma vez que abordo acerca da sexualidade e dos documentos oficiais que garantem Educação Infantil e o pleno desenvolvimento da criança, visto que os sujeitos da pesquisa estão inseridos neste contexto.

Em sua análise, Nathalia Gabriel (2018) refletiu sobre os processos de construção das identidades de gênero na infância e a ressignificação destas questões pelas próprias crianças, revelando a importância da literatura infantil para os desafios contemporâneos de gênero para a Educação Infantil brasileira. A autora voltou-se aos estudos sobre literatura infantil, sociologia da infância e estudos de gênero, problematizando os estereótipos de gênero, decorrentes dos valores do patriarcado presentes em nossa sociedade, analisando como os livros de literaturas infantis podem reforçar as características estereotipadas sobre mulheres e homens. A pesquisa, ainda que aborde autores(as) que reverenciamos, distancia-se ao destacar estudos acerca da literatura infantil, que não é o que proponho analisar.

A pesquisa desenvolvida por Paloma Santos (2018) analisou a “sexta-feira: dia do brinquedo” na Educação Infantil, com vistas a compreender quais valores sobre feminilidades e masculinidades têm sido impressos nos brinquedos. A autora aponta, em seu aporte teórico, estudo sobre brinquedos, sociologia da infância, pedagogia da infância e estudos de gênero. Por meio da pesquisa etnográfica com meninas e meninos de 5 e 6 anos de idade, a autora revela quais os tipos de brinquedos que as crianças têm levado de casa para a instituição de

Educação Infantil, despontando que existem preferências de meninos e meninas pelos brinquedos e que diversos significados atribuídos a gênero estão presentes. Ainda que as pesquisas caminhem no sentido teórico com a mesma perspectiva, não pretendo realizar o estudo do brinquedo em seu contexto histórico, nem discutir quais estão sendo consumidos pelas crianças, adentrando na escola no dia denominado “sexta-feira: dia do brinquedo”.

A autora Maria Sentis (2018) objetivou identificar as manifestações de gênero em crianças por meio de comportamentos e interações, realizando sua análise com sujeitos de dois anos de idade e apontando, em suas conclusões, que diversos fatores contribuem para a formação de gênero, existindo uma tendência normatizadora de gênero na educação e que ocorrem transgressões por parte das crianças. Nos aportes teóricos, a autora recorre às identidades de gênero, conceito de cultura e teorias psicológicas, inserindo-se no campo dos Estudos Culturais da Educação, com destaque por estar no mesmo Programa de Pós-Graduação em Educação ao qual pertence esta pesquisa. No entanto, não foram utilizadas teorias psicológicas referenciadas em seu estudo.

Nakson Oliveira (2019) se propôs a identificar e estudar os mecanismos acionados na constituição de gêneros em uma instituição de Educação Infantil em Vitória da Conquista, Bahia. O autor constata que existe um distanciamento de meninos e meninas, uma neutralidade com o ensino de práticas sexistas, por parte dos docentes e que as crianças também rompem com as regras estabelecidas. O referencial teórico utilizado com base na sociologia da infância, nos estudos feministas e estudos de gênero, contribuíram com o amadurecimento da perspectiva teórica adotada. Estando os caminhos metodológicos distintos, uma vez que o autor enfatiza como principal método de geração dos dados o método etnográfico, combinado às técnicas de observação participante e registros em diário de campo, me propus à pesquisa participante.

Ao me debruçar na pesquisa de Litiéli Schütz (2020), encontrei confluências com o que pretendi com esta pesquisa, pois a autora objetivou compreender como as crianças pequenas manifestam seu entendimento sobre as questões de gênero, através de suas brincadeiras e interações no contexto de Educação Infantil. No entanto, diferencia-se no que concerne às questões que envolvem a sexualidade; e, metodologicamente, por se apresentar como pesquisa qualitativa, utilizando a abordagem interpretativa com princípios do estudo etnográfico e observações que são registradas no diário de campo. No referencial teórico foram utilizadas autoras como Louro (1996; 2002; 2008), Finco (2003; 2004; 2010; 2013) e Scott (1995). Ampliando nosso olhar acerca da metodologia de pesquisa com crianças, destacam-se Corsaro

(2009), Corsino (2009) e Graue e Walsh (2003), que destacam a importância de ouvir o que as crianças têm a nos dizer. A autora conclui que o entendimento das crianças sobre a temática está envolvido com a família, cultura, religião, escola e mídia, com a sociedade como um todo.

No segundo momento, além dos filtros já aplicados na pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (combinação das palavras-chave: gênero, brincar e Educação Infantil, recorte temporal de 2016-2020 e os sujeitos da pesquisa serem crianças), acrescentei a palavra-chave: sexualidade. Após a combinação, encontrei 384.278 teses e dissertações; aplicando os critérios estabelecidos em nesta análise, obtive os resultados, descritos no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Teses e Dissertações sobre “gênero, brincar, Educação Infantil e sexualidade” - Banco de Teses e Dissertações – BTB/CAPES, 2016-2020.

ANO	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA/ UNIVERSIDADE	TIPO
2017	ROSSATO, Bruno Costa Lima.	Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a educação infantil: apontamentos para pensar os currículos	Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ)	Dissertação
2017	OLIVEIRA, Maria Fernanda Celli de.	Trajetória social e sexualidade: a estruturação da identidade de gênero na educação infantil	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista FCLAr/ FCL/ UNESP	Dissertação
2017	GARRIDO, Geisa Orlandini Cabiceira.	Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da educação infantil: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia Universidade Estadual Paulista PPGE/ FCT/ UNESP	Tese
2019	REIS, Carla Freitas dos.	Crianças dissidentes e as milícias de gênero e sexualidade: um estudo de caso em uma escola pró-diversidade de Salvador/BA	Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia PÓS-CULTURA/UFBA	Dissertação

Fonte: BTB/CAPES, 2021.

Os estudos de Bruno Rossato (2017) problematizam a produção performativa do gênero na infância, considerando que as prescrições e normas têm que ser praticadas pelas crianças em suas articulações com os processos curriculares e as aprendizagens que se forjam em meio aos rituais, gestos e processos miméticos, os quais têm como modelos e referências às tradições culturais, assim como o múltiplo repertório de imagens, inclusive as midiáticas, que

compõem o imaginário infantil. O autor percorre o caminho teórico acerca de gênero e sexualidade conforme o utilizado nesta pesquisa, com destaque Louro (2015), porém se distanciando ao realizar a análise com base nos currículos escolares.

Já Maria Oliveira (2017) analisou, com base na trajetória social, três agentes escolares e como a herança cultural e familiar pode interferir na estruturação do *habitus* no que diz respeito ao processo de construção das identidades de gênero desses agentes e das crianças vinculadas a eles (filhos ou alunos). Embora os estudos de Oliveira (2017) aproximem-se da presente pesquisa ao abordar as questões de gênero e sexualidade, distanciam-se no referencial teórico, pois abarcam as concepções de *habitus*, capital cultural, capital social, capital econômico, *ethos* e gênero, ponderadas a partir do método praxiológico⁷ de Pierre Bourdieu, não aludido em nosso estudo.

A pesquisa de Geisa Garrido (2017) objetivou analisar a constituição de significados relativos a gênero e sexualidade, segundo as perspectivas de crianças. Sua investigação apoiou-se em estudos sociológicos e da antropologia social e cultural. As técnicas empregadas foram: entrevistas abertas e semiestruturadas com as crianças, dinâmicas de brincadeiras e de contação de história; observação participante; diário de campo e análise dos artefatos sociais e culturais presentes na instituição. A pesquisa aproxima-se desta pesquisa ao abordar infância, gênero e sexualidade, distanciando-se no aspecto teórico-metodológico, utilizando-se a teoria dos roteiros sexuais desenvolvida por Gagnon, os quais correspondem a três dimensões que estabelecem entre si uma relação dinâmica: os cenários culturais, os cenários interpessoais e cenários intrapsíquicos (GARRIDO, 2017).

O trabalho de Carla Reis (2019) apresenta uma pesquisa qualitativa, autoetnográfica e autobiográfica, pois analisa sua experiência, enquanto professora, em uma escola da cidade de Salvador, Bahia, que trabalha com a perspectiva da diferença. A pesquisadora observa como se dão as negociações entre família, currículo e mercado em relação às questões de gênero e sexualidade, bem como relata suas intervenções de micropolíticas em sala de aula com crianças entre 6 e 7 anos de idade e os impactos disso no cotidiano escolar, abordando sobre as diferenças, infância(s) e interseccionalidades para a desconstrução de noções hegemônicas. Sendo assim, a proposta distancia-se deste estudo no que tange aos eixos da pesquisa, ao método escolhido para abordar gênero e sexualidade a partir da análise das negociações entre mercado *versus* família *versus* currículo.

⁷ “Em outras palavras, o método praxiológico compreende que a leitura dos comportamentos humanos deve ser compreendida por meio da prática, utilizada como um instrumento científico. Por meio dele, é possível conhecer profundamente a complexidade das relações sociais” (OLIVEIRA, 2017, p.25).

Das pesquisas situadas no campo dos Estudos Culturais, uma foi a da pesquisadora Maria José Campos Faustino Silva, intitulada: *Desenhos animados em ação: personagens compondo identidades infantis de gênero*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte PPGED/ UFRN, no ano de 2017. Ressalto a colaboração com minha pesquisa, uma vez que traz em sua abordagem teórica autores(as) do campo dos Estudos Culturais como: Costa; Silveira; Sommer (2003), Costa (2003), Costa (2007), Nelson; Treicheer; Grossberg (1995) e Momo (2007), apontando ainda o conceito de gênero estudado a partir de Louro (1997) e Meyer (2004; 2007), e o de identidade, referenciado, principalmente, por Hall (2014), que embasam nosso referencial.

Já o trabalho de Maria Dolly Paula Martín Sentís, intitulado - *Meninas e meninos: construção das identidades de gênero em crianças de dois anos*, defendido em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba PPGE/ UFPB, tem como objetivo estudar, ao longo do primeiro ano na creche, as manifestações de identidades de gênero expressas pelas crianças e as questões citadas anteriormente. Colaborando com nosso trabalho ao abordar os conceitos teóricos como: Gênero: Scott (2000), Meyer, (2003), Butler (2000). Identidade: (2000), Woodward (2000), Hall (1997), porém se distanciando ao abordar um eixo das Teorias Psicológicas, uma vez que não referencio esta perspectiva nesta pesquisa. Neste eixo fundamenta-se em: Piaget (1999), Castorina (2000), Freixas (2012) Cala e Barberá (2009), dentre outros(as).

Esta pesquisa amplia os conceitos do campo dos Estudos Culturais, Estudos de Gênero e Estudos de Sexualidade e Cultura, trazendo as contribuições teóricas, dentre elas: Nelson; Treichler; Grossberg (2013), Félix (2019), Weeks (2019), Steinberg; Kincheloe (2001), Parker (2019), Scott (1995), Giroux, (2001; 2013), Louro (2014; 2019), Meyer (2013), Hall (2006), Silva (2014; 2020), Felipe (2004), Finco (2003; 2010), entre outros(as).

A relevância deste trabalho pôde ser constatada diante da consulta realizada na BTB acerca das pesquisas já publicadas, envolvendo os eixos abordados em nosso estudo: Educação Infantil, brincar, gênero e sexualidade. Apontando que semelhanças e diferenças entre o nosso objeto de estudo e o problema de pesquisa das dissertações e tese acima listadas distanciam-se, em alguns pontos, no caminho metodológico: sendo uma pesquisa qualitativa, optei pela pesquisa participante como trabalho de campo, com destaque à escolha dos instrumentos para a geração de dados - observação participante e oficinas pedagógicas. Ressalte-se o último que não aparece em nenhuma das pesquisas evidenciadas. Além disso, como já mencionado, minha pesquisa se situa no campo dos Estudos Culturais, o que presume

lugar. Assim, os resultados não representam a generalização das pesquisas desenvolvidas na mesma temática.

Por fim, acredito que este estudo poderá ocasionar contribuições para a sua área de concentração, a Educação, e para linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, dado que a minha proposta de intervenção se revelou, no contexto escolar, válida, oportuna e significativa, podendo, diante dos resultados expostos, possibilitar a discussão das desigualdades de gênero e sexualidade, desde a Educação Infantil, como a desconstrução de práticas machistas/sexistas.

1.3 A RELAÇÃO DE MÃO DUPLA PESQUISADORA-OBJETO

A escolha do objeto de pesquisa deu-se em decorrência do envolvimento enquanto docente da Educação Infantil, atuando na Educação Básica desde 2006 e tendo a oportunidade de agregar outras experiências do campo educativo, como: coordenadora, tutora virtual, psicopedagoga, professora do ensino superior e mediadora em formação de professores, sendo possível identificar, por meio dos discursos, os desafios da prática docente frente às questões de gênero e sexualidade.

Nessa perspectiva, após vivenciar constantemente a resistência da efetivação das discussões acerca de gênero e sexualidade no contexto escolar, onde ocorre, por vezes, a reprodução/naturalização dos papéis e atributos de gênero, surgiu o interesse em articular o tema gênero e sexualidade com o brincar na Educação Infantil. Conforme aponta Maria Bujes (2002), a pesquisa surge sempre de uma inquietação com alguma questão e provém, quase sempre, da insatisfação com as respostas obtidas, pela dúvida, com desconfortos aquém das crenças que, em algum período, avaliam-se inabaláveis, constituindo-se inquietação.

Esta pesquisa está vinculada aos Estudos Culturais, de Gênero e de Sexualidade atravessada pelos conceitos de gênero e sexualidade que consideram estes como uma construção que se dá nas relações sociais para além das diferenças biológicas. Ou seja, refere-se às definições sociais dos papéis atribuídos e diferenças existentes entre meninos/meninas e homens/mulheres em função ou comportamento das expectativas, com base no sexo biológico.

É necessário destacar que a entrada da criança na Educação Infantil (Creche ou Pré-escola), primeira etapa da Educação Básica, é o início da vivência social que ultrapassa o ciclo familiar. Em outras palavras, “a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria

das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BRASIL, 2018).

Enquanto membro de uma determinada cultura, a criança aprende por meio dela no convívio familiar e social. Para William Corsaro (2011, p. 31), “as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural”, relacionando artefatos, como brinquedos, brincadeiras, desenhos, personagens infantis, entre outros, que são, por vezes, marcados pelas questões de exclusão de gênero e sexualidade. A Educação Infantil mostra-se como uma nova possibilidade de visualizar o mundo e transformar algumas culturas que foram impostas, de modo a abordar, cada vez mais cedo, questões que carregam preconceito.

O presente estudo, inserido no contexto da Educação Infantil, e os sujeitos da pesquisa serão as crianças, enquanto participantes ativos e conscientes, capazes de expressar seus desejos e anseios, rompendo, por conseguinte, com a visão adultocêntrica dos discursos que falam sobre as crianças. Pretendi, portanto, compreender as concepções das crianças sobre gênero e sexualidade a partir do brincar no contexto da Educação Infantil.

Nesta perspectiva, Roger Bastide (1979, p. 154) afirma que, para pesquisar a criança, é preciso tornar-se uma. Pois não basta observar a criança, de fora, “como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. E isso é dado a toda gente”.

Manuel Sarmiento e Manuel Pinto (1997, p. 25) apontam que “o olhar da criança permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente”. A criança é vista como sujeito histórico e social, produtor e reproduzidor da cultura que está inserida. Como salienta Moisés Kuhlmann Jr. (1998, p. 31), “as crianças apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento”.

Deste modo, as crianças atuam como sujeitos sociais e históricos, marcadas pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. Essa inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. A ideia de infância surgiu de maneiras distintas, e a infância contemporânea não pode ser desvinculada da história, das diferentes visões em torno da criança que contribuíram para sua condição atual. Ou seja, o conceito de infância vem sendo construído historicamente e reflete os valores presentes na sociedade em diferentes períodos (KRAMER, 2006).

O campo da sociologia e suas perspectivas teóricas, a favor da construção de uma sociologia da infância, possibilita a compreensão de como as crianças vivenciam e se expressam no contexto escolar, considerando-as como sujeitos ativos. Essa perspectiva surgiu do descontentamento em relação aos estudos sociológicos que privilegiam a concepção de criança única, passiva e generalizada, que aprende e se desenvolve mediante a socialização com o adulto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem:

A criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 14).

Em consonância com as DCNEI (BRASIL, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (2018) afirma que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 38).

Ao reconhecer a criança como sujeito histórico e de direitos, e por meio das interações cotidianas, construindo sua identidade, o brincar torna-se um ato social que produz uma cultura específica – a cultura lúdica infantil – e, concomitantemente, é produzido por uma cultura geral, da qual não se encontra 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 um dos elementos fundacionais das culturas da infância é o brincar, a condição de aprendizagem e de sociabilidade. Portanto, a brincadeira acompanha as crianças nas várias fases da construção das suas relações sociais.

No momento do brincar, é essencial que se percebam as representações que as crianças estão elaborando em suas relações e o mundo ao seu redor. Como escolhem suas representações, como organizam as brincadeiras, de que forma exercem esses papéis, os materiais que utilizam, etc. Esses aspectos podem indicar/refletir a forma como as pedagogias culturais atravessam cada criança. Ressalte-se que pedagogias culturais enquadram a educação em várias áreas sociais e não se limitam ao espaço escolar. Existem vários lugares

nos quais o poder é organizado e difundido: brinquedos, propagandas, cinemas, TV, dentre outros (GIROUX, 1994).

Neste contexto, a pesquisa foi norteada pela seguinte questão geral: Qual a concepção de gênero e sexualidade que as crianças da Educação Infantil apresentam diante do brincar? E, para melhor delinear a pesquisa, algumas questões específicas: Quais os significados culturais que as crianças apresentam no brincar e como as questões de gênero e sexualidade se fazem presente? Como são construídas as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil frente ao brincar? Como as pedagogias culturais de gênero e sexualidade estão implicadas na construção das identidades das crianças a partir do brincar?

Para respondê-las, tracei como objetivo geral: Compreender⁸ as concepções das crianças sobre gênero e sexualidade a partir do brincar no contexto da Educação Infantil. E como objetivos específicos: (a) Identificar quais os significados culturais que as crianças apresentam no brincar e como as questões de gênero e sexualidade se fazem presente; (b) Analisar como são construídas as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil frente ao brincar; (c) Analisar como as pedagogias culturais de gênero e sexualidade estão implicadas na construção das identidades das crianças a partir do brincar.

A realização dessa pesquisa em um Programa de Pós-graduação em Educação, vinculada à linha dos Estudos Culturais da Educação, é de fundamental importância, uma vez que a escola, os saberes e as práticas podem estar fortemente ligados aos processos de subjetividade dos sujeitos que circulam nos espaços escolares. As instituições educacionais através de seus currículos têm, muitas vezes, negligenciado os direitos que expõem qualquer marcador social, nos quais se inserem as questões de gênero e sexualidade, cujas diferenças apontadas, muitas vezes, acabam sendo (re)produzidas e ensinadas, nas práticas e discursos heteronormativos, perpetrando que as diferenças são constitutivas dos sujeitos.

É necessário pontuar que esta pesquisa poderá contribuir com a desmistificação da temática, de modo que possamos, enquanto sujeitos, refletir sobre as práticas e ações de exclusão de gênero e sexualidade, tendo em vista a delicadeza da situação educacional atual, que permeia caminhos de práticas autoritárias construídas historicamente no contexto social.

⁸ A escolha do verbo compreender como objetivo geral se fundamenta em Knobbe (2007, p. 107), ao apontar que “[...] toda compreensão é uma viagem sem fim: chega a alguns portos, se reabastece e volta a partir. Toda compreensão é pontual, parcial, provisória, lacunar e inacabada. Etimologicamente, compreender, nas suas raízes latinas, é formada pela junção do prefixo com mais o verbo *prehender* ou *praeendere*, formando *comprehendere* ou *compraehendere*, que significa: 1. com as mãos agarrar, prender, tomar ou apoderar-se de, pegar; 2. apanhar em flagrante, surpreender; 3. então tomar conjuntamente, pelo todo, abrangentemente; ainda atar juntamente, ligando; 4. tomar pela raiz, na base; 5. conceber um bebê (dar à luz, sacar, ter um insight)”.

Apresento, a seguir, para uma maior compreensão e detalhamento, dois quadros que mostram, mais uma vez, a relação entre as questões e objetivos da pesquisa.

Quadro 3: Síntese da relação entre questão principal e objetivo geral da pesquisa

QUESTÃO GERAL	OBJETIVO GERAL
Qual a concepção de gênero e sexualidade que as crianças da Educação Infantil apresentam diante do brincar?	Compreender a concepção de gênero e sexualidade que as crianças da Educação Infantil apresentam diante do brincar.

Fonte: Elaboração Própria, 2021.

Quadro 4: Síntese da relação entre questões específicas ou norteadoras e objetivos específicos da pesquisa

QUESTÕES ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Quais os significados culturais que as crianças apresentam no brincar e como as questões de gênero e sexualidade se fazem presente?	Identificar quais os significados culturais que as crianças apresentam no brincar e como as questões de gênero e sexualidade se fazem presente.
Como são construídas as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil frente ao brincar?	Analisar como são construídas as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil frente ao brincar.
Como as pedagogias culturais de gênero e sexualidade estão implicadas na construção das identidades das crianças a partir do brincar?	Analisar como as pedagogias culturais de gênero e sexualidade estão implicadas na construção das identidades das crianças a partir do brincar.

Fonte: Elaboração Própria, 2021.

2 ESTABELECENDO REFERÊNCIAS

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi necessário refletir sobre a Educação Infantil, de modo a reconhecer a criança como um sujeito de direitos, que, imersa na cultura, constrói a sua identidade. Além disso, observei a importância do brincar para inserção social da criança, bem como, sua implicação na construção das identidades de gênero e sexualidade, que, por sua vez, defini como sendo uma concepção social, que ocorre no interior da cultura, rejeitando, assim, o caráter biológico que justifica as diferenças e exclusões.

2.1 AS CRIANÇAS, A INFÂNCIA E O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Resgatar esse passado significa, primeiramente, dar voz aos documentos históricos, perquirindo-os nas suas menores marcas, exumando-os nas suas influências mais concretas ou mais modestas, iluminando as lembranças mais apagadas” (DEL PRIORE, 2012, p.249).

Recorro às palavras da autora Mary Del Priore (2012), para iniciar este tópico, não que tenha a ousadia de achar que “daria conta” de todo percurso histórico que cerca a criança, a infância, a Educação Infantil, mas como uma maneira de reconhecer as diversas crianças e infâncias que passaram, historicamente, por transformações sociais e que para compreendê-las no presente, é necessário revisitar as memórias de um passado marcado, muitas vezes, pelo negativismo. As conquistas do presente, que reconhecem a criança como um sujeito de direitos, dentre elas, a educação, são cercadas de desafios para reconhecer como seres ativos constroem suas identidades ao se relacionarem com o meio em que estão inseridos.

2.1.1 Infâncias, crianças e seu direito na Legislação Educacional Brasileira

Os direitos e as garantias que hoje contemplam o universo concreto da infância, o campo de suas vivências, experiências e relações sociais foram evidenciadas após movimentos e lutas em consonância com a trajetória de desenvolvimento e amadurecimento dos anseios democráticos da sociedade civil organizada. Pensar a questão da infância com foco em sua singularidade, sem que as crianças fossem tratadas como “adultos em miniatura” (ARIÈS, 1986, p. 51), foi um importante passo para que se implementassem modificações na legislação e em políticas públicas educacionais.

A abordagem sobre a criança na sociedade contemporânea se dá com base na compreensão da complexidade de sua vivência no contexto sócio-histórico em que está

inserida. Visto que, ao se debruçar sobre os estudos do francês Phillippe Ariès (1986), importante historiador da infância, é possível compreender a diversidade de concepções de infância no decorrer do tempo: na sociedade medieval, por exemplo, a consciência das peculiaridades da infância não existia, a criança ingressava na vida adulta muito cedo, ao ponto de não haver distinção entre as fases pueril e adulta. A partir dos séculos XVI e XVII, a criança passa a ser vista e representada mediante um sentimento de “paparicação”, em que não há mais hesitação em demonstrar socialmente o sentimento de prazer provocado pela ingenuidade e graça das crianças pequenas (ARIÈS, 1986, p. 158).

Na perspectiva histórica, a ideia de infância, na sociedade Europeia, surgiu a partir do final do século XVII, sedimentando, até o século XVIII, uma clara distinção entre adultos e crianças. “A ideia de infância estava ligada à ideia de dependência [...] só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência”. Os discursos e práticas políticas e sociais produziram distintos modos de vida e nesta separação “construíram a infância” (ARIÈS, 1986, p. 11).

A partir do final do século XVII, com as mudanças sociais, a ascensão da burguesia, o interesse pela alfabetização e moralização, a criança passou a ser separada do mundo adulto e a escola se tornou o principal ambiente de educação infantil, ao mesmo tempo que a aprendizagem das crianças já não se dava por meio da convivência com os adultos, começou a se desenvolver com o contato com outras crianças conduzidas por um educador. Com passar do tempo, a família se tornou um lugar de afeição entre pai/mãe e filhos(as), em que os filhos(as) já não eram tratados “em função dos bens e da honra. Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX” (ARIÈS, 1986, p. 12).

Ao refletir a respeito do cenário brasileiro, Del Priore (2018, p. 11) destaca que “a historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não de bússola”, posto que a escolarização e a emergência da vida privada chegaram atrasadas em relação aos países ocidentais, onde o capitalismo se instalou na Modernidade. Além disso, o Brasil, apoiado, inicialmente, pelo sistema colonial e, posteriormente, pela industrialização tardia, não tinha a exigência de um sistema econômico que cobrasse a adequação física e mental dos indivíduos.

O ensino público instalado era para poucas pessoas, e, a alternativa para os(as) filhos(as) dos(as) pobres era tornar-se cidadãos(ãs) produtivos(as) e, para os(as) da pequena elite, o ensino por professores(as) particulares. Ainda no final deste século, o trabalho se

sobressaía em detrimento à formação escolar, sendo o trabalho infantil a “melhor escola” para os(as) pobres.

Outra característica que distância da história das crianças estrangeiras das brasileiras é que estas não se diferenciam dos(as) adultos(as). “Ela é feita, ao contrário, à sua sombra”. No Brasil, foi “entre pais, mestres, senhores e patrões, que os pequenos dobravam-se à violência, às humilhações, à força, quanto foram amparados pela ternura dos sentimentos familiares mais afetuosos” (DEL PRIORE, 2018, p. 14). Ou seja, a criança, desde muito cedo, esteve lado a lado com os adultos nos diversos espaços sociais, ainda que sua presença fosse marcada pelo silenciamento e não fossem reconhecidas como portadoras de direitos.

Neste contexto, trago um breve recorte histórico da escolarização da criança, perpassando alguns marcos na legislação brasileira desde a Constituição Federal de 1988 aos dias atuais, que garantem às crianças o direito à Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade.

O processo de escolarização da infância brasileira no século XIX pode ser compreendido a partir da análise do conflito entre grupos distintos pelo acesso à instrução. Enquanto “a elite dirigente tanto creditava como importância à escola elementar, entendendo sua implementação como fator de coesão social”, ao mesmo tempo, interditava ou dificultava o acesso e a inserção e permanência de determinados grupos. O processo de universalização da instrução se deu de maneira restrita, em uma sociedade heterogênea. “O projeto de escolarização desenhado pelas elites dirigentes caracterizava-se não como fator de construção de uma certa homogeneização social, mas de reafirmação das desigualdades” (GOUVÊA, 2008, p. 139).

Marcado por mudanças socioeconômicas no final do século XIX, o sentimento de infância, no Brasil, emergiu com a sociedade capitalista, urbana-industrial, com a inserção da criança e seu papel social na comunidade, em especial, nas maiores cidades, onde surgiu a necessidade de constituir espaços destinados às crianças pequenas, dando origem as redes de proteção e atendimento à infância. Neste período, o Estado e as instituições filantrópicas procuravam atuar como suporte/substituição às famílias pobres, mediante não apenas da formação de novos espaços de atendimento à criança, mas também a partir da introdução de novos sujeitos na escola (a criança), afirmando a existência de discurso desqualificador das famílias pobres como agentes socializatórios (KUHLMANN, 2000; KRAMER, 2000).

Os estudos contemporâneos pautados na antropologia, psicologia e sociologia apontam as situações de desigualdade, desrespeito às diferenças e injustiça social que as crianças foram

expostas até seu reconhecimento enquanto criadoras de cultura, que trazem consigo tanto a valorização do saber do meio sociocultural, como também avanços nas abordagens teóricas e nos campos de luta a favor da Educação Infantil por meio dos movimentos sociais.

A concepção de infância toma novos rumos, no Brasil, a partir do século XX, ao compreender as necessidades específicas e peculiares para a sobrevivência da infância e juventude, iniciaram-se, nas diversas esferas sociais, as discussões em prol dos direitos das crianças, com expressivo interesse em defender políticas voltadas para o seu desenvolvimento, pois a infância passou a ser vista como uma fase de proteção e cuidado. Apontou-se a ideia de que as crianças oriundas das classes sociais dominadas são consideradas “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos” (KRAMER, 1995, p. 24).

Nesta conjuntura, as crianças tidas como carentes de cultura foram colocadas em uma situação de desigualdade e motivadas a superar as carências de saúde e nutrição, bem como as deficiências escolares. Nesse contexto, diferentes propostas foram apresentadas com o intuito de transformar a educação em um meio pelo qual seria “devolvido” à criança o que era seu de direito independente de classe social, uma educação compensatória⁹ a essas “carências”.

Vital Didonet (2001) aponta que existia ainda uma distinção entre as famílias mais “abastadas”, que pagavam por serviços de babá, e as pobres, que deixavam seus(suas) filhos(as) sozinhos(as) ou os(as) colocavam em instituições. Na ausência familiar, o cuidar “tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche” (DIDONET, 2001, p. 13).

Os primeiros programas de Educação Infantil, no Brasil, surgiram influenciados pelo governo militar, agências intergovernamentais atreladas à Organização das Nações Unidas (ONU) e ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com objetivo de minimizar as tensões do período da guerra fria, por meio da participação comunitária a implementação

⁹ “O conceito da educação compensatória baseia-se na abordagem da privação cultural que, por sua vez, apoia-se na concepção de que as crianças das classes populares apresentam carência ou desvantagens de ordem social, sob a forma de perturbações intelectuais, linguísticas e afetivas. Através de métodos pedagógicos adequados e da intervenção precoce, pretende-se reduzir ou eliminar, ou seja, compensar as deficiências do desempenho destas crianças nas situações escolares de aprendizagem. O padrão de comparação do desempenho é aquele da criança da classe média. A educação compensatória deveria garantir as mesmas oportunidades de sucesso escolar e ascensão social às crianças das classes populares, desconsiderando que a igualdade de oportunidades supõe uma concreta igualdade de condições. A educação pré-escolar, assim vista, produz desigualdades e se propõe uma tarefa que extrapola suas possibilidades de resolver problemas de desigualdades escolares e sociais.” (GUIMARÃES, 2017, p. 117).

de programas voltados à infância pobre. Neste cenário, implementou-se o primeiro programa de pré-escola em massa, através do projeto casulo¹⁰, que preconizou o atendimento na perspectiva da proteção integral e se após ao caráter assistencialista.

Estas primeiras políticas educacionais voltadas para crianças de 0 aos 6 anos de idade, em 1970, estavam pautadas em uma perspectiva compensatória, já que seriam o contrapeso das deficiências linguísticas, carências culturais e afetivas das crianças oriundas das camadas populares (KRAMER, 2006).

A exemplo do Movimento de Luta por Creche, liderado pelas mulheres trabalhadoras dos grandes centros urbanos, no final da década de 1970, que reivindicavam Creches para deixar os filhos enquanto trabalhavam e que este espaço fosse além de “um lugar para deixar os filhos, [...] Insistiam em atividades de cuidado e num programa educacional de Creche”. Com a repercussão nos meios de comunicação e a pressão ao governo, “esse movimento expandiu-se por todo país e hoje representa uma força significativa na expressão das demandas sociais pela Educação Infantil” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 27).

Em 1974, despontou-se a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), pela qual a Educação Infantil passou a receber maior atenção do Governo Federal, já que, mediante proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC), começou a explicitar, no plano de governo, intentos voltados à pré-escola. Com a implantação do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, desenvolvido em 1981 pela COEPRE/MEC, em meio as fortes críticas advindas da teoria de privação e a ideia da pré-escola compensatória, estabelece-se diretrizes e metas no plano de ação política, apontando que, para crescer e se desenvolver, a criança necessitaria de ação integrada dos diversos setores, dentre eles, saúde, educação e assistência social.

A educação Pré-escolar nas diretrizes do COEPRE/MEC era fundamentada na importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento humano, já que considerava as condições precárias da população infantil brasileira da época, a fim de diminuir os efeitos danosos. É necessário ressaltar que, embora as ações carecessem do estabelecimento de critérios mínimos de qualidade, essa foi à primeira proposta, em nível nacional, destinada a crianças dos quatro aos seis anos (GUIMARÃES, 2017).

Diversos movimentos vinculados ao processo de redemocratização do país ocorridos até a década de 1980 foram imperativos para que a Educação Infantil se tornasse um direito

¹⁰ O projeto Casulo foi criado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), “seu modelo seguia o discurso da época: atendimento de crianças em situação de pobreza, ampla cobertura, baixo custo e participação da comunidade” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 24).

da criança. Nesse sentido, questões sociais, políticas e econômicas despertaram, na sociedade civil e governamental, o desejo de que o “atendimento a crianças de zero aos seis anos fosse amplamente reconhecidos na constituição de 1988, culminando no reconhecimento da Educação Infantil como um direito da criança e não mais da mãe ou pai trabalhadores” (GUIMARÃES, 2017, p. 121).

A Constituição Federal de 1988 dispõe em seu artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ademais, o texto constitucional, em seu artigo 208, inciso IV, determina que as crianças com idades de zero a seis anos devem ser atendidas em Creche e em Pré-escola (BRASIL, 1988, p. 166).

Dessa forma, inaugurou-se um extenso processo de transformação do caráter assistencial para o educacional, provocando discussões acerca do trabalho pedagógico, formação profissional e diretrizes curriculares. “Passou a impulsionar lutas, a exemplo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil, (MIEIB) pela construção da sua identidade institucional ligada às instituições eminentemente educativas” (GUIMARÃES, 2017, p. 122).

O MIEIB compartilhou outros momentos históricos na luta pelos direitos da infância, sobretudo no que se refere à Educação Infantil. Dentre as conquistas para o reconhecimento da Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) como primeira etapa da Educação Básica, a inclusão da Educação Infantil no financiamento da Educação Básica, a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), entre outras, colaboraram com a estruturação dos planos municipais e estaduais de educação, incluindo também a pauta da Educação Infantil.

Durante o governo do Presidente Collor de Melo (1990-1992), foi produzido um plano na área educacional, composto por uma série de documentos com princípios, diretrizes e metas, que firmavam o compromisso do Estado com a qualidade social da educação, aludida como elemento central para a cidadania e para fazer frente às demandas da modernidade. A reforma educacional foi defendida e efetivada, atendendo além das reivindicações da universalização da educação escolar e da democratização das oportunidades educacionais, mas também, ou quem sabe, especialmente, para ajustar a educação ao cenário de mudanças das relações sociais, culturais e econômicas da nova conjuntura (SANTOS, 2010).

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei

8.069/1990, as crianças e os(as) adolescentes foram reconhecidos(as) de forma institucionalizada como cidadãos de direitos. Embora, o direito à educação das crianças pequenas tenha permanecido sob negligência, ficando evidente, após a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério¹¹ (FUNDEF), em 1996, com a exclusão da Educação Infantil e Ensino Médio da instituição da política nacional de financiamento da Educação Básica.

Destaco que um importante avanço para a Educação Infantil foi a sua incorporação como primeira etapa da Educação Básica, por meio da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo por finalidades a Educação Básica estabelecida no Art. 22: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 18). Definindo a Educação Infantil em seu Art. 29, como:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, p. 22).

A inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica foi um marco, pois reafirma a importância da aprendizagem nos primeiros anos de vida como processo fundamental para o desenvolvimento da criança. Vale ressaltar que os Municípios se tornaram responsáveis por autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos, públicos e/ou privados, destinados a Educação Infantil. De maneira que se formou uma nova identidade para Educação Infantil, superando o caráter assistencialista ou preparatório, surgiu uma concepção de educação indissociável do cuidar e educar para infância, envolvendo outras questões como o acolher, ouvir, encorajar e apoiar (CARVALHO; GUIZZO, 2018).

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) instituiu um currículo nacional através do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), documento organizado em três volumes assim distribuídos:

Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escola no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da

¹¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm

educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.

Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998b, p. 9).

Os documentos surgiram como norteadores para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que valorizam as demandas das crianças e seus familiares nas diferentes realidades em que estão inseridos. O atrelamento entre o “cuidar e educar como função da Educação Infantil pode ser considerado um avanço, bem como o conceito de Educação na qual a aprendizagem e desenvolvimento são processos interligados e independentes” (GUIMARÃES, 2017, p. 130).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil. Em seu Artigo 4º, define-se a criança como sujeito histórico e de direitos, que, “nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 14).

A implementação da Lei nº 11.274/2006 trouxe a obrigatoriedade do Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade, que adveio com a seguinte redação: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade terá por objetivo a formação básica do cidadão ”(BRASIL, 2006, p. 1). Para Sônia Kramer (2006, p. 799), a medida representa “uma importante conquista para as populações infantis e para as famílias”. Concordando com esse entendimento, Livia Vieira (2011) acrescenta que como a Educação Infantil ainda não era obrigatória, muitas crianças não possuíam acesso à escola e incluir no Ensino Fundamental seria uma oportunidade de superar as lacunas.

De encontro, Maria Campos (2007) critica a ineficácia na elaboração de políticas públicas, apontando que a escola de nove anos deveria apresentar para os educandos melhores oportunidades de conhecimento e não a antecipação de experiências de fracasso, considerando

a necessidade de práticas pedagógicas que atendessem aos contextos locais, o que exige adequação e organização das instituições de Educação Infantil. Anteriormente, o Ensino Fundamental era dever do Estado, direito da criança e opção da família, de modo que a falta de destinação de recursos e financiamento ocasionava os mais diversos obstáculos por parte do Estado na oferta de vagas.

Para garantir o acesso à criança na escola, algumas modificações legislativas passaram a ser necessárias, dentre as quais, tem-se a alteração da Lei 9.394/1996 por meio da edição da Lei nº 12.796/2013, que estabelece o direito de Educação Básica, obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada em três etapas: a) Pré-escola; b) Ensino Fundamental; c) Ensino Médio. Além disso, indica que os pais ou responsáveis devem “efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013, p. 1). O que obriga, em forma de Lei, que as crianças, aos 4 (quatro) anos de idade, estejam matriculadas na Educação Básica, e as menores, em creches, como etapa escolar responsável pelo atendimento a essas.

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, pela Lei nº 13.005/2014, apresenta como meta estabelecida a universalização da “Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e [a ampliação da] oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

O PNE 2014-2024 representa uma importante conquista que permite (re)pensar o atendimento e a oferta que os municípios brasileiros estão oferecendo, pois “[...] o ingresso da educação infantil nos sistemas de ensino tem implicações nas demais etapas, para as quais é preciso repensar concepções, rever práticas e adequar posições com base nas novas relações estabelecidas” (NUNES; KRAMER, 2013, p. 33). Dessa forma, para alcançar as metas estabelecidas no PNE seria necessário expandir a oferta e o atendimento da Educação Infantil, o que demandaria planejamento, organização e estratégias, nesse caso, o apoio financeiro da União se torna cogente.

Ora, a Lei nº 13.348/2016 estabeleceu apoio financeiro suplementar da União para a Educação Infantil no Distrito Federal e nos municípios que tenham ampliado o número de matrículas ou a cobertura em Creches dos grupos de crianças beneficiárias especificadas na lei. Tais recursos devem ser aplicados para despesas que garantam o cuidado integral e a segurança alimentar e nutricional, indispensáveis para o acesso e a permanência das crianças na Educação Infantil.

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI), da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), apresentou, no ano de 2018, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, documento destinado às secretarias de educação, Instituições de Educação Infantil, professores(as) e profissionais da Educação Infantil (educação para crianças de 0 a 5 anos).

No documento, constam aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade para o cotidiano educativo, além de apresentar as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2018). Apesar de ser um documento norteador, é essencial que as instituições de Educação Infantil e a comunidade geral possam conhecê-lo e analisá-lo, a fim de ofertar uma educação de qualidade.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a inclusão da Educação Infantil, é dado um passo importante e histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica, sendo assim estruturada:

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Campos de experiências considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária: bebês (0-1 a 6m), crianças bem pequenas (1 a 7m – 3 a 11m) e crianças pequenas (4a – 5a11m) (BRASIL, 2018, p. 25).

O documento destaca como eixos norteadores as interações e brincadeiras, apontando a criança como o centro do planejamento, envolvendo-a na construção de seus conhecimentos, constituindo-se como sujeito por meio das experiências e relações, provocando importantes discussões e análises.

Considerando o acúmulo de estudos, experiências e avanços do campo da Educação Infantil e da formação de professores, há aspectos indispensáveis já estabelecidos na área por diferentes pesquisadores, especialistas, movimentos sociais e entidades acadêmico-científicas que não se consubstanciaram na BNCC da Educação Infantil. Ao invés disso, ela tem admitido como perspectiva a padronização e o alinhamento das práticas, exigindo o mesmo da formação inicial e continuada de professores (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019).

A BNCC consiste em um documento norteador das aprendizagens essenciais a serem

trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e privadas da Educação Infantil ao Ensino Médio, não sendo, portanto, considerado como currículo. A mesma, visa nortear os currículos dos Estados e Municípios brasileiros, assegurando a formação básica comum. Porém, considero como grande desafio o reconhecimento e a garantia da autonomia dos entes federados e as instituições educacionais, que incluam a participação de toda a comunidade escolar na elaboração de seus currículos de modo que possa promover a participação e, conseqüentemente, a efetivação de uma aprendizagem mais justa e igualitária, garantindo o pleno desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos(as) estudantes.

Neste contexto, cabe aqui uma simples e ao mesmo tempo complexa, compreensão da concepção da criança como um ser singular, com características distintas dos(as) adultos(as) e portadora de direitos, que confere à Educação Infantil modificações necessárias para o atendimento às crianças de 0 a 5 anos, demandando adequações dos ambientes escolares e das práticas pedagógicas, com vistas à atender as suas necessidades enquanto criança e enquanto cidadão(ã).

As transformações ocorridas no atendimento às crianças que contemplamos atualmente só se tornou possível com a ampliação de seu conceito ao longo do tempo, sendo fundamental para o reconhecimento das crianças como sujeito de direitos e elaboração dos documentos oficiais que atualmente norteiam os currículos escolares na Educação Infantil. Conforme delinear, no quadro abaixo:

Quadro 5: Concepção de criança/infância

DOCUMENTO	CRIANÇA/ INFÂNCIA
Constituição Federal de 1988	O primeiro documento a considerar a criança, como sujeito de direitos, resguardada de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).
Estatuto da Criança e do Adolescente.	São vistos como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta, reafirmando a responsabilidade da família, sociedade e Estado de garantir as condições para seu desenvolvimento (BRASIL, 1990).
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	“As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos.” (BRASIL, 1998b, p. 21).
Diretrizes Curriculares	“Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva,

Nacionais para a Educação Infantil	brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (BRASIL, 2009, p. 12).
Base Nacional Comum Curricular	“Criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social.” (BRASIL, 2018, p. 12).

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Por fim, destaco diante do processo histórico de lutas em defesa do direito ao acesso, permanência e condições justas que abrangem a Educação Infantil na contemporaneidade, é preciso advertir a necessidade de as crianças serem expostas a práticas e ambientes que as consideram enquanto sujeitos produtores de conhecimento, de modo que possam desempenhar papéis ativos em diversos ambientes sociais nos quais convivem, construindo significados sobre si e o mundo que as cercam. Assim, o contexto escolar infantil de Creches e Pré-escolas deve promover práticas pedagógicas inclusivas e participativas, superando as lacunas evidenciadas na garantia do acesso e a permanência da criança nos espaços escolares com estruturas físicas e humanas de valorização e promoção adequadas para o desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

2.1.2 Os sujeitos da Educação Infantil contemporânea: identidades imbricadas

Ao abordar os sujeitos da Educação Infantil e suas identidades imbricadas, recorro à definição do termo imbricada, que é feminino de imbricado, segundo o dicionário *Dicio* é o mesmo que:

[...] ligada, entrelaçada, superposta, unida. [...] Em que há imbricação, superposição: telhado imbricado. [Figurado] Unido tão perfeitamente que se confunde com outro; entrelaçado: um conjunto imbricado do qual nenhum elemento é realmente isolável. [Botânica] Diz-se da parte de planta, de um vegetal, da folha ou do órgão que se apresenta em imbricação (IMBRICADO, 2021).

Ante essa definição, percebo que para compreender quem são sujeitos da Educação Infantil e suas identidades é necessário entender a ligação, o entrelaçamento histórico, social e cultural da concepção de infância. Visto que as concepções de infância não são universais, foram construídas diante de modificações no contexto e cotidiano social, de modo que se pode ressaltar que nem sempre as crianças estiveram no centro das pesquisas, das políticas públicas e discussões.

Abordar as questões da infância requer, antes de qualquer ação, analisar o contexto histórico em que se insere a contemporaneidade, a superação da diferença, da desigualdade,

da exclusão, dentre outros. As concepções de infância vão além do cuidado, trazem a necessidade de pensar na criança em conexão com o mundo que a cerca e de vivenciar suas experiências de forma lúdica e criativa, independente da classe social e da cultura em que se encontra.

A infância, por muito tempo, foi pensada simplesmente como uma fase “natural” do crescimento e desenvolvimento da criança atribuída à ideia biológica¹², caracterizada com estágios fixos e imutáveis. Entretanto, para autores como Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2001), a concepção de infância ultrapassa os aspectos biológicos e é construída também a partir de elementos sociais e históricos, de modo que a criança passou a ser vista como um sujeito socialmente ativo, rompendo com a ideia de fase cronológica que antecede a fase adulta.

Denise Pozas (2011, p. 17) define criança como sendo uma pessoa que tem, além de “especificidades infantis, uma história, uma família, vive em determinado tempo e em um espaço físico e social, produz e é produzida pela cultura, e é cidadã. Ela se constrói nas relações com os outros e com o mundo”. A criança está contextualizada sócio-historicamente e tem o seu desenvolvimento marcado pela não linearidade, posto que é dinâmico, não padronizado, e os referenciais individuais e sociais mudam de uma criança para outra.

Nesta conjuntura, Maria Belloni (2009) destaca que a criança é a pessoa, o(a) cidadão(ã) de direitos, que deve ser vista como ator social, sujeito do seu processo de socialização, consumista com poder, cidadão emancipado em formação, que está aprendendo (ou não) a exercer seus direitos.

Destaco a necessidade de observar que aspectos sociais e culturais interferem no desenvolvimento da criança, que “deve ser estudada em suas relações com o meio, dentro do contexto em que vive” (POZAS, 2011, p. 23). Trata-se, portanto, de culturas infantis, que adentram múltiplos espaços e moldam as formas com que as crianças enxergam a realidade, colaborando com a formação de suas identidades, enquanto sujeitos sociais.

Para Stuart Hall (2011, p. 9), as identidades culturais emergem do pertencimento do indivíduo a determinado contexto social, e as condições da sociedade atual estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”.

¹² Abordagem científica de Jean Piaget - “o que quer que observasse como expressão genética da conduta infantil no princípio do século XX, ele generalizava para todas as culturas e eras históricas – um erro que causou sérias consequências para aqueles que se interessavam por crianças” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 12).

Em uma primeira aproximação, definir a identidade parece ser algo fácil; seria, então, concebida como uma afirmação: “aquilo que sou”. Nessa perspectiva, “a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente”. Assim, a diferença também se aloca como independente. “Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é [...] A diferença tal como a identidade simplesmente existe” (SILVA, 2014, p. 74).

Em outras palavras, Tadeu Silva (2014) afirma que:

A identidade não é uma essência; não é um dado ou fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definida, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada com sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2014, p. 96-97).

Diante das proposições expostas, a construção da identidade dá-se na diferença e é ativamente produzida. Não existe de maneira natural, é resultado de nossas socializações e questionamentos: nesse contexto, os conjuntos de representação é que dão suporte e sustentação. Neste processo de socialização, as crianças estabelecem uma cultura infantil, “mas há outros elementos na cultura infantil. Nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos. Os próprios imaturos também elaboram, é óbvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural” (FERNANDES, 2004, p. 247), apontando que não se trata de pura imitação da cultura adulta, mas um sistema sociocultural mais amplo, no qual as crianças vão adquirindo padrões e valores e se constituindo como tais. Considerando que, por meio da cultura, a criança constrói sua identidade, a autora Zeila Dematini (2009, 2020) destaca a questão das múltiplas infâncias, isto é, a problematização de suas vivências, já que as crianças são integrantes de uma realidade social e fazem parte de grupos sociais, e, no interior destes grupos, é possível perceber vários elementos que vão aproximando e afastando, parecendo semelhantes no primeiro momento. “Se considerarmos que é durante a infância e juventude que os indivíduos vão moldando suas identidades” (DEMATINI, 2020, p. 14), é preciso analisar as vivências para “um melhor entendimento das várias infâncias e até das várias identidades que vão constituindo-se através desses processos de deslocamentos e novas inserções” (DEMATINI, 2020, p. 14).

Quando reconhecemos que as construções das diversas identidades se dão por meio das interações da criança com o ambiente social, iniciando no contexto familiar e ampliando

para o escolar, valorizamos o ingresso da criança na Educação Infantil que se apresenta como um universo social distinto do da família, capaz de contribuir com novas interações e ampliar seus conhecimentos a respeito de si e dos outros. Os “espaços coletivos de educação e cuidado têm mostrado que as crianças pequenas de 0 a 6 anos são capazes de múltiplas relações, são portadoras de história, são produtoras de culturas infantis, são sujeitos de direitos” (FARIA, 2006, p. 285), apontando que a infância perpassa a idade da Educação Infantil, vista como uma fase tão passageira e concomitante como as outras fases.

Aceitando toda diversidade cultural existente, Sarmento (2005) destaca a necessidade de analisar as condições sociais das crianças por épocas, regiões e contextos, uma vez que surgem novos modos de interpretação, apontando que, na Educação Infantil, o que domina no pensamento político e no ato pedagógico continua sendo a visão a-histórica, universalizada e socialmente esvazia da educação das crianças em situação pré-escolar.

Devemos, no trabalho cotidiano, “incorporar o discurso das diferenças não como um desvio, que é o lugar que o diferente tem sido colocado, mas como um mote de nossas práticas e das relações entre as crianças” (ABRAMOWICZ, 2001, p. 32), visto que, no convívio social, as crianças constroem suas identidades, aprendem, desde cedo, seus significados e vivenciam nas relações do cotidiano da Creche e Pré-escola a condição social de ser criança (FINCO; OLIVEIRA, 2011).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as instituições de Educação Infantil devem oportunizar elementos da cultura que enriquecem o desenvolvimento e a inserção social das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, efetuadas em situações de interação, apontando a identidade como:

[...] um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição (BRASIL, 1998b, p. 12).

Mediante as interações sociais, o processo de identidade dá-se gradativamente e o brincar se apresenta como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O referencial apresenta ainda dois possíveis problemas para a construção das identidades da criança: “uma delas refere-se a algumas crianças que podem manifestar falta de confiança em si própria ou exibir atitudes de autodesvalorização” e “outra diz respeito a manifestações de preconceitos e discriminações dirigidas a algumas crianças” (BRASIL, 1998b, p. 69). Concordo com os destaques, ao mesmo tempo reintegro a

necessidade da mediação educativa no sentido de valorizar a autoimagem, colaborando com a manifestação das múltiplas culturas - isso só é possível se comungarmos com a perspectiva das DCNEI, que concebe a criança como:

centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. (BRASIL, 2013, p. 86).

Pensar na criança como sujeito único, abre espaço para refletir sobre o modelo de Educação Infantil almejado, aquele que é planejado e construído no cotidiano infantil que respeita a criança e proporciona descobertas de si e do mundo que a cerca, tornando-a protagonista de sua aprendizagem de vida, social e cultural. Uma vez que “cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia” (BRASIL, 2013, p. 88).

Embora para o desenvolvimento das habilidades da criança a dimensão orgânica se faça presente “não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes” (BRASIL, 2013, p. 88).

Neste sentido, Carla Rinaldi (2020, p.155-156) ressalta a importância da imagem que possuímos da criança para definição de sua identidade, em que “muitas imagens diferentes seriam possíveis: realçando aquilo que a criança é e tem, pode ser ou poder fazer, ou, ao contrário, enfatizando aquilo que a criança não é e não tem, não pode ser e não pode fazer”.

Através das múltiplas imagens que “nós adultos” possuímos das crianças é possível reconhecer suas potencialidades e interpretar suas expectativas, proporcionando contextos que valorizem ou não as crianças, torna-se, então, “fator determinante na definição de sua identidade ética e social, de seus direitos e dos contextos educacionais que lhes são oferecidos” (RINALDI, 2020, p.156). As trajetórias vivenciadas pela criança nos espaços escolares no convívio com adultos e seus pares ampliam novas possibilidades de aprendizagem em desenvolvimento.

Articulando a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta entre as competências gerais da educação básica:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Apontando, ainda, como eixos norteadores das práticas na Educação Infantil, as interações e brincadeiras; e dentre os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018, p. 39).

Para a criança, o direito de se conhecer é fundamental na construção da identidade e a formação social, mediante as experiências oportunizadas, da participação e das interações, cabendo à Educação Infantil promover aprendizagens para o desenvolvimento das crianças, proporcionando o reconhecimento, o respeito e valorização das múltiplas identidades e da própria identidade.

Não podemos esquecer que o mundo da criança contemporânea, que também perpassa o espaço escolar, é marcado por distintas realidades e condições culturais peculiares, que produz distintos modos de construção de suas identidades mediada pelas múltiplas linguagens, signos e símbolos presentes no cotidiano, que buscam constantemente anunciar que “os significados não estão dados para sempre, eles são sempre transitórios, passageiros, superáveis, porque são constituídos na trama cotidiana da história” (BUJES, 2003, p. 4).

Os diversos discursos nas diferentes áreas acerca da criança e da infância carregam determinadas compreensões, por vezes, naturalizadas e não problematizadas, embora outros olhares tenham causado rupturas. Sustentando uma crise na conceituação da infância moderna, Mariano Narodowski (2013, p. 33, tradução minha) aponta que “algo está mudando, talvez definitivamente, em nossa infância”¹³, estabelecendo dois polos denominados de infância hiperrealizada e infância desrealizada.

Ao tratar da infância hiperrealizada, apresenta “uma espécie de infância 3.0. Crianças conectadas 24 horas por dia aos diversos dispositivos aos quais têm acesso”¹⁴ (NARODOWSKI, 2013, p. 25, tradução minha), em que exalta a influência da tecnologia dos *smartphones*, *tablets*, *smartTVs* e videogames. Apontando uma infância intensamente marcada pela informação, que além de conectados por esses aparelhos, vivem a realização

¹³ “[...] algo está cambiando, tal vez definitivamente, em nuestra infancia” (NARODOWSKI 2013, p. 33).

¹⁴ “[...] es una suerte de infancia 3.0. Niños conectados 24 horas al día a los diversos dispositivos al que tienen acceso” (NARODOWSKI 2013, p. 25).

imediate do desejo. A infância desrealizada é daquela criança “que trabalha desde cedo, que vive na rua, que não é protegida pelo adulto, que encontrou ferramentas suficientes para ser independente, autônoma”¹⁵ (NARODOWSKI, 2013, p. 30 tradução minha).

Ambas situações evidenciadas pelo autor carregam consigo marcas do seu tempo e estão imbricadas nos diversos espaços sociais e na constituição das identidades das crianças, não é possível enquadrar a “infância é assim” simplificando outras possibilidades de vivências. Ao apontar o desaparecimento da infância marcada pela ternura e delicadeza para uma nova configuração de infância retrata é reflexo das transformações históricas. Leni Donelles (2010) plurifica o termo “infância”, devolvendo o que a modernidade teria roubado ao tentar universalizar como sendo de um único tipo, defendendo a ideia de que as infâncias são múltiplas, ou seja, não se pode falar de uma só infância.

As experiências das infâncias, ainda que no mesmo espaço, muitas vezes, são contrárias. Conforme Stuart Hall (2006, p. 11), “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem”. Dessa forma, somos atravessados por identidades plurais e diversas, que envolvem “diferentes posições de sujeito”, em articulação com diferentes contextos e nesta tensão se produzem novas identidades.

Por fim, é necessário compreender que tanto as infâncias, como a construção das identidades das crianças se modificam ao longo do tempo e, que imersas na cultura, agem e pensam de maneira singular, em que não podemos deixar de pensar no tempo e no espaço da brincadeira como modo de conhecer e transformar o mundo que vivem (CORSINO, 2008). As representações sobre o brincar na Educação Infantil constituem as reflexões a seguir.

2.2 O LUGAR DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“A brincadeira é antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela produz e transforma, dos quais ela reproduz e lhes dá uma significação” (BROUGÈRE, 2010, p. 82).

Situar o brincar na educação infantil é uma tarefa que requer a compreensão de que o brincar não é inato ao indivíduo, mas pressupõe uma aprendizagem social, posto que “a criança está inserida, desde o seu nascimento, em um contexto social e seus comportamentos

¹⁵ “[...] que desde edades tempranas trabaja, que vive en la calle, que no está al resguardo del adulto que há encontrado suficientes herramientas para ser independientes, autónomos” (NARODOWSKI, 2013, p. 30).

estão impregnados por essa imersão inevitável”. Não existe na criança uma brincadeira natural. “A brincadeira é um processo de relação interindividuais, portanto, de cultura” (BROUGÈRE, 2010, p. 104), sendo “uma das principais maneiras de a criança ser e se expressar na infância, de tal modo que se pode afirmar que a criança, sobretudo, nos primeiros anos de vida, é em grande medida, um ser brincante” (SAVIO, 2017, p. 17). A importância da brincadeira no desenvolvimento infantil possui ampla literatura¹⁶, podendo nos múltiplos espaços estimular o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social das crianças.

Teoricamente, adoto, nesta pesquisa, o brincar na perspectiva sociocultural, assumindo a brincadeira como artefato por meio do qual a criança, na infância, se apropria e (re)cria significados empregados culturalmente.

2.2.1 Situando o brincar na Educação Infantil

O brincar se apresenta como importante ferramenta no processo de inserção da criança na comunidade, com suas formas de aprendizagens e significados. Em que a criança tem a oportunidade de se desenvolver, aprender, experimentar e estabelecer relações com o meio e seus pares. Diana Papalaia *et al.* (2001) consideram que o brincar:

É o trabalho das crianças, contribuindo para todos os domínios do desenvolvimento. Brincando, as crianças estimulam os sentidos, aprendem a usar os músculos, coordenam a visão com o movimento, adquirem domínio sobre seus corpos e novas habilidades. Por meio do faz-de-conta, experimentam papéis, enfrentam emoções desconfortáveis, adquirem compreensão dos pontos de vista das outras pessoas e constroem uma imagem do mundo social (PAPALAIA *et al.*, 2001, p. 311).

Nessa perspectiva, Angela Maluf (2009, p. 17) define o brincar como sendo uma expressão que associa o “pensamento e a ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória”, contribuindo para o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança, ensinando-a, mesmo que sutilmente, hábitos necessários para o crescimento, como, por exemplo, coordenação motora, sociabilidade, além de proporcionar experiências que cooperam para a formação de sua identidade e do mundo que a cerca.

A criança se desenvolve por sua experiência social na relação estabelecida “com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado”, tornando a brincadeira “uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos”. O brincar como uma atividade

¹⁶ Para conhecer mais, ver: SAVIO, Donatella. A dimensão lúdica na creche. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila. **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis : NUP, 2017.

social específica e fundamental confere à criança a construção de conhecimentos acerca da realidade e estabelece vínculos com a função pedagógica (WAJSKOP, 2012 p. 31).

Deste entrelaçar de cultura e pedagogia¹⁷, surgiu, então, o termo pedagogias culturais, que, segundo a pesquisadora Paula Andrade (2016), foi introduzido, em 1990, no livro David Trend¹⁸, a princípio para tratar de questões específicas preocupadas com arte e educação. Posteriormente, tal termo ganhou visibilidade nas pesquisas realizadas por Henry Giroux, Shirley Steinberg e Joe Kincheloe, que analisaram os artefatos contemporâneos na formação das crianças. E, desde a década de 1990, foi utilizado nas pesquisas brasileiras como ferramenta no campo de educação (ANDRADE, 2016).

Nesta direção, na perspectiva de que as pedagogias culturais se fazem presentes nos diversos espaços, a escola não é o único lugar de aprendizagem de valores e significados culturais. Recorro aos estudos de Steinberg e Kincheloe (2001) que afirmam que a pedagogia cultural:

Enquadra a educação numa variedade de áreas sociais incluindo, mas não limitando a escola. Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc. (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 14).

Por conseguinte, as pedagogias culturais estão em todos os espaços, onde se é produzido modos de ser, se apresentando no brincar, nos brinquedos e brincadeiras das crianças, influenciadas pela mídia, escola, família e outros. Corroborando o entendimento de pedagogia cultural defendido por Steinberg e Kincheloe (2001), Paula Andrade e Marisa Costa (2015) afirmam que existem novas maneiras de ver e pensar a pedagogia, a fim de falar sobre saberes, outras experiências e diversos processos que educam e constituem os indivíduos como são.

Tomo, dessa forma, o brincar como uma manifestação cultural, que se apresenta como uma pedagogia cultural na vida dos sujeitos, que vão construindo suas identidades individuais e coletivas, de acordo com o tempo e o espaço, por meio dos diversos artefatos, que, por vezes, passam a exercer exploração e poder nos próprios sujeitos, visto que determinados artefatos culturais produzidos na ótica da formação social, educacional e ampliação de horizontes culturais podem, em sua essência, está unicamente a serviço do lucro e da unificação de seres.

¹⁷ O termo Pedagogia que utilizo nesta pesquisa não faz referência aos cursos de Graduação existentes, mas “da produção de modos de ser e viver no tempo em que está em funcionamento.” (CAMOZZATO; CARVALHO E ANDRADE, 2016, p. 11).

¹⁸ TREND, David. **Cultural Pedagogy**: art, education, politics. New York: Bergin & Garvey, 1992.

Os artefatos culturais são “sistemas de significação, implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder” (SILVA, 2014, p. 142) e se relacionam com o brincar, mediante a utilização das crianças no ato de brincar, para criar, recriar e reproduzir suas percepções advindas do contexto cultural no qual estão inseridas.

Ao pensar no processo de escolarização e socialização das crianças na Educação Infantil, se apresentam, neste cenário, as culturas infantis e cultura de pares, estudadas por William Corsaro (2002; 2009; 2011) em suas pesquisas com crianças pré-escolares italianas e estadunidenses. Tais pesquisas forneceram importantes contribuições para a compreensão das inter-relações entre brincadeira e cultura, se referindo às ações compartilhadas entre as crianças, segundo suas formas de interpretar o mundo e o significado atribuído por elas, que, por sua vez, são diferentes das ações e interpretações dos adultos.

Os diferentes modos de interpretação do mundo e de simbolização do real são constitutivos das culturas da infância, caracterizadas pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e ação próprias das crianças. “As culturas infantis são, portanto, um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 34).

Ainda segundo Corsaro (2002),

[...] a produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de pura imitação nem por uma apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta (CORSARO, 2002, p. 114).

Destarte, produção da cultura de pares não consiste na pura imitação ou da apropriação direta do mundo adulto. As crianças, quando se apropriam do mundo adulto, transformando criativamente na brincadeira estão, na realidade, produzindo a própria cultura de pares.

O conceito de reprodução interpretativa, um dos elementos centrais da teoria acerca do que se definiu como cultura de pares, destaca que a reprodução interpretativa vai além da imitação ou internalização de uma cultura maior pelas crianças mediante a brincadeira, compreendendo que, ao brincar, a criança contribui ativamente para a produção e a mudança cultural, ao passo que suas infâncias e, conseqüentemente, suas brincadeiras, são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSARO, 2009).

Em sua pesquisa, Nélío Spréa e Marynelma Garanhani (2014), ao analisarem as brincadeiras das crianças dentro da escola, verificaram um complexo processo de produção cultural, envolvendo a transmissão e a elaboração de significados e sentidos atribuídos pelas

crianças nas funções exercidas durante as brincadeiras, destacando, de maneira peculiar, pela diversidade de contexto em que estão inseridas as culturas infantis.

Não existe uma cultura infantil com sentidos e significados, trata-se de culturas infantis que ocorrem, simultaneamente, em diversos espaços de modos distintos. O destaque do termo *culturas*, no plural, aponta que se relaciona a diversidades culturais, ou seja, não se produz ou reproduz um único modelo. As diversas formas culturais adentram múltiplos espaços e moldam as formas com que as crianças enxergam a realidade e que colaboram com a formação de suas identidades, enquanto sujeitos sociais.

Avigoro, então, fundamental importância do brincar na Educação Infantil, devendo ocupar um espaço central, visto que “é a garantia de uma possibilidade de educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente” (WAJSKOP, 2012, p. 37). Uma vez que “os saberes, ou as culturas, não existem somente para ser transmitidos, mas se encontram ligados às atividades do dia a dia. As crianças, como todos os seres humanos, são capazes de criar, de atribuir e de compreender significados” (BARBOSA, 2014, p. 654).

O brincar, enquanto prática pedagógica, permite que as crianças, por meio de diversão e prazer, desenvolvam “suas habilidades cognitivas e motoras, explorem e reflitam sobre a sua realidade e sobre os costumes da cultura na qual vivem, incorporando a realidade ao mesmo tempo em que a ultrapassam, transformando-a pela imaginação” (TEIXEIRA, 2012, p. 22).

Considerando que a criança em período pré-escolar aprende de maneira intuitiva, mediante processos interativos e espontâneos, que envolvem não apenas sua cognição, mas também a afetividade, corpo e interação social, pode-se perceber que o brincar adquire um papel relevante na Educação. Para Sirlândia Teixeira (2012), o brincar é, simultaneamente, fonte de lazer e de conhecimento e, por isso, é tido como parte integrante da atividade educativa, posto que se trate de uma ferramenta facilitadora da aprendizagem.

É importante que as crianças na Educação Infantil possam explorar os diversos ambientes e objetos, pois o brincar é uma importante forma de comunicação. Deste modo, o ambiente escolar pode cooperar com a construção de uma Educação Infantil mais criativa, com locais que acomodem as crianças, dando-lhes:

[...] O máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. Espaços apertados inibem a expressão artística, enquanto os espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão. Nesse sentido, vale lembrar que os locais devem favorecer o andar, o correr e o brincar das crianças. Devem, também, ser concebidos e equipados de tal forma que sejam interessantes para as crianças, ativando o desejo de produzir o prazer de estar ali. Precisam, igualmente, permitir o rearranjo do mobiliário de acordo com as propostas. Faz parte do processo criativo uma certa desordem no local de trabalho causada, por exemplo, pela variedade de materiais utilizados. A arrumação do espaço ao término das atividades deve envolver a

participação das crianças. O espaço deve possibilitar também a exposição dos trabalhos e sua permanência nesse local pelo tempo que for desejável (BRASIL, 1998b, p. 110).

Nesses termos, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) indica que a estrutura física e a disposição organizacional do universo escolar influenciam no crescimento físico, cognitivo e social da criança, tendo em vista que o espaço deve favorecer a liberdade de expressão, o andar, o correr, o brincar, o aprender. Ante a importância do espaço de brincar, a educação infantil tem trazido as atividades lúdicas¹⁹ ora com brincadeiras dirigidas pelo professor, ora com brincadeiras livres, aquelas com o objetivo de desenvolver determinada habilidade do aluno, estas com o intuito possibilitar que a criança socialize e exerça sua decisão (POZAS, 2011; TEIXEIRA, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) orientam que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem garantir diversas experiências, entre elas, as que “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2009, p. 27).

Em consonância com as DCNEI, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) especifica o brincar dentre os direitos de aprendizagem:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, p. 38).

A criança tem papel ativo na construção dos seus conhecimentos por meio das experiências nas relações do cotidiano, devendo ser o centro do planejamento das ações educativas, considerando a Educação Infantil como uma etapa fundamental para a construção da identidade e subjetividade da criança, em que o brincar se apresenta como ferramenta de aprendizagem.

O caráter pedagógico do brincar pode ser observado por meio de diferentes aspectos a partir das ideias de alguns teóricos:

Froebel, por exemplo, considera o aspecto educacional da brincadeira, sendo uma atividade inata. Piaget abordava o aspecto biológico, destacando a influência dos jogos na articulação dos mecanismos mentais e considerando o brincar um aspecto de todo o comportamento, estando implícito na assimilação que o indivíduo realiza em relação à realidade. Vygotsky e Wallon apontavam para o aspecto social da

¹⁹ Atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência (LUCKESI, 2004).

brincadeira, acreditando que esta traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas. Brougère, concordando com os dois anteriores, amplia essa visão, depositando no cultural toda a ênfase do brincar, pois, para ele a cultura preexiste e define o jogo (POZAS, 2011, p. 93).

Na escola, a criança tem a necessidade de brincar como maneira de socializar com outras crianças e de interagir, assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos. O brincar deve fazer parte das atividades curriculares tanto do Ensino Infantil, como do Ensino Fundamental, de modo que se tenha um tempo destinado ao aprender brincando em sala de aula, para que as crianças transformem, criem e ressignifiquem sua realidade por meio da atividade lúdica, com criatividade²⁰, tomada de decisão e trabalho em equipe (TEIXEIRA, 2012).

Tizuko Kishimoto (2014) apresenta algumas modalidades das brincadeiras que se fazem presentes na Educação Infantil, como: o brinquedo educativo (os jogos ou brinquedos com fins pedagógicos, podendo este assumir a função lúdica ou função educativa²¹); as brincadeiras tradicionais (como uma manifestação livre da cultura popular, que tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social e despertando o prazer de brincar); brincadeiras de faz de conta (evidenciando uma situação imaginária, na qual a criança altera o significado dos objetos, expressa sentimentos e assume papéis sociais); e brincadeiras de construção (nas quais a criança manipula objetos, construindo, destruindo e transformando, expressando suas representações mentais).

A brincadeira pode ser determinada por qualquer ação, não existe uma regra que possa determinar quais modos de agir podem ser considerados e interpretados como tal. Só é necessário que os envolvidos reconheçam. No momento da brincadeira, pode-se considerar que ali existe o lúdico em ação. Essa atividade lúdica pode se apresentar de três formas: o jogo, brinquedos e brincadeiras (KISHIMOTO, 2011). Considerando as características individuais e para uma melhor compreensão, torna-se importante distingui-las e identificá-las de forma mais detalhada. O jogo: designa tanto a uma atitude como uma atividade estruturada que envolve regras; o brinquedo: define o objeto de brincar, como suporte para brincadeira; a brincadeira: refere-se à ação do brincar, ao comportamento espontâneo que não resulta de uma atividade estruturada (FRIEDMANN, 2006).

²⁰ A palavra criatividade está “ligada etimologicamente ao termo grego “*greer*” que significa fazer, produzir, criar” (ROCHA, 2009).

²¹ “Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo” (KISHIMOTO, 2011, p. 41).

Para Gilles Brougère (2010, p. 104), “a brincadeira pressupõe de uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem”. Portanto, o brincar é uma atividade dotada de significados sociais, adquiridos pela criança desde as primeiras experiências lúdicas, começando pelas brincadeiras enquanto ainda bebê, que vão sendo acumuladas e constituindo sua cultura lúdica.

2.2.2 Construindo significados de Gênero e Sexualidade por meio do brincar

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).

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 Livre²², 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).

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.

²² Esse momento é uma atividade em que as crianças ficam “livres” para escolher brinquedos e interagir umas com as outras (SOUSA; SOUZA; VIEIRA, 2008).

O modo como a 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).

Dagmar Meyer (2004) entende que adotar noções essencialistas, universais e trans-históricas de homem e mulher no singular incidem a ser consideradas excessivamente simplistas e contestadas. Se compreendemos gêneros como construções histórico culturais, “os modos de viver a masculinidade assim como a feminilidade são variáveis e, nesse sentido, não existe apenas uma maneira de ser masculino e uma outra maneira de ser feminino, mas sim existem múltiplas formas” (OLIVEIRA, 2019, p.46), que são afetadas pela influência proveniente de outras relações sociais oriundas da família, igreja, escola, entre outras (GARRIDO, 2017).

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.

Nesse sentido, Gildo Volpato (2017) evidencia que:

Parece mais comum aos meninos aprenderem brincadeiras que tenham relação com uma aceitação de atitudes masculinas, como ser destemido, arriscar mais, explorar, correr, enquanto brincar de boneca e de casinha demonstra afetividade, sensibilidade, carinho, que em nossa sociedade encerram sentimentos relacionados às meninas, futuras mães, mulheres (VOLPATO, 2017, p. 78).

Por esta razão, em nossa sociedade, cria-se uma expectativa para as brincadeiras das crianças, demarcando, por meio dos brinquedos disponibilizados, os comportamentos esperados, para meninos: bonecos heróis, carrinhos, revólveres, espadas, robôs, etc.; enquanto para as meninas: casinhas de boneca em miniatura, bebês, utensílios de beleza e outros.

Nesta direção, as relações das crianças, na 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 lúdica²³ 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).

O brinquedo, como elemento utilizado na brincadeira em sua função lúdica, “propicia diversão, prazer e desprazer, quando escolhido voluntariamente. Já na função educativa, o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo”. Portanto, manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas em uma determinada sociedade (KISHIMOTO, 2011, p. 41).

Pensar o lúdico na sociedade atual se relaciona com as culturas para criança, se inserindo na lógica mercantil na sociedade, pressionando e incitando as crianças ao consumo de mercadorias da chamada indústria do entretenimento, da cultura, do brinquedo. A esse respeito, ressalto que as questões de gênero e sexualidade, expressadas nos brinquedos, caracterizados socialmente como sendo específicos por sexo, direcionados pelo binário para meninos e meninas, separados por cores, funções, carregados de representações sociais, despertam nas crianças o desejo de consumo.

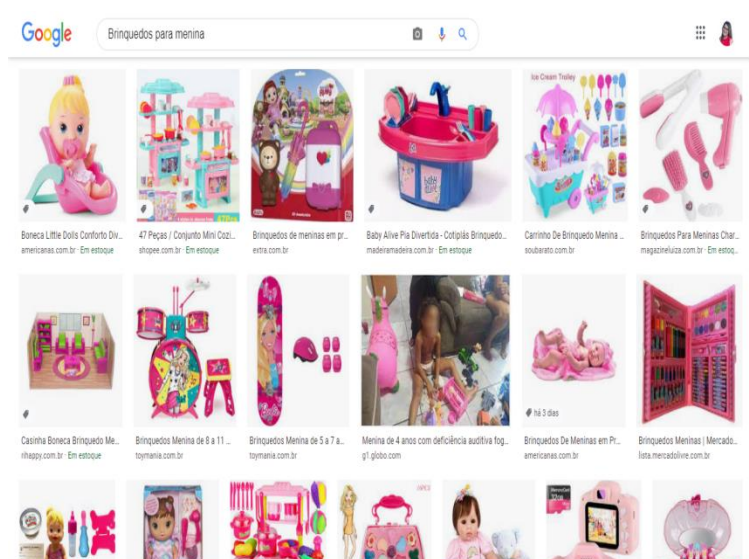
Steinberg e Kincheloe (2001) indicam que, mesmo há poucas décadas, após todas as análises e reconceituações que houve acerca do masculino/feminino, a cultura infantil pode continuar como sendo diferenciadora. As propagandas de brinquedos para meninos, voz masculina narrando, efeitos sonoros de armas e carros, e destinados para meninas “sempre as

²³ “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 quotidiana: 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).

adoráveis expectadoras das suas bonecas nos comerciais de garotas (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 45). Ainda que a pesquisa tenha ocorrido duas décadas atrás, ainda existem artefatos culturais com características diferenciadoras que permanecem atualmente.

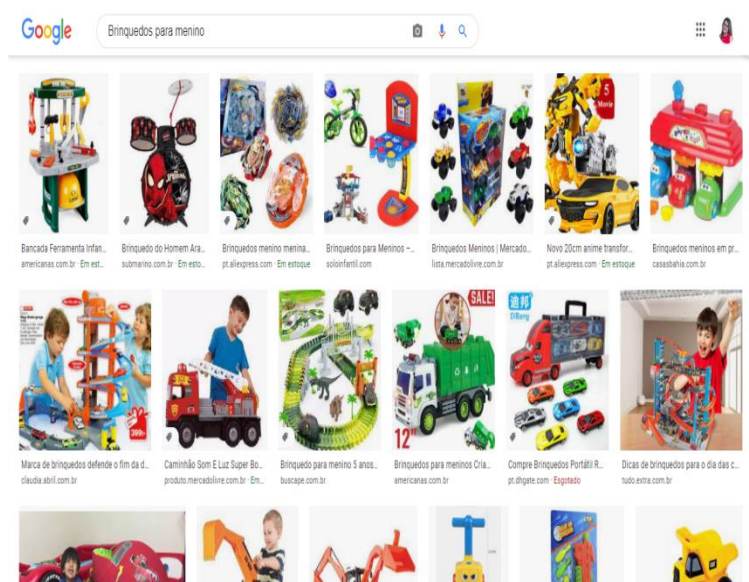
Em relação ao brinquedo (carrinhos, bonecas, mini-utensílios domésticos, e outros), as publicidades e a mídia influenciam nas escolhas das crianças e das famílias, contribuindo para a disseminação dos estereótipos de gênero e a separação binária que se perpetua ao longo de décadas. Observe as seguir.

Figura 1 - Brinquedos para meninas



Disponível em: <https://bit.ly/3ysry6J>. Acesso:10/05/21.

Figura 2 - Brinquedos para meninos

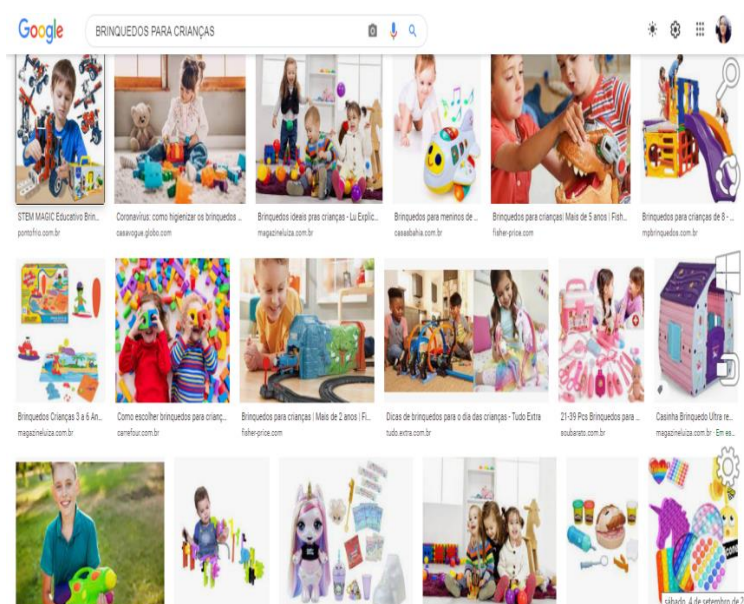


Disponível em: <https://bit.ly/3faxKZo>. Acesso:10/05/21.

As Figuras 01 e 02 surgiram a partir de pesquisas realizadas por meio do navegador *Google Chrome* com os termos “brinquedo para menina” e “brinquedo para menino”, respectivamente. Evidenciam que os brinquedos disponíveis seguem uma perspectiva binária para meninas e meninos, nas propagandas, lojas físicas e virtuais do país, marcando uma representação machista/sexista acerca dos itens disponíveis. Isso traz uma simbologia do que se espera que meninos e meninas possam exercer durante o brincar, ocupando-se as meninas, assim, aos afazeres do lar e ao despertar para os padrões de beleza, enquanto os meninos exercem atividades de força e coragem, como manusear máquinas de brinquedo.

Realizei também uma busca no mesmo navegador com o termo: “brinquedos para crianças” na perspectiva de romper com o binarismo/sexismo, e obtive o seguinte resultado (Figura 3).

Figura 3 - Brinquedos para crianças



Disponível em: <https://encurtador.com.br/adGIZ> Acesso:20/08/21.

Ainda que as possibilidades tenham se ampliado, é possível observar meninos brincando com robôs, dinossauros, pistas, armas e meninas com casinhas e boneca; e as imagens que representam crianças, independente do sexo, brincando, estão com brinquedos de parques e blocos de montar.

Para além das reflexões acerca da cultura para crianças por meio da indústria dos brinquedos sobre as culturas infantis, o brinquedo pode ser compreendido como um suporte de representações, e a brincadeira, como uma forma de interpretação dos significados que

estão contidos em cada brinquedo. Chamo atenção para o uso dos brinquedos, considerando sua amplitude que não condiciona totalmente o uso que as crianças farão dele, pois elas vão lhes atribuindo diferentes significados durante suas brincadeiras. O brinquedo pode ser considerado um dos instrumentos para desencadear a brincadeira, mas que não se limita a sua função original, pois, apesar de as crianças chegarem com significações, elas vão lhes conferir significados de acordo com suas próprias experiências e com o universo social e cultural em que estão inseridos (BROUGÈRE, 2019).

A criança não se encontra diante de uma reprodução fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. Antes mesmo da manipulação lúdica, descobrem-se objetos culturais e sociais portadores de significações. “São outros brinquedos que lhes são oferecidos, com os quais elas ocupam o tempo. As crianças, da atualidade, têm outro jeito de brincar, imaginar, sofrer, pensar e construir sua realidade infantil” (LEVIN, 2007, p. 11).

Elas adquirem experiência brincando, da mesma forma que os(as) adultos(as) se desenvolvem diante de suas vivências, as crianças também evoluem por intermédio das próprias brincadeiras, inventadas por outras crianças e por adultos(as) (WINNICOTT, 1982). Neste contexto, o(a) adulto(a) surge como elemento integrante das brincadeiras, às vezes, como observador(a) e organizador(a), outras, como personagem que especifica, questiona e enriquece o desenvolver da trama, ou, ainda, como elo entre as crianças e os objetos. E, como elemento mediador das crianças e o conhecimento, deve estar sempre junto a elas, acolhendo suas brincadeiras, atento as suas questões, auxiliando-as em suas reais necessidades e buscas em compreender e agir sobre o mundo em que vivem (WAJSKOP, 2012).

Deste modo, analisei as descrições acerca do brincar na infância e as influências culturais na construção de suas identidades, cujo espaço escolar se encontra diante de uma série de desafios para conduzir o processo educativo das crianças. É necessário incorporar nas práticas cotidianas o despertar da capacidade crítica das crianças, uma vez que não é possível resguardá-las desses contextos, devendo-se “[...] questionar entretenimentos para crianças que sejam manipulativos e racistas, sexistas e dirigidos a uma determinada classe. É igualmente oposta a outras manifestações de cultura infantil que promovam violência e patologias sociais e psicológicas” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 19).

É necessário perceber os significados apresentados e representados pelas crianças e suas culturas infantis para que se possa refletir acerca das construções de gênero e sexualidade presentes no brincar, oportunizando experiências e vivências culturais que valorizem os

sujeitos. Para que isso aconteça, é necessário (re)conhecer a condição da infância e da criança na escola, compreender as representações sociais e os elementos que constituem suas culturas, em especial, as culturas infantis, das quais as crianças “apropriam-se, e de cuja participação também participa, sofrendo toda sorte de consequências e sequelas marcantes na sua trajetória de vida” (DEMARTINI, 2009, p. 39), enfrentando os desafios e buscando mecanismos educacionais além do contexto escolar. Desse modo, compete à escola proporcionar contato com outros conhecimentos, considerando a infância como uma construção social do presente, colaborando com a construção das identidades de gênero e sexualidade, que perpassarão esse período.

Reconhecendo a criança enquanto sujeito histórico-social e cultural que sofre influências do meio em que está inserida e nas relações estabelecidas na Educação Infantil, constrói suas identidades de gênero e sexualidade, por alcance das pedagogias culturais que também se apresentam no brincar, nas representações que constituem as masculinidades e feminilidades.

Por isso, é premente a desconstrução de preconceitos e de práticas de exclusão presentes no brincar que alicerçam relações de poder hierárquicas e hegemônicas no campo de gênero e sexualidade. Oportunizar que sejam discutidas, desde a Educação Infantil, as questões de gênero e sexualidade que permeiam as formações dos sujeitos nos espaços formais de educação, tendo em vista a importância destas temáticas para construções/relações sociais desprovidas de práticas excludentes e opressoras.

2.3 GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao abordar as questões de gênero e sexualidade, questiono 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.

2.3.1 As questões de gênero e sexualidade no contexto da Educação Infantil

Ao abordar acerca de gênero e sexualidade no campo dos Estudos Culturais da Educação, evidencio que esta pesquisa contribui para desestabilizar as verdades e preconceitos, de modo a romper com o essencialismo, podendo apontar as formas como as crianças estão sendo subjetivadas nos discursos de gênero e sexualidade.

Ao referenciar os conceitos de gênero e sexualidade, faz-se necessário, a princípio, definir que compreendo a identidade de gênero e sexualidade como construção discursiva, ou seja, cada sociedade, tempo histórico e cultura vão definindo seus gêneros e sexualidades e as diferenças entre eles sem negar os corpos e sua materialidade, embora se questionem os significados e as características corporais que subordinam e causam desigualdades.

As identidades de gênero e sexualidade relacionam-se e são simultâneos, porém, é necessário problematizar a dissociação tanto no modo de adequação aos padrões tradicionais, quanto no encruzamento que estes padrões limitam.

Para Jeffrey Weeks (2019):

Gênero (condição social pela qual somos identificados como homem ou mulher) e a sexualidade (a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais) tornaram-se duas coisas inextricavelmente vinculadas. O resultado disso é que o ato de cruzar a fronteira do comportamento masculino ou feminino apropriado (isto é, aquilo que é culturalmente definido como apropriado) parece, algumas vezes, a suprema transgressão (WEEKS, 2019, p. 76).

No esforço de questionar as tendências que se estabelecem nas relações das crianças acerca das questões de gênero e sexualidade, de modo que seja também questionado os papéis sociais pré-determinados, muitas vezes, imperceptíveis culturalmente com a imposição da heterossexualidade e heteronormatividade, Leandro Colling e Gilmaro Nogueira (2015) apontam que a heterossexualidade é colocada como padrão e princípio na vida humana, quando se busca uma causa para homossexualidade, quando dizemos que a “sexualidade de alguém não é natural não queremos dizer, com isso, que as pessoas são doentes” (COLLING; NOGUEIRA, 2015, p.176) e mesmo que não consideremos que seja anormal ou patológica, “cada vez que tentamos achar um momento ou ocasião que a origina, nós naturalizamos a heterossexualidade e ocultamos um dos mecanismos de produção da anormalidade, isto é, a naturalização da sexualidade” (COLLING; NOGUEIRA, 2015, p.176) .

Utilizando o conceito de heterossexualidade compulsória, que consiste na exigência que todos os sujeitos sejam heterossexuais, como uma única forma considerada normal de viver a sexualidade, essa ordem social-sexual é estruturada pelo dualismo da heterossexualidade contra a homossexualidade; só que a heterossexualidade é naturalizada e se torna compulsória. De modo que, se na heterossexualidade compulsória, para serem consideradas “normais” todas as pessoas devem ser heterossexuais,

[...] na heteronormatividade todas devem organizar suas vidas conforme o modelo heterossexual, tenham elas práticas sexuais heterossexuais ou não. Com isso entendemos que a heterossexualidade não é apenas uma orientação sexual, mas um modelo político que organiza as nossas vidas. Se na heterossexualidade compulsória todas as pessoas que não são heterossexuais são consideradas doentes e precisam ser explicadas, estudadas e tratadas, na heteronormatividade elas tornam-se coerentes desde que se identifiquem com a heterossexualidade como modelo, isto é, mantenham a linearidade entre sexo e gênero. (COLLING; NOGUEIRA, 2014, p. 182).

Neste sentido, a heteronormatividade consiste em considerar a heterossexualidade como único modelo. Reforça e possibilita a relação entre sexo, gênero e sexualidade. Ou seja, uma pessoa que nasce com pênis seria do gênero masculino, e com vagina do gênero feminino, e ambos com a identidade sexual heterossexual.

Embora a sexualidade apresente como apoio o corpo biológico, deve ser vista como uma construção social, pois o significado e a importância atribuídos surgem de situações sociais reais. A sexualidade remete a uma sequência de crenças, comportamentos, relações e identidades sociais historicamente construídas (WEEKS, 2019).

Evidencio a necessidade de se compreender a sexualidade para além do conceito, ou seja, identificar os discursos que legitimam as desigualdades, uma vez que a sexualidade envolve toda espécie humana, independentemente de sua localização, cultura ou etnia. Deste modo, recordo, por exemplo, a expectativa gerada para se descobrir o sexo das crianças durante a gestação, que, antigamente, concretizava-se apenas no momento do nascimento do bebê; agora, na contemporaneidade, já nas primeiras semanas de gestação, por meio de exames sanguíneos, bem antes dos exames técnicos de ultrassonografia, é possível saber se a gestante espera o nascimento de um menino ou uma menina.

Após nascer, a criança passa a ter um nome enquadrado no Registro de Nascimento, que se adequa ao sexo masculino ou feminino. Conforme Guacira Louro (2019, p. 12) alguns aceitam que a sexualidade é algo que homens e mulheres possuem “naturalmente”, ao mesmo tempo em que “a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções processos profundamente culturais e plurais”.

Partindo da sexualidade para incluir a apreensão de gênero, é preciso destacar que gênero sempre esteve atrelado às questões do masculino e feminino e traz consigo marcas de lutas e resistências socialmente construídas. Considerando os estudos feministas²⁴ com início em 1980, que têm sido pesquisados desde a teoria marxista até a pós-moderna e/ou pós-estruturalista, ressaltando-se que os movimentos feministas se apresentam em posições teóricas e políticas distintas em alguns pontos, não há um marco preciso dessa corrente (SCOTT, 1995).

Guacira Louro (1997) evidenciou que o enfoque dos estudos de gênero propõe desconstruir o argumento social de que as diferenças biológicas justificam os papéis de mulheres e homens, uma vez que o gênero é definido com base nos elementos relacionais entre ambos. Não são as características sexuais, mas sua representação e/ou valorização que constroem as identidades femininas e masculinas. Ainda sobre tal questão, Giseli Gaglioto (2009) afirma que:

[...] a sexualidade configura-se numa das dimensões humanas mais complexas por constituir-se de um elo entre aspectos subjetivos do ser humano (filosóficos, sociais, históricos, antropológicos, pedagógicos e psicológicos) e aspectos biológicos (genéticos, reprodutivos, identidades genitais) (GAGLIOTO, 2009, p. 18).

Para as autoras Alaiane Silva, Daiane Silva e Iara Santos (2009), no manual por uma educação não sexista, a sexualidade para as crianças se relaciona com a descoberta do seu corpo, as formas de expressão e de afeto na relação com familiares e seus pares.

Ainda na infância, as curiosidades vão se modificando e é normal querer compartilhá-las com as/os amigas/os, geralmente através de comparações. Observar o corpo da/o amiguinha/o, descobrindo as diferenças, tais como o tamanho dos seios, alturas e massas corporais, e até mesmo toques e excitações, fazem parte do descobrimento do prazer (SILVA, SILVA, SANTOS, 2009, p. 23).

Neste aspecto, a sexualidade se apresenta nas descobertas das crianças do seu corpo e do corpo do outro, que expressam nas falas, ações e no decorrer das brincadeiras, de maneira natural, curiosidades sexuais tanto no cotidiano escolar, como em diversos espaços.

Com esse entendimento, abordar, pedagogicamente, as questões de gênero e sexualidade no contexto escolar significa pensar nessa diversidade e inseri-la nos assuntos existentes nos conteúdos curriculares, com a promoção de discussões que discorram sobre essas temáticas, com objetivos claros do que se almeja, visto que, no ambiente educacional existe um processo de escolarização dos sujeitos.

²⁴ Para compreender a constituição do campo de estudos feministas e o aparecimento do conceito de gênero nesse campo, indicamos: Louro (2014) e Meyer (2013).

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informar o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santos ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 2014, p. 62).

A escola possui culturalmente uma proposta impositiva de gênero e sexualidade, e, neste espaço, não se problematizam as questões: elas, simplesmente, se perpetuam. Este espaço é atravessado por uma dialética que consiste na diferenciação e na preservação de materialidades subjetivas. Produz e reproduz modelos e padrões socialmente aceitos no processo de aprendizagem e formação dos sujeitos, embora também aponte para pluralidades.

Cumpriria à escola, desde a Educação Infantil, criar possibilidades para atenuar os preconceitos entre os sujeitos que a compõem, abrangendo não só a comunidade escolar, mas a sociedade de um modo geral. Não se deve negligenciar ou silenciar a abordagem sobre as questões de gênero e sexualidade, seja por falta de disciplina ou documento específico que gerasse a obrigatoriedade, uma vez que esses temas se apresentam de maneira oculta e podem ser abordados em diversos conteúdos do currículo.

O processo de construção dos sujeitos é muito tênue. Ocorre nas práticas cotidianas, nos pequenos gestos e palavras desprezadas no contexto escolar, onde se encontra o alvo de atenção por parte dos(as) educadores(as) que almejam mudar esta realidade. “Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (LOURO, 2014, p. 64).

A visão docente, os métodos e as técnicas que utilizam em suas práticas são indispensáveis para a modificação da realidade marcada pela exclusão e silenciamento, considerando que as questões de gênero se constituem socialmente, as atitudes são fundamentadas no masculino e feminino e, conseqüentemente, as justificativas para as desigualdades culturais pautadas, muitas vezes, pelo caráter biológico dos indivíduos.

As relações de poder, construídas ao longo dos anos, determinam o lugar de homens e mulheres na divisão sexual do trabalho, como exposto por Daniela Finco (2010),

Podemos afirmar que meninos e meninas são atores sociais porque sua própria existência modifica o entorno social e obriga a adotar medidas em relação a eles. Portanto, crianças têm uma participação social bilateral: afetam e são afetadas pela sociedade. As crianças são atores sociais nos mundos sociais de que participam. E a investigação sociológica com crianças deve focar suas condições de vida, atividades, relações, conhecimento e experiências; deve centrar-se nas experiências cotidianas das crianças, especialmente nas suas relações com outras crianças e com os adultos (FINCO, 2010, p. 44).

Nesta perspectiva, é importante se pensar em uma proposta que reconheça as crianças como seres atuantes, com pensamentos e ações pautadas em suas experiências, visto que, ao ingressarem na Educação Infantil, as crianças trazem consigo saberes e experiências sociais das relações de gênero e sexualidade e as expressam através do corpo nas diversas fases de sua vida, nas brincadeiras, nas relações com seus pares, entre outros. O corpo ocupa e carrega consigo significados em tudo o que é sentido e experimentado ao longo da vida. Logo, o espaço escolar deve promover a igualdade de gênero e sexualidade, excluindo práticas heteronormativas.

Segundo Richard Parker (2019), a construção social por meio das interações sociais e noções de gênero e identidade de gênero sofrem influência cultural.

Todos os machos e fêmeas biológicos devem ser submetidos a um processo de socialização sexual no qual noções culturalmente específicas de masculinidade e feminidade são modeladas ao longo da vida. É através desse processo de socialização sexual que os indivíduos aprendem os desejos, sentimentos, papéis e práticas sexuais típicas de seus grupos de idade ou de status dentro da sociedade, bem como as alternativas sexuais que suas culturas lhes possibilitam (PARKER, 2019, p. 171).

A influência cultural une a sexualidade com o gênero, e estes sofrem influências culturais que variam de um contexto para outro. Do mesmo modo, as relações de gênero e sexualidade foram e continuam sendo modificadas, seja pelos aspectos socioculturais dos sujeitos seja pelas fases da vida humana.

Portanto, faz-se necessário reconhecer a importância da abordagem acerca de gênero e sexualidade, “visto que o espaço da Educação Infantil pode ser um espaço coletivo de educação para o respeito e a valorização das diferenças, de uma educação que permita e favoreça a diversidade” (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 78), de modo que não mais vejamos na sociedade sujeitos (re)produtores de hierarquias, que legitimam as relações de poder e as distinções entre gêneros, muitas vezes, já culturalmente empregadas em pequenos gestos e internalizadas pelas crianças.

Nesse sentido, com vistas a combater os preconceitos e alcançar a democracia de igualdade de gênero e sexualidade dos indivíduos, a escola, mesmo diante da ausência de algumas temáticas nas propostas curriculares, pode abordar temas e práticas que ocorrem dentro ou fora de seus muros, desde que contribuam para formar sujeitos conscientes. Tal abordagem pode ser denominada de currículo oculto, que, para Tomaz Silva (2020, p. 53), é “o conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente ensinados através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola”.

Conforme aponta Miguel Arroyo (1999), pensar no currículo além dos conteúdos, ordem e sequência que adentram no contexto escolar, estruturando seu cotidiano e as relações que lá ocorrem. Pensar no currículo como instrumento de modificação e transformação social de práticas marcadas pelas desigualdades de gênero e sexualidade.

A inclusão dos temas envolvendo questões de gênero e sexualidade nem sempre foram visibilizados nos documentos oficiais que norteiam os currículos escolares.²⁵ Após a aprovação da LDBEN nº 9.394/96, observamos avanços e retrocessos acerca das questões de gênero e sexualidade nos documentos norteadores dos currículos escolares na Educação Infantil atualmente.

Destaca-se, especificamente, a visibilidade acerca das diferenças de gênero apresentada no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998b):

Ao se perceber como menino ou como menina, as preocupações das crianças não residem mais unicamente nas diferenças anatômicas, mas nas características associadas ao ser homem ou mulher. Após uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma separação espontânea entre meninos e meninas (BRASIL, 1998b, p. 20).

A preocupação envolvendo as relações de gênero e sexualidade estavam expostas nos documentos norteadores do currículo escolar da Educação Infantil desde os RCNEI, em 1998, que abordou sobre o respeito e a igualdade, sem distinção de gênero ou sexualidade. Ora, consideramos o RCNEI como sendo um importante avanço “enquanto política curricular para Educação Infantil, ao chamar atenção para o caráter social e cultural do gênero e da sexualidade a partir da problematização do determinismo biológico.” (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 196).

Contudo, embora seja compreendido como importante documento norteador na constituição da identidade da criança, o termo gênero foi apresentado de maneira limitada no documento, pois foi relacionado aos papéis sociais e aos comportamentos “adequados” para meninos e meninas.

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil – DCNEI (2009) se difere do RCNEI (1998b) ao mencionar apenas uma vez a palavra gênero, associada à concepção da proposta pedagógica, devendo garantir o cumprimento plenamente de sua função sociopolítica e pedagógica, “construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas

²⁵ Para saber mais: SOARES, Zilene Moreira Pereira; SANTOS, Nathany Ribeiro Lima dos; PEREIRA, Sara. Documentos Curriculares: Gênero e Sexualidade em Discussão. In: Libanêo, José Carlos (Org). **Em defesa do direito à educação escolar:** didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. Disponível em : https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_07.html

com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2018a).

Concordo com Carvalho e Guizzo (2016), ao considerarem que o DCNEI se exime da importante função social das temáticas de gênero e sexualidade no contexto escolar. Ainda que aponte, na construção da proposta curricular, o respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos, a “invisibilidade” dos termos gênero e sexualidade, salienta a necessidade de propostas pedagógicas para além do currículo formal, empenhadas com o rompimento de relações de dominação, inclusive de gênero e sexualidade.

Desde 2018, as orientações curriculares são norteadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que, embora reconheça Educação Infantil como uma etapa essencial para a construção da identidade e da subjetividade das crianças de 0 a 5 anos, não aborda com clareza sobre gênero e sexualidade, excluindo estas palavras do documento, ainda que apareçam nas competências e habilidades com a ideia de diversidade.

No interior da BNCC (2018), as questões de gênero e sexualidade não se apresentam de maneira explícita, conforme apontado nas sínteses de aprendizagem no campo de experiência: “Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro” (BRASIL, 2018, p. 56).

Quanto aos aspectos de preconceitos, são, vigorosamente, discutidos, priorizando o respeito às diferenças tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental, conforme uma das competências gerais da BNCC:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 11).

Para que se façam valer tais atitudes no contexto da Educação Infantil, é necessário haver estratégias com vistas ao combate às práticas de exclusão de gênero, sexualidade e outros. Assim, os espaços escolares precisam “suscitar reflexões que promovam a igualdade de oportunidades educacionais que levem em conta diferenças, diversidades e de nosso imerso território e das muitas culturas nele presente” (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 79), enxergando as crianças como seres ativos no processo de construção de suas identidades, que, por sua vez, são transitórias e instáveis.

2.3.2 Pedagogias de gênero e sexualidade na Educação Infantil

Antes de abordar o termo pedagogia, é importante definir, especificamente, as dimensões teóricas centrais, vistas como uma política cultural e como prática social. Existe uma luta persistente acerca do significado e propósito da pedagogia, por isso, o termo deve ser utilizado com cautela.

Nos discursos conservadores e progressistas, a pedagogia é utilizada como conjunto de habilidades e estratégias para ensinar conteúdos preestabelecidos, virando sinônimo de ensino. Logo, deve ser rejeitada por qualquer variante da pedagogia crítica, pois a pedagogia crítica é como um modo de ativismo político em um esforço resolutivo, por meio dos(as) “trabalhadores(as) culturais, para influenciar a forma como as subjetividades e o conhecimento são produzidos no interior de conjuntos particulares de relações sociais” (GIROUX, 2013, p. 135).

As pedagogias de gênero e sexualidade atravessam a vida dos sujeitos e se fazem presentes nos diversos espaços sociais, inclusive no contexto escolar, posto que essas representações marcam, legitimam, produzem e reproduzem masculinidades e feminilidades.

Nessa conjuntura, Dagmar Meyer (2013) aponta que existe:

Uma articulação intrínseca entre gênero e educação uma vez que esta posição teórica amplia a noção de educativo para além dos processos familiares e/ou escolares, ao enfatizar que educar engloba um complexo de forças e processos (que inclui, na contemporaneidade, instâncias como meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música) no interior dos quais indivíduos são transformados em – aprender a se reconhecer como – homens e mulheres no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem (MEYER, 2013, p. 19).

Permeado por estes e outros artefatos, os espaços escolares influenciam nas percepções de gênero e sexualidade e nas relações que estão sendo estabelecidas entre os sujeitos desde a infância, enfatizando e classificando seus corpos como masculinos e femininos, incorporando tais ações como “naturais” do ser humano, mesmo antes do seu nascimento. Ações que necessitam ser reconhecidas e problematizadas. Como situações de divisão sexual do trabalho, típica na sociedade Brasileira, onde os meninos são preparados para desempenhar atividades produtivas, e as meninas, para o espaço do cuidar doméstico, recebendo desde cedo a influência por meio dos brinquedos e atividades que lhes são dirigidos.

Ao direcionar os olhos para a sexualidade infantil, principalmente, no que se refere à identidade de gênero, são disponibilizados elementos para que a criança se reconheça como pertencente ao gênero feminino ou masculino - o que se desenvolve no âmbito de instituições, como a família e a escola (COSTA *et al.*, 2009).

Adoto como referência Stuart Hall (2006), ao apontar que as identidades são construídas culturalmente. Logo, deve-se pensar nas identidades sociais edificadas no interior da representação, por meio da cultura, e não fora dela. “Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles)” (HALL, 2006, p. 27).

Destarte, as percepções das identidades de gênero e sexualidade através dos corpos têm produzido nas crianças efeitos significativos na construção de suas identidades. “Quando falamos em significados, estamos falando de quaisquer objetos, imagens, conhecimentos que se tornam culturais quando, a partir de nossas práticas sociais, lhes damos sentido” (SABAT, 2013, p. 155). Entretanto, reconhecer que “um corpo não é apenas um corpo, é também o seu entorno” (GOELLNER, 2013, p. 31): mais do que uma estrutura biológica, acopla significados e produz. “Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o define, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem” (GOELLNER, 2013, p. 31).

Segundo Sandra Andrade (2013), o ser humano opera como se existisse uma oposição entre corpo e mente e esquece que a aprendizagem transpassa os espaços escolares e que o conhecimento também se dá através dos corpos na interação que estabelece com os outros, os(as) amigos(as), a família, podendo ainda se concretizar por outros meios, como a televisão, livros, Internet e outros, que exibem modelos idealizados.

Ao relacionar gênero e infância, é possível enxergar as múltiplas formas de ser menino e de ser menina que as categorizações não permitem ver. Isso possibilita que as crianças sejam elas mesmas, mediante o percurso de novos caminhos e de viver a infância na sua inteireza, em sua plenitude, considerando que a Educação Infantil é o primeiro lugar de educação formal em que as crianças têm a oportunidade de conviver com pessoas diferentes da realidade deparada no espaço familiar (FINCO, 2007).

Jane Felipe e Bianca Guizzo (2003, p. 34) apontam que a escola, de modo geral, “institui e reafirma apenas as formas de masculinidade e feminilidade já consagradas como preferência”, e os docentes, atentos a esse modelo, por vezes, não proporcionam atividades que estimulem a integração e a colaboração de meninos e meninas, reforçando essa separação, na medida em que sugerem atividades distintas para as crianças de sexos opostos, estabelecendo ainda dinâmicas de trabalho com base na disputa entre os dois grupos. Por isso, a necessidade de despertar cada vez mais cedo o caráter reflexivo junto aos que trabalham com as crianças, visto que estas não nascem sexistas, elas se tornam à medida que vão

incorporando culturalmente modelos e práticas sociais determinadas para cada sexo, e o ambiente escolar, mesmo não sendo o único responsável por práticas sexistas, ao não questionar ou modificar, acaba reafirmando os papéis sociais de acordo com o sexo, dando às crianças uma educação diferenciada.

Em virtude destas proposições, destaco a necessidade dos espaços escolares oportunizarem diversos modos de reflexão para uma educação não sexista, fazendo “enxergar a diversidade que está inserida em nossa sala de aula para, assim, valorizá-la” (SILVA; SILVA; SANTOS, 2009, p. 6). Uma vez que as crianças, ao adquirem características e atribuições aos admirados papéis femininos e masculinos, são induzidos a se identificar com esses padrões, para, em seguida, os desempenharem, os modelos impostos às mulheres não só diferem dos destinados aos homens, como são desvalorizados.

Fábio Reis *et al.* (2019) relatam em seu artigo - Corpo, gênero e sexualidade nas narrativas cotidianas de professoras da educação infantil: conjecturas sobre currículo, saberes e formação - a existência de pedagogias de separação dos corpos (meninas e meninos), que educam e administram as crianças na Educação Infantil, verificadas, inclusive, nas aulas de educação física, ao se mapear o tempo em que as práticas ocorrem no ambiente de aprendizagem – meninos jogam futebol e meninas dançam balé. As crianças passam a maior parte da rotina em meio às quatro paredes da sala de aula e esse espaço fechado restringe a movimentação dos corpos, permitindo, conseqüentemente, vigilância e controle do grupo.

Em sua pesquisa, Jucélia Ribeiro (2006) aponta que os momentos das brincadeiras são expressivos para a presença dessas representações. No universo das brincadeiras infantis, são manifestadas as maneiras como a criança lida com os corpos, o próprio e o dos(as) outros(as), sempre por formas lúdicas que acabam por inventar e também reproduzir a sexualidade a partir de uma visão de mundo marcado por gênero.

Nesse sentido, a afirmação de Dagmar Meyer (2013) corrobora tal projeção de gênero ao observar que:

[...] os indivíduos aprendem desde muito cedo – eu diria que hoje desde o útero – a ocupar e/ou a reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instâncias do social, através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer (MEYER, 2013, p. 24).

Neste ponto, pelas múltiplas práticas e métodos, aprendemos desde cedo diferenças entre meninos/meninas e homens/mulheres. Essas marcas de gênero e sexualidade são construídas cultural e socialmente por meio dos discursos reforçados pela mídia, religião, produtos, sobretudo, pelos diversos dispositivos tecnológicos. “As múltiplas formas de

experimental prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amado(a), são ensaiadas e ensinadas nas diferentes culturas [...]” (LOURO, 1997, p. 23).

Márcia Buss-Simão (2013) faz referência em sua pesquisa a Stefan Hirschauer (1994) acerca das exteriorizações dos atributos de gênero, apontando que são “marcas” da construção de gênero e ocorrem por meio da linguagem (nomes, títulos, formas de tratamento e pronomes), pelos artefatos materiais (vestimentas, cosméticos, bijuterias e acessórios) e pelos gestos e atividades.

Conforme aponta Guacira Louro (2019), os corpos adquirem significados socialmente,

A inscrição dos gêneros - feminino ou Masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres - também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2019, p. 12).

Mediante estas diversas formas estabelecidas socialmente, vão se constituindo as posturas sexistas, que também, imersas no contexto da Educação Infantil, acabam sendo reproduzidas dentro e fora do contexto escolar, nas ações das crianças, conferindo, em alguns momentos, o caráter de naturalização. Diante das ações envolvidas nas situações cotidianas (separação de meninos e meninas dentro do espaço escolar, utilização de materiais separados por gênero e sexualidade e nos discursos que legitimaram as diferenças), tem-se a determinação do caráter social e cultural do masculino e do feminino por meio da hierarquização dos homens perante as mulheres, que assumem uma importância secundária.

O ambiente escolar, mesmo no contexto de uma educação contemporânea, permanece em alguns espaços propondo que as crianças estejam nos moldes e nos padrões pré-estabelecidos cultural e socialmente. Não se pode esquecer que as culturas infantis contemporâneas sofreram e sofrem grandes influências dos meios midiáticos, como já exposto anteriormente, estão expostas a uma cultura infantil comercial, que as torna consumidoras e as conduz ao mundo adultocêntrico precocemente.

Conforme apontam Steinberg e Kincheloe (2001, p. 48) sobre a influência do poder das produções de imagens destinada para as crianças, a ‘hiper-realidade eletrônica’ “[...] revolucionou os meios em que o conhecimento é produzido nessa cultura e os caminhos pelos quais as crianças vêm a aprender sobre o mundo”, chamando atenção para a necessidade de conhecer o caráter desta revolução e seu papel na construção da identidade da criança.

Da mesma forma, as diferenças de gênero também se fazem presentes dentro das construções midiáticas destinadas à cultura infantil, por meio dos desenhos, propagandas de

produtos direcionados para meninas e meninos, ensinando, desde cedo, os papéis sociais atribuídos por gênero.

Ainda com todo avanço após análises do masculino/feminino e reconceituação, a cultura infantil ainda persiste como diferenciadora de gênero, delineando papéis, a exemplo das propagandas de brinquedos que associam o fogão à menina, como treinamento à vida doméstica, maternidade; e os brinquedos sonoros, como máquinas e armas, aos meninos, que remetem à ideia de força e coragem (STEINBERG; KINCHELOE, 2001).

Não se pode esquecer a fascinação dos desenhos animados e filmes, que desperta nas crianças a imaginação e causa ainda divertimento. No entanto, por trás destes, existe uma intencionalidade.

Cedo descobri que para os meus filhos, e suspeito para muitos outros, esses filmes parecem ao menos inspirar a autoridade e a legitimidade culturais para ensinar papéis, valores e ideais específicos, tanto quanto fazem os locais mais tradicionais de ensino como as escolas públicas, instituições religiosas e a família (GIROUX, 2001, p. 89).

Todavia, os filmes e desenhos animados tornaram-se ferramentas de ensino utilizadas nos mais diversos espaços, despertando nas crianças tanto o desejo de consumo por objetos, como também a imaginação, a imitação dos personagens em brincadeiras e a representação social dos comportamentos e atitudes.

Em seu estudo, Henry Giroux (2001) fez uma análise dos filmes da Disney destinados para as crianças, apontando a diferença de gênero exposta nos filmes “A pequena sereia” e “O rei leão”, em que as personagens femininas são subordinadas aos personagens masculinos, com seus papéis de gênero estreitamente definidos. Entretanto, produções como o filme “A Bela e a Fera”, por exemplo, apresenta um rompimento de preceitos culturalmente instituídos, posto que, tradicionalmente, as princesas de desenhos animados são retratadas como donzelas que buscam o amor do lindo príncipe para viverem felizes para sempre; e Bela rompe esse paradigma quando renuncia o personagem mais “bonitão”, o Gaston, e se apaixona pela Fera, que a manteve prisioneira na tentativa de conquistá-la. Além disso, Bela é uma princesa que está sempre lendo (única personagem do vilarejo que lê) e no decorrer da trama transforma a Fera em um novo modelo de masculinidade, em homem sensível, atencioso e amoroso.

É importante destacar que diversos outros filmes, destinados ao entretenimento infantil, apresentam possibilidades de explorar masculinidades e feminilidades, é “de reinserir o político e o pedagógico no discurso do entretenimento”. Ou seja, é possível realizar a produção das formas de arte popular na escola, com vistas a abordar temas pertinentes e a fomentar a análise crítica dos alunos (GIROUX, 2001, p.104).

Outros artefatos, que demarcam o lugar das crianças, também se fazem presentes na escola: separando-os por filas de meninos e meninas nas diversas atividades de rotina, chamadinha com nome das crianças separados, separação dos sexos que devem sentar-se no mesmo espaço, delimitação das atividades destinadas por gênero, entre outras. Neste sentido, a pesquisadora Eulina Carvalho (2008) aponta as construções e desconstruções das relações de gênero no cotidiano das Instituições de Educação infantil como resultado do estudo de caso da prática docente que,

No âmbito das IEIs é possível encontrar uma grande variedade de imagens, propostas pelas pedagogias visuais, que trazem conotações femininas e masculinas e podem ser lidas (cenas, livros ilustrados, revistas, jornais, materiais impressos), expostas (fotografias, desenhos, reproduções de pinturas, cartazes, murais), ou exibidas (filmes, desenhos animados, vídeos educativos). (CARVALHO, 2008, p.11).

Como exposto, no espaço escolar “é exercida a pedagogia da sexualidade, legitimando algumas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (LOURO, 2019, p.38) - pela afirmação ou silenciamento nos cantos públicos ou privados.

As práticas sexistas são, muitas vezes, aprendidas ou reforçadas nos espaços da Educação Infantil, como podemos observar nas imagens abaixo (Figuras 4 e 5), que fazem parte da rotina escolar, com a decoração típica da sala de aula e da separação por gênero que, por vezes, são naturalizadas.

Figura 4 - Chamadinha



Disponível em: <https://bit.ly/3vl1BU5> Acesso: 10/05/21.

Figura 5 - Separação por gênero



Disponível em: <https://bit.ly/2RLmnxY> Acesso: 10/05/21.

Essas pedagogias culturais, que se apresentam nos espaços escolares e atravessam as marcações de gênero e sexualidade, estão presentes nas fardas das crianças, seus acessórios, nas cores, bolsas, lancheiras, materiais escolares, brinquedos e brincadeiras, separando crianças, através dos artefatos considerados culturalmente como para menina e menino, mantendo o caráter binário.

Por fim, não basta reconhecer as pedagogias culturais na construção das identidades de gênero e sexualidade dos sujeitos, mas problematizar como estão se constituindo e se apresentando socialmente no contexto das formações discursivas de poder, combatendo práticas de exclusão de gênero e sexualidade, despertando, desde a primeira infância, o caráter crítico reflexivo de respeito às diferenças de gênero e sexualidade.

No próximo capítulo, abordarei o caminho metodológico da pesquisa, apresentando o tipo de pesquisa, a forma de trabalho de campo, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e recursos que foram utilizados para a geração de dados, dentre outros aspectos.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os caminhos metodológicos que utilizei no decorrer deste estudo não foram escolhidos de forma aleatória, antes procurei articulá-los à linha de pesquisa dos Estudos Culturais da Educação. Nesse sentido, no decorrer deste capítulo, descrevo o modo como a pesquisa foi conduzida, apontando os métodos e técnicas utilizadas, os fundamentos dos instrumentos de geração de dados até a caracterização do local e dos participantes da pesquisa, para, enfim, indicar a maneira que os dados foram tratados na análise.

3.1 A OPÇÃO METODOLÓGICA

A escolha metodológica da pesquisa converge com a perspectiva dos Estudos Culturais, que englobam diversas categorias, das quais Nelson, Treichler e Grossberg (2013, p.8) destacam: “gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia”. Esta vertente não fornece uma marca metodologicamente correta, “sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma bricolagem. Isto é, sua escolha da prática pragmática, estratégica e auto reflexiva” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013, p.9). Ainda em sua definição, apontam que:

Os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contradisciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto a concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013, p. 12).

Os Estudos Culturais rejeitam uma definição fixa e disciplinar, posto que, a cultura dinâmica e mutável pode ser vista como o solo sobre o qual os Estudos Culturais realizam a análise e o objeto de pesquisa, se preocupando com as transformações sociais.

Ao relacionar os Estudos de Gênero e Sexualidade no campo dos Estudos Culturais, questionamos se as argumentações culturais estão envolvidas nas relações sociais que se estabelecem entre meninas/meninos, homens/mulheres. Conforme aponta Jeane Félix (2019),

Os Estudos Culturais desenvolve-se problematizando as posições socialmente essencializadas de mulheres e de homens, pois partem do pressuposto de que as feminilidades, assim como as masculinidades são construções sociais produzidas no interior da cultura. Não haveria nesta perspectiva, uma mulher (ou homem) universal (FÉLIX, 2019, p. 24).

Destarte, compreendo que as masculinidades/feminilidades são socialmente construídas. As questões biológicas sofrem influências culturais que indicam os papéis que devem ser

desempenhados pelos gêneros masculino e feminino, bem como a relação que será estabelecida entre eles, visto que as relações de gênero não ocorrem de maneira igualitária e simétrica.

Quanto à natureza desta investigação, os procedimentos metodológicos indicam uma pesquisa de enfoque qualitativo, com observação e descrição dos dados coletados, de modo a reconhecer detalhadamente as “circunstâncias interacionais imediatas dos eventos no mundo social e do contexto histórico e cultural em que esses eventos acontecem” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 56).

Para Herivelto Moreira e Luiz Caleffe (2008, p. 56), as técnicas de pesquisas qualitativas visam “desvelar o ponto de vista dos atores no interior das situações sociais que eles ocupam”. Nesse sentido, afirmam:

Em vez de coletar dados quantitativos por meio de técnicas quantitativas tais como levantamentos e questionários fechados, argumenta-se que os pesquisadores sociais deveriam coletar dados qualitativos por intermédio de técnicas projetadas para revelar as perspectivas dos atores. Na pesquisa educacional, o debate sobre as técnicas quantitativas e qualitativas está refletido no movimento nas últimas duas décadas em considerar o que está acontecendo nas escolas e nas salas de aula em particular (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 56).

Desta maneira, refletir sobre os aspectos particulares que envolvem os sujeitos nas técnicas qualitativas, considerando, na coleta de dados, que estas “procuram entender; interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), sem utilizar medições numéricas, já que tal enfoque “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 73).

Para Antônio Chizzotti (2011),

As pesquisas qualitativas, [...] não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos. Para este, a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema (CHIZZOTTI, 2011, p. 26).

As pesquisas qualitativas estabelecem uma relação dinâmica entre pesquisador(a) e a realidade investigada, possibilitando a articulação de múltiplas técnicas. Conforme apontam Roberto Bogdan e Sari Biklen (1994), esta abordagem proporciona possibilidades relevantes, como: a fonte de dados ser o ambiente de convivência dos entrevistados e o investigador/pesquisador, no caso em tela, seria o ambiente escolar; o investigador seria a pesquisadora; os entrevistados seriam os alunos e o método qualitativo possibilitaria extrair os significados e percepções do objeto de pesquisa.

Assim, esta investigação parte da junção das questões de gênero, sexualidade e Educação Infantil, expondo uma trajetória de produção investigativa, cujas definições articulam-se à dinâmica teoria e empiria.

3.2 O TRABALHO DE CAMPO

A escolha da pesquisa participante como forma de trabalho de campo, ocorreu pelo fato de melhor se adequar aos objetivos propostos, uma vez que busca o envolvimento dos participantes da análise na própria realidade, mediante o desenvolvimento da interação da pesquisadora e população investigada, em um processo de conhecer e agir.

Diante da complexidade de aspectos que envolvem a pesquisa participante, a participação da pesquisadora e pesquisados(as) compõe um dos elementos de seu alicerce. Essa aproximação se dá a partir do momento em que se objetiva convergir atitudes favoráveis à busca de objetivos comuns. Neste percurso, Carlos Brandão (1999) aponta que o(a) pesquisador(a) coloca-se como sujeito ao lado do grupo interessado e a ofício não do grupo, mas da prática política daquele grupo, conforme ressaltava.

Dessa forma, apresento a pesquisa participante como pesquisa de prática, “ligada à práxis, ou seja, à prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico” (DEMO, 2000, p. 21).

Destarte, a pesquisa participante nos coloca que existe algo oculto nas teorias e que, ao pensarmos acerca da prática, é possível revelá-la, porém se faz necessário que o(a) pesquisador(a) conheça, esteja envolvido e comprometido com sua pesquisa (BRANDÃO, 1999).

Neste contexto, Brandão (1999) aponta ainda três elementos favoráveis à pesquisa participante acerca da produção do conhecimento no trabalho popular:

[...] Primeiro: a possibilidade lógica e política de sujeitos e grupos das classes populares... Serem os produtores diretos, ou pelo menos, os participantes associados do próprio saber orgânico da classe, um saber que nem por ser popular deixe de ser científico. Um saber que oriente a ação coletiva e que justamente por refletir a prática do povo, seja plenamente crítico e científico, do seu ponto de vista. Segundo: o poder de determinação do uso e do destino político do saber produzido pela pesquisa, tenha ela tido ou não a participação de sujeitos populares em todas as suas etapas. Terceiro: o lugar e as formas de participação do conhecimento científico erudito e do seu agente profissional de saber, no ‘trabalho com o povo’ que gera a necessidade da pesquisa, e na própria pesquisa que gera a necessidade da sua participação (BRANDÃO, 1999, p. 223-224).

Enquanto agente de mediação, o(a) pesquisador(a), na produção do conhecimento, proporciona reflexões que se configuram em transformações estruturais na vida política dos sujeitos no processo de libertação por meio do poder, cuja população envolvida objetiva identificar seus problemas, analisá-los e buscar as soluções adequadas. Salientando que os participantes não têm suas funções resumidas à delegação de tarefas, pois todos são detentores do conhecimento produzido e colaboradores na pesquisa (LE BOTERF, 1999).

Maria Schmidt (2006) aponta que, no campo de pesquisa, pesquisador(a) e participantes demandam esforço intelectual, cognitivo e afetivo de recíproca compreensão, mediante a negociação de certas temáticas e da exposição dos modos de sentir e de pensar, resgatando pontos lacunares, obscuros ou intrigantes de relatos e observações e firmando, quando necessário, uma espécie de acordo de trabalho compartilhado.

As formas de participação no decorrer da pesquisa se deram por meio das observações participantes e oficinas pedagógicas, descritas a seguir nos procedimentos de trabalho de campo.

3.3 O LOCAL DA PESQUISA

A escolha do espaço da pesquisa deu-se em decorrência do vínculo da pesquisadora enquanto servidora pública no município de Lagoa Seca, cidade localizada na região metropolitana de Campina Grande, no Estado da Paraíba. Conforme dados do último censo do IBGE, em 2016, a população de Lagoa Seca estimava cerca de 27.398 habitantes, distribuídos em 109km² de área.

A escolha da unidade de ensino da pesquisa se deu conforme os decretos estadual e municipal em virtude da pandemia causada pelo Coronavírus (Covid-19), uma vez que as aulas presenciais foram retomadas, gradativamente, de acordo com a classificação de risco do município.

Deste modo, a pesquisa foi realizada na primeira instituição que retomou as atividades presenciais, seguindo os protocolos de retorno²⁶, trata-se de instituição da rede privada de ensino, que atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, possuindo 25 anos de existência.

Encontrar abertura para desenvolver a pesquisa em uma Instituição de Educação Infantil da Rede Privada de Ensino, se constituiu a princípio um grande desafio considerando

²⁶ Para saber mais consultar: Guia de retorno das Atividades Presenciais na Educação Básica, elaborado pelo MEC. Disponível em: <https://www.encurtador.com.br/eflIEU>

a própria pandemia do COVID-19 e ainda a discussão da Ideologia de Gênero em evidência no momento da realização da pesquisa.

No primeiro contato a mediação da psicóloga da instituição que já havia realizado em outros momentos trabalhos com a pesquisadora e possuíam vínculos de confiança, foi primordial para o diálogo com a gestão escolar, onde foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, sendo aceita a proposta do projeto e o desenvolvimento da pesquisa, com assinatura da carta de anuência (Apêndice -A). As gestoras facilitaram ainda no desenvolvimento da pesquisa o contato com as famílias, incentivando os responsáveis a autorizarem a participação das crianças, ainda que de maneira enfática o termo “brincar” tenha se constituído como facilitador e a proposta das oficinas como instrumento na geração dos dados.

3.4 OS INTERLOCUTORES(AS) DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa foram crianças inseridas no contexto educacional, mais precisamente no último ano da Educação Infantil, na turma da Pré-Escola, com faixa etária de 5 aos 6²⁷ anos de idade.

Quanto às questões ético-metodológicas da pesquisa realizada com crianças, Clodoaldo Fernandes (2016) salienta:

No que diz respeito ao consentimento informado, é referido pelos autores que esse é o cuidado ético mais amplamente discutido, aparecendo na literatura com quatro exigências: de que o consentimento envolva um ato explícito, por exemplo, um acordo verbal ou escrito; de assegurar que pode ser dado se os participantes forem informados e conhecerem a pesquisa; de assegurar que ele aconteça de forma voluntária e sem coerção; e, finalmente, de poder ser renegociável para que as crianças possam desistir em qualquer momento da pesquisa. Um segundo aspeto tem a ver com a proteção das crianças contra qualquer dano, sendo importante a discussão acerca das dificuldades de definir limites a esse propósito em ciências sociais (FERNANDES, 2016, p. 9).

Na garantia das questões éticas, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aos responsáveis legais dos menores envolvidos na pesquisa e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), para as crianças, de modo que, tanto os responsáveis, como crianças, poderiam concordar e autorizar a participação na pesquisa.

Conforme aponta Cecília Sigaud *et al* (2009), as crianças podem expressar:

A aceitação ou não em participar deve ser inequívoca e expressamente manifesta por palavras ou por gestos, observada no decorrer de todo o procedimento que envolve a criança. A presença de um adulto de sua confiança no momento do convite para a pesquisa possibilita a ela maior segurança e, conseqüentemente, maior liberdade

²⁷ Esta faixa etária corresponde à idade das crianças no período da pesquisa, no ano de 2021.

para se manifestar contrariamente, caso assim deseje. [...] Estes podem ou não participar da investigação (SIGAUD *et al*, 2009, p. 03).

Considerando que as pesquisas com crianças são marcadas por questões inesperadas que advêm da própria categoria geracional da infância, Ana Delgado e Fernanda Müller (2005) afirmam que, para adentrar no mundo das crianças, é necessário ser aceito e tornar-se amigo. Assim, foi imprescindível que o(a) investigador(a), para a construção de conhecimento, abordasse os sujeitos com cautela e flexibilidade, tendo em vista as peculiaridades da infância.

No primeiro momento, houve a apresentação do TALE, em que realizei a leitura, para que as crianças escutassem atentamente e, posteriormente, fizessem o registro de seu consentimento, com a escrita de seus nomes de acordo com suas habilidades, respeitando seus desejos de participarem ou não da pesquisa.

Ora, deve-se ressaltar que a concepção de infância/criança defendida no decorrer desta pesquisa indica que, ao mesmo tempo que as crianças possuem autonomia para serem ouvidas, precisam ter a garantia do respeito e dos princípios éticos, em manter “descrição” e “resguardar” as crianças de quaisquer danos, ainda que estas tenham aceitado participar da pesquisa com a assinatura dos TALE, se fez necessário obter a autorização dos respectivos responsáveis através do TCLE, elaborado a partir das normas estabelecidas pelo CEP/UFPB - Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba.

A adesão à pesquisa não se deu em sua “totalidade”, nitidamente quando foram esclarecidos os objetivos da pesquisa aos responsáveis, houve, por parte de duas mães responsáveis, a recusa da autorização, embora, na ocasião, as crianças despontaram interesse em participar. As responsáveis que não autorizaram a participação das crianças na pesquisa, inicialmente, manifestaram as seguintes justificativas: a primeira, que iria “pensar melhor” e, depois, me procuraria se houvesse seu consentimento, não havendo mais contato. A segunda, que não concordava com a realização de pesquisas deste cunho na escola, sem mais justificativas.

As pesquisas que trazem as questões de gênero e sexualidade enfrentam, por vezes, alguns desafios no campo de investigação, a exemplo da pesquisa realizada por Geisa Garrido, em 2017, que, ao se dirigir à gestão escolar, foi recebida com discurso acerca dos cuidados a que o tema remetia, sendo redirecionada a uma instância hierárquica superior e solicitada à exclusão da palavra sexualidade de sua pesquisa.

Esses e outros desafios encontrados no seguimento das questões éticas das pesquisas com seres humanos exigidos pelo CEP, que regula a ética em pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, já foram apontados por Bianca Guizzo, Luiz Zago e Luís Santos (2016,

p.203), que indicam que o “assentimento pela criança continuaria sendo um consentimento dos pais ou responsáveis”.

3.4.1 Caracterizando interlocutores(as) da Pesquisa

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)²⁸, o ensino presencial se deu em formato de rodízio²⁹, 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, estar familiarizada com o contexto e ter construído laços de confiança, considerando a importância do protagonismo infantil e a visibilidade da criança dentro da pesquisa, sugeri, 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 e sexualidade que “se é verdade que o

²⁸ Para saber mais consultar: Coronavírus Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>

²⁹ O formato de rodízio é a combinação das aulas presenciais no espaço escolar e virtuais *on-line*.

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 descrevo 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 ³⁰ 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	Sônic	Um ouriço, mascote da SEGA e um dos maiores ícones dos vídeo-games	“O meu nome vai ser Sônic, eu gosto do filme dele.” Sônic
Masculino	Jogador	O jogador é um atleta profissional de futebol.	“Jogador.[...] porque eu quero vou ser o melhor jogador de futebol como Neymar”. Jogador
Feminino	Luluka	Luluka ³¹ possui o maior canal infantil do YouTube brasileiro.	“Eu quero ser a Luluka, sabia que eu sou fã dela? Ela tem um canal”. Luluka

³⁰ Luccas Neto é um *youtuber* do canal Luccas Toon. Disponível em: <https://www.encurtador.com.br/wxO59>

³¹ Luluka é uma *youtuber* proprietária do canal: Crescendo com Luluka. Disponível em: <https://www.encurtador.com.br/jDXZ8>

Feminino	Cinderela	Princesa dos contos de fadas.	<i>“Vou ser princesa, deixa eu escolher [...] Cinderela”.</i> Cinderela
----------	-----------	-------------------------------	--

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Para além dos nomes, como se descrevem os sujeitos da pesquisa? Respeitando seu protagonismo, solicitei que cada criança falasse mais sobre si, obtendo as seguintes narrativas:

Pinóquio: *“Eu sou alegre e feliz. Moro com meu pai e minha mãe, tenho uma irmã que não mora na minha casa e brinco muito com minha prima na casa da minha tia e da minha avó”.*

Elza: *“Sou muito feliz e gosto de brincar. Moro com minha mãe, titia, meu avô e tenho um irmãozinho. Eu gosto de estudar nesta escola e dos meus amigos”.*

Capitão América: *“Moro com minha família, meu pai, minha mãe [...] brinco muito de futebol e Super-heróis com meus amigos, sou muito feliz e pronto!”.*

Valéria de Carrossel: *“Sou uma menina boa, educada, bonita. Eu gosto da minha família e dos meus amigos, ah! também gosto de brincar e estudar”.*

Luccas Neto: *“Moro com meu pai e minha mãe, minha irmã também. Tenho irmãos que não moram na minha casa que eu brinco também com meus brinquedos. O que eu mais gosto é do canal do Lucas Neto e de brincar com meus brinquedos”.*

Flash: *“Eu moro na minha casa, com meu pai, minha mãe. Gosto de brincar de luta, carrinho e com meus amigos”.*

Barbie: *“Eu sou quietinha, gosto de brincar de boneca e moro com meus pais na minha casa. Eu ganhei uma irmãzinha que é bem fofinha”.*

Sônic: *“Eu gosto de brincar, tenho uma irmãzinha que ainda é bebê, moro com meu pai e minha mãe. Sou feliz e quero ser policial quando crescer”.*

Jogador: *“Eu quero ser jogador de futebol muito famoso, moro na minha casa com meus pais e gosto de brincar de bola e sou muito feliz, pronto!”.*

Luluka: *“Eu moro com meus pais, sou alegre e feliz com minha família, gosto de brincar de boneca, casinha, canal e sou fã da Luluka”.*

Cinderela: *“Eu moro com minha mãe, sou simpática e feliz. Gosto de brincar muito e me arrumar, na minha casa tenho muitos laços e pulseiras. Na minha casa mora muita gente, minhas tias, meus avós e meu primo” (Diário de Campo, 09/10/21).*

As escolhas dos nomes fictícios, a visão de cada criança a respeito de si mesma 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.

3.5 PROCEDIMENTOS DO TRABALHO DE CAMPO

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 deu na obtenção tanto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes da pesquisa (Apêndice – B), junto aos responsáveis pelos menores de idade, como também do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), com o aceite formal das crianças (Apêndice – C), 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 no período de julho a setembro de 2021, com idas ao campo em dias alternados, totalizando vinte dias, com duração de três horas por dia. Os dados

foram gerados em interação com as crianças da turma da educação infantil com idades entre cinco e seis anos, em uma Escola da Rede Privada de Ensino do município de Lagoa Seca - PB, mediante a realização de oficinas pedagógicas e observação participante, além do diário de campo, registros fotográficos e filmagens, como ferramentas auxiliares. É importante ressaltar que, seguindo recomendações do Ministério da Saúde na portaria nº 2.789, as oficinas se ajustaram à realidade do campo de pesquisa, com as adaptações necessárias a garantir as medidas de proteção no enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus (Covid-19).

3.6 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Os instrumentos utilizados para geração de dados foram: observação participante e as oficinas pedagógicas, conforme descritos a seguir.

3.6.1 Observação participante

Essa técnica, como o próprio nome indica, alude essencialmente à participação, da pesquisadora no contexto, grupo ou cultura que está a estudar, quanto dos indivíduos que estão envolvidos no processo da pesquisa ao “participar, atuar, interagir, conversar, fazer coisas do dia a dia” (SILVA; MILITO, 1995, p. 10), cooperando ativamente nas atividades, vendo e ouvindo atentamente e registrando todas as informações importantes.

Segundo Menga Ludke e Marly André (1986), o melhor modo de verificar um fenômeno é a aproximação do(a) pesquisador(a) ao ponto de vista do sujeito por meio da observação. A observação participante “parte do princípio que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a realidade estudada, afetando-o e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2012, p. 28).

Patrícia Prado (2009) destaca que, ao realizar a observação participante com crianças, é fundamental observar as crianças brincando e atentar para as expressões, os hábitos e o uso de objetos estabelecidos diante das relações metodológicas e afetivas com os envolvidos na pesquisa.

Desse modo, a observação participante, com duração de sessenta horas, se constituiu como uma das ferramentas de pesquisa neste estudo, uma vez que, enquanto pesquisadora, tive a oportunidade de me inserir no contexto da investigação, realizar o registro e análise no processo permanente de ir e vir nos dados anotados. Na observação para os registros, utilizei o

diário de campo, que consiste em um caderno, onde foram registradas as informações presentes na rotina dos espaços que são objeto de pesquisa (MINAYO, 2001).

Obtive ainda fotografias e filmagens, como meios auxiliares de fontes de registros, que possibilitaram rever as situações vivenciadas em campo quantas vezes fossem necessária, proporcionando o despertar da atenção para os aspectos não captados e a impressão de maior credibilidade à pesquisa, já que, nas palavras de Eliana Pinheiro, Tereza Kakehash e Margareth Angelo (2005, p. 718), registros audiovisuais auxiliam “o pesquisador a se desprender de seus valores, sentimentos, atitudes que podem conferir tons subjetivos ao seu olhar, influenciando as notas de campo realizadas no decorrer da observação participante”.

O roteiro das observações participantes foi guiado conforme descrito no Apêndice - D, atentando para o detalhamento das ações descritivas e reflexivas que ocorreram no decorrer da geração dos dados.

3.6.2 Oficinas Pedagógicas

As oficinas como instrumentos de geração de dados podem proporcionar aos envolvidos espaços para negociação, despertando o potencial crítico de produção de sentidos coletivos. Mary Spink, Jane Menegon e Vera Medrado (2014, p. 33) defendem que:

As oficinas são configuradas como ferramentas ético-políticas privilegiadas, pois propiciam a criação de espaços dialógicos de trocas simbólicas e a coconstrução de outras possibilidades de sentidos acerca das temáticas discutidas, cujos efeitos não se limitam aos usos que os pesquisadores possam fazer desse material, mas também alertam para potenciais transformações nas práticas discursivas geradas naquele contexto, numa fusão inseparável entre o que se convencionou chamar de ‘coleta de informações e produção de informações’ (SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014, p. 33).

Deste modo, para entrar no “mundo da criança”, realizei algumas oficinas pedagógicas, que me permitiram buscar responder aos objetivos desta pesquisa, conforme observamos, no Quadro 7, as propostas e, no Apêndice – E, o planejamento de tais oficinas.³²

Quadro 7 - Propostas das Oficinas Pedagógicas

OFICINAS PEDAGÓGICAS	DATA DE REALIZAÇÃO	TEMA	OBJETIVO
Primeira Oficina Pedagógica	10/08/2021	Brincando de era uma vez!	Identificar os significados culturais de gênero e sexualidade apresentados

³² É importante destacar que ainda que aborde acerca das questões que envolvem estereótipos de gênero e sexualidade sou igualmente capturada pelas pedagogias culturais, visto que faço parte da cultura que me cerca.

			pelas crianças.
Segunda Oficina Pedagógica	20/08/2021	Brincando das profissões/ocupações.	Identificar as pedagogias culturais de gênero e sexualidade na construção das identidades das crianças.
Terceira Oficina Pedagógica	31/08/2021	Comprando brinquedos.	Identificar as pedagogias de gênero e sexualidade a partir dos brinquedos e brincadeiras das crianças.
Quarta Oficina Pedagógica	17/09/2021	Brincando com o corpo.	Analisar as construções das identidades de gênero e sexualidade.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

A partir de quatro oficinas pedagógicas, com temáticas e objetivos explícitos no Quadro 7, foi possível adentrar no contexto infantil, de modo que, enquanto pesquisadora participante, conduzi as discussões, permitindo a partilha de experiências e reflexões mediadas pela interação entre os sujeitos. Busquei ouvir as crianças, aceitar as suas narrativas, escutar suas falas, reconhecendo-as “como atores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo” (SARMENTO, 2006, p. 1), visto que a criança tem desejos, talentos, capacidades, sonhos e, acima de tudo, opinião sobre os acontecimentos cotidianos.

Carla Rinaldi (2020, p. 236) ressalta que as crianças necessitam ser vistas como seres ativos, capazes e fortes, excluindo as visões pré-determinadas, como delicadas, carentes e impossibilitadas, tornando-se a pedagogia da escuta um instrumento para o(a) adulto(a). Portanto, “escutar significa estar aberto às diferenças e reconhecer o valor do ponto de vista e da interpretação do outro”.

Segundo Cecília Warschauer (2001), conversar além de desenvolver a capacidade de argumentação lógica, proporciona o contato físico, aludindo às habilidades relacionais, emoções, o respeito ao outro no ouvir e falar, esperar sua vez, inserir-se nos diálogos e enfrentar as diferenças, colocando-se no ponto de vista do outro, dentre outras habilidades.

As oficinas pedagógicas foram realizadas nos diversos espaços da escola, buscando, de acordo com os momentos do planejamento das oficinas, usufruir da quadra, do espaço recreativo, dos espaços ao ar livre e da própria sala de aula. Destaco a participação de todas as crianças, visto que não houve nenhuma ausência nos dias que foram executadas. Acredito que a alegria e a ansiedade por parte das crianças ao saberem das oficinas pedagógicas colaborou com a geração dos dados, visto que estavam sempre presentes.

3.6.2.1 Primeira Oficina pedagógica: Brincando de era uma vez!

“Brincando de era uma vez!” foi o tema da primeira oficina pedagógica, que tinha objetivo era identificar a maneira que as crianças entendiam culturalmente gênero e sexualidade. Tal oficina foi organizada em dois momentos: leitura do livro “Menina não entra” e realização de atividades. Ressalto que, conforme Figura 6 a seguir, foi preparado um ambiente acolhedor para as crianças, como o dia estava nublado, coloquei um guarda-chuva no cenário, além de um tapete de TNT colorido e demais materiais necessários para o desenvolvimento das atividades.

Figura 6 - Cenário da Primeira Oficina Pedagógica



Fonte: Arquivo próprio, 2021.

Como já mencionei, a oficina se desenvolveu a partir da leitura do livro infantil “Menina não entra” (Figura 7), que partindo das ilustrações da capa até chegar a apresentação do título da obra, as crianças tentaram adivinhar de que se tratava a história: “*Tia, é uma ciranda?*”, “*É livro de brincadeira?*”, “*É um jogo de futebol?*”. O diálogo foi sendo construído, por meio de perguntas abertas, que possibilitassem a livre resposta das crianças. A exemplo de quando perguntei, em decorrência da leitura do título, onde eles achavam que menina não entra? Ao que responderam: “*No jogo de futebol*”.

Figura 7 - Contação da história na primeira oficina



Fonte: Arquivo próprio, 2021.

Após a leitura da história, iniciamos o segundo momento da oficina: entreguei folhas A4 180g, disponibilizei lápis e materiais para que as crianças desenhassem suas brincadeiras favoritas; em seguida, propus que todas as crianças participantes jogassem uma partida de futebol, depois da articulação das crianças na montagem dos times, que descrevo nas análises, apresentei TNTs nas cores: azul, amarelo, vermelho, rosa e verde, pedi que escolhessem, das cores disponibilizadas, uma cor para representar seu time, em seguida, cortei, preparei e distribui coletes de identificação para cada equipe (Figura 8), e as crianças se dirigiram para o campinho de futsal, onde realizaram as brincadeiras; finalizei a oficina com a avaliação das crianças.

Figura 8 - Produção dos coletes da primeira oficina



Fonte: Arquivo próprio, 2021.

3.6.2.2 Segunda Oficina pedagógica: Brincando das profissões/ocupações

“Brincando das profissões/ocupações” foi o tema da segunda oficina pedagógica, que tinha objetivo de identificar as pedagogias culturais de gênero e sexualidade na construção das identidades das crianças. Para a realização dessa oficina, as crianças escolheram se reunir em torno de um mini palco, decorado pela escola e destinado para a culminância do Projeto Folclore, por isso, é possível visualizar na Figura 9 a imagem do Saci-Pererê, Emília, Curupira e Boto rosa.

Figura 9 - Cenário do palco da oficina brincando das profissões/ocupações



Fonte: Arquivo próprio, 2021.

Inicialmente, após expor a temática das atividades da oficina, apresentei uma câmera e microfones e perguntei sobre o que poderíamos brincar. Logo surgiram várias sugestões: brincar de filmar, de entrevista; indaguei quem gostaria de participar como câmera, auxiliar de câmera e apresentadores; e iniciamos a brincadeira. As próprias crianças reversavam entre si como entrevistadores(as), entrevistados(as) e câmera, e conversaram sobre um nome para o programa de TV.

Depois de alguns minutos de brincadeira, intervi pedindo que retornassem para os espaços iniciais, pois iríamos apresentar o novo quadro do programa, chamado de caixa surpresa das profissões (Figura 10).

Figura 10 - Apresentação da caixa surpresa das profissões/ocupações



Fonte: Arquivo próprio, 2021.

Na caixa surpresa das profissões/ocupações, estavam várias imagens com pessoas de vários sexos desempenhando alguma profissão, dentre as quais: médica(o), cabeleireira(o), garçone, garçom, agricultor(a), vaqueiro(a), bailarina(o), cantor(a), entre outras que podem ser localizadas no Apêndice E- Planejamento das Oficinas Pedagógicas.

À medida que as imagens eram expostas, as crianças se expressavam, suas falas constituíram dados empíricos da pesquisa. Concluída a dinâmica da caixa de profissões, as crianças foram convidadas a brincar “livremente”, podendo, a critério, fazer uso dos materiais disponibilizados no espaço: brinquedos e jogos. Encerei a oficina com a avaliação das crianças.

3.6.2.3 Terceira Oficina pedagógica: Comprando brinquedos

“Comprando brinquedos” foi o tema da terceira oficina pedagógica, que tinha objetivo de identificar as pedagogias de gênero e sexualidade a partir dos brinquedos e brincadeiras das crianças. Para a realização dessa oficina, as crianças foram convidadas a sentarem no chão da sala de aula em círculo, quando apresentei alguns panfletos com imagens de brinquedos, como se observa na Figura 11, a seguir.

Figura 11 –Terceira Oficina Pedagógica



Fonte: Arquivo próprio, 2021.

Ao conversar sobre os panfletos, perguntei se as crianças conheciam as imagens. De pronto, a maioria das crianças levantaram a mão e as primeiras falas surgiram: “*eu já vi numa loja*” (Luluka); “*já vi na televisão*” (Luccas Neto). Na sequência realizei os diálogos necessários para geração dos dados.

No segundo momento da oficina, as crianças, já nas mesinhas, receberam uma folha A4 180kg, cola e tesoura. Solicitei que dos panfletos recortassem as imagens de brinquedos que gostavam ou gostariam de brincar e construíssem um panfleto de suas preferências.

Figura 12 - Panfletos produzidos pelas crianças



Fonte: Arquivo próprio, 2021.

Quando cada criança terminou o seu panfleto, retornei ao centro da sala, em círculo, para que as crianças apresentassem seus panfletos, estimei o diálogo e as crianças passaram a narrar os seus desejos e em alguns momentos aversão a determinados brinquedos. Concluído o diálogo, recolhi os cartazes e os guardei em minha pasta.

No terceiro momento da oficina, foi disponibilizado, no centro da sala, diversos brinquedos (novos e usados), com as crianças, que, de acordo com suas preferências, poderiam brincar individual ou coletivamente. Nesse momento, a euforia tomava conta do espaço, manuseavam os diversos itens, abriam as embalagens e logo iniciaram as interações espontaneamente. A minha participação se deu através da observação participante, provocando os diálogos necessários para o esclarecimento das ações das crianças. Suas falas constituíram os pré-indicadores, aglutinados em indicadores e transformados em núcleos de significação que compõe a análise.

3.6.2.4 Quarta Oficina pedagógica: Brincando com o corpo

“Brincando com o corpo” foi o tema da quarta e última oficina pedagógica, que tinha objetivo de analisar as construções das identidades de gênero e sexualidade. Para tanto, inicialmente, solicitei que as crianças se percebessem, olhassem seus corpos, se tocassem, de modo a aflorar aspectos da expressão corporal auxiliada pela música “Vem Dançar com a gente”, do Show Brincadeiras Musicais do Grupo Palavra Cantada, em que as crianças dançaram e cantaram. Ao término dessa dinâmica, as crianças se olharam no espelho, possibilitando a percepção de si e do outro, com semelhanças e diferenças.

Na sequência, convidei as crianças a se dirigirem a mesa, onde disponibilizei os materiais para a construção de bonecas e bonecos que representassem seus corpos (Figura 13), para que fossem construindo de acordo com suas preferências e fui auxiliando na colagem e construção dos itens que iam desejando, como acessórios, roupas, cabelos e outros. Assim, como as demais oficinas finalizei com a avaliação.

Figura 13 - Materiais da quarta oficina pedagógica



Fonte: Arquivo próprio, 2021.

As oficinas pedagógicas foram planejadas para possibilitar maior grau de interação entre participantes, de modo que a geração dos dados na observação participante se deu através de fotos, áudios e vídeos, que auxiliaram no decorrer das análises/descrições.

3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Relembrando, a pesquisa foi motivada a partir do questionamento: Qual a concepção de gênero e sexualidade que as crianças da Educação Infantil apresentam diante do brincar? Para respondê-la, busquei compreender, através da observação do participante e oficinas pedagógicas, a concepção de gênero e sexualidade que as crianças da Educação Infantil apresentam diante do brincar. Nesse sentido, procurei alcançar alguns objetivos, dentre os quais destaco: identificar quais os significados culturais que as crianças apresentam no brincar e como as questões de gênero e sexualidade se fazem presente; analisar como são construídas as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil frente ao brincar; e analisar como as pedagogias culturais de gênero e sexualidade estão implicadas na construção das identidades das crianças a partir do brincar.

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 Significação³³, 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).

O método oferece a possibilidade de entrar no real e compreender os sentidos e significados, tendo no empírico seu ponto de partida, mas é preciso ir além das aparências e circunscrição dos fatos, não se satisfazendo com estes, mas procurar a explicação do processo de composição do objeto estudado (AGUIAR; OZELLA, 2006).

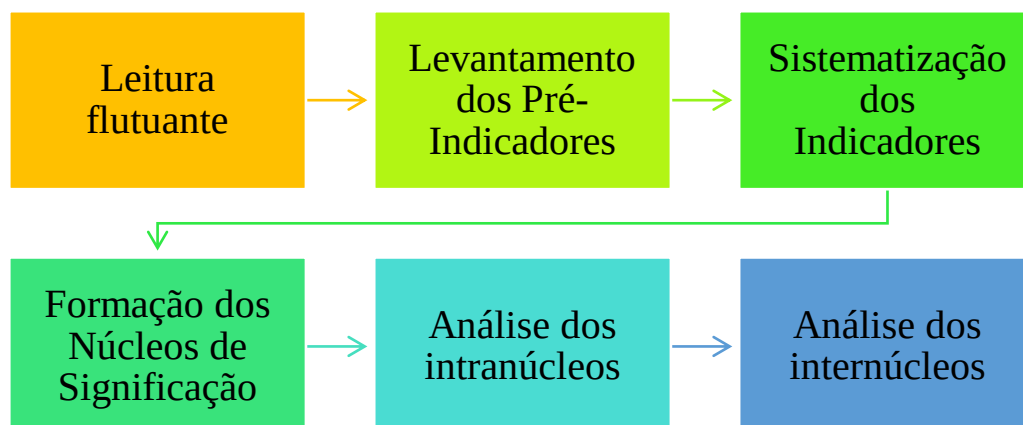
Por meio do método, é necessário ao(à) pesquisador(a) que apreenda o processo e aponte condições, isto é, o pensamento, que se constitui na relação dialética do homem com o social e a história. Considerando que a palavra é um instrumento de comunicação e, ao mesmo tempo, de constituição do pensamento, sendo ponto inicial a análise da palavra do sujeito, exatamente da palavra com significado.

Conforme apontam Wanda Aguiar e Sérgio Ozella (2006),

Para que se possa compreender o pensamento, entendido aqui como sempre emocionado, tem que analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado e, ao apreender o significado da palavra, entendemos o movimento do pensamento (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

No decorrer do processo de construção dos núcleos de significação, o(a) pesquisador(a) considera como critério a articulação dos conteúdos que são semelhantes, complementares ou contraditórios, e suas condições, objetivas e subjetivas. A referida proposta consiste em três etapas fundamentais: pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação. Partindo do “trabalho de análise” até sua “interpretação” na última etapa, quando é realizada a síntese dos elementos abstraídos da análise. Como exposto no gráfico a seguir.

³³ A ideia de significação configura a relação entre sentido e significado apreendidos pelos sujeitos diante da realidade em que atua (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Figura 14 - Etapas da análise dos dados

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Na primeira etapa, foram levantados os pré-indicadores que se referem aos “trechos da fala compostos por palavras articuladas que compõem significados” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309). Esses instrumentos são carregados de significados e de aspectos cognitivos e afetivos da realidade em que estão inseridos (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

No levantamento dos pré-indicadores desta pesquisa, após aplicação de um filtro, ficaram 111 falas, agrupadas conforme modelo do quadro 8. Os pré-indicadores, em geral, são muitos, e, por isto, realizei um “filtro” de acordo com os objetivos da investigação “por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc.” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230). O quadro com todos os pré-indicadores que foram levantados se encontram no Apêndice - F.

Quadro 8: Modelo do Levantamento dos Pré-Indicadores

LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES
1. “ <i>Eu gostei quando mudou o nome da história porque ela disse que ia entrar menina</i> ”. Lucas Neto
2. “ <i>Pronto! Para acabar a confusão, todo mundo pode brincar junto</i> ”. Capitão América
3. “ <i>Que todo mundo pode brincar junto de futebol. Menino e menina</i> ”. Lucas Neto
4. “ <i>Vamos deixar os meninos brincar com a gente desse jogo</i> ”. Elza
5. “ <i>Mulher pode dirigir ônibus, eu já vi uma passando na televisão</i> ”. Valéria de Carrossel

Fonte: Elaboração Própria, 2021.

A segunda etapa constituiu na aglutinação dos pré-indicadores, ocorrendo a sistematização dos indicadores e seus conteúdos. Esse processo permitiu “caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230). O detalhamento da segunda etapa se encontra no Apêndice - G e, para maior compreensão, os pré-indicadores, os indicadores foram sistematizados de acordo com quadro abaixo.

Quadro 9 : Modelo de Sistematização dos Indicadores

SISTEMATIZAÇÃO DOS INDICADORES
1- Rupturas na exclusão de gênero e sexualidade
“Eu gostei quando mudou o nome da história porque ela disse que ia entrar menina.” Lucas Neto
“Que todo mundo pode brincar junto de futebol. Menino e menina”. Lucas Neto
“Pronto! Para acabar a confusão, todo mundo pode brincar junto”. Capitão América
“Vamos deixar os meninos brincar com a gente desse jogo”. Elza
“Mulher pode dirigir ônibus, eu já vi uma passando na televisão”. Valéria de Carrossel
“Sabia que eu já vi uma policial que é mulher”. Barbie
“O pai pode ajudar a mãe a cuidar do bebê e da casa. Meu pai ajuda minha mãe”. Flash

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Com a aglutinação dos pré-indicadores, almejei que o resultado fosse o número menor possíveis de indicadores. Vale ressaltar que alguns fatos inclusos nos pré-indicadores podem, em algum momento, estar relacionados a outro fato por similaridade e com outro por contraposição, mas os dois seriam importantes indicadores no processo de análise (AGUIAR; OZELLA, 2006; AGUIAR, 2006). Após a sistematização, obtive 12 indicadores, conforme Quadro 10.

Quadro 10: Sistematização dos Indicadores

SISTEMATIZAÇÃO DOS INDICADORES
1 - Rupturas na exclusão de gênero e sexualidade.
2 - Influência midiática associada às questões de gênero e sexualidade.
3 - Personificação das emoções das relações de gênero e sexualidade.
4 - Associação das cores aos estereótipos de gênero e sexualidade.

5 - Controle e vigilância dos corpos.
6 - Traços de supervalorização da beleza inscrita nos corpos.
7 - Percepções generificadas do brincar.
8 - Heterossexualidade como padrão.
9 - Práticas binárias de gênero e sexualidade presentes na Educação Infantil.
10 - As marcas de gênero e sexualidade inscritas nos corpos.
11 - Construções sociais de masculinidade e feminilidade.
12 - Práticas machistas/sexistas reproduzidas no brincar.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Concluindo o levantamento dos indicadores, a partir de determinados critérios, como: similaridade, complementaridade e/ou contraposição (AGUIAR; OZELLA, 2006), passei à etapa mais complexa e profunda: a sistematização dos núcleos, em que os “indicadores são articulados de modo a revelarem a forma mais profunda à realidade estudada”, sendo essa a “etapa que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62).

Quadro 11: Formação dos Núcleos de Significação

FORMAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
NÚCLEO 01- “As meninas dançam balé e os meninos jogam futebol” representação e controle dos corpos na construção das masculinidades e feminilidades.
Influência midiática associada às questões de gênero e sexualidade. Controle e vigilância dos corpos As marcas de gênero e sexualidade inscritas nos corpos Traços de supervalorização da beleza inscrita nos corpos
NÚCLEO 02- “Eu gosto de brincar de carrinho, mas também de cozinhar” pedagogias culturais na construção das identidades de gênero e sexualidade.
Associação das cores aos estereótipos de gênero e sexualidade Personificação das emoções das relações de gênero e sexualidade Construções sociais de masculinidade e feminilidade Percepções generificadas do brincar

Práticas machistas/sexistas reproduzidas no brincar
NÚCLEO 03- “Pronto! Para acabar a confusão, todo mundo pode brincar junto” As (des)construções das identidades de gênero e sexualidade
Heterossexualidade como padrão
Práticas binárias de gênero e sexualidade presentes na Educação Infantil
Rupturas na exclusão de gênero e sexualidade

Fonte: Elaboração própria, 2021.

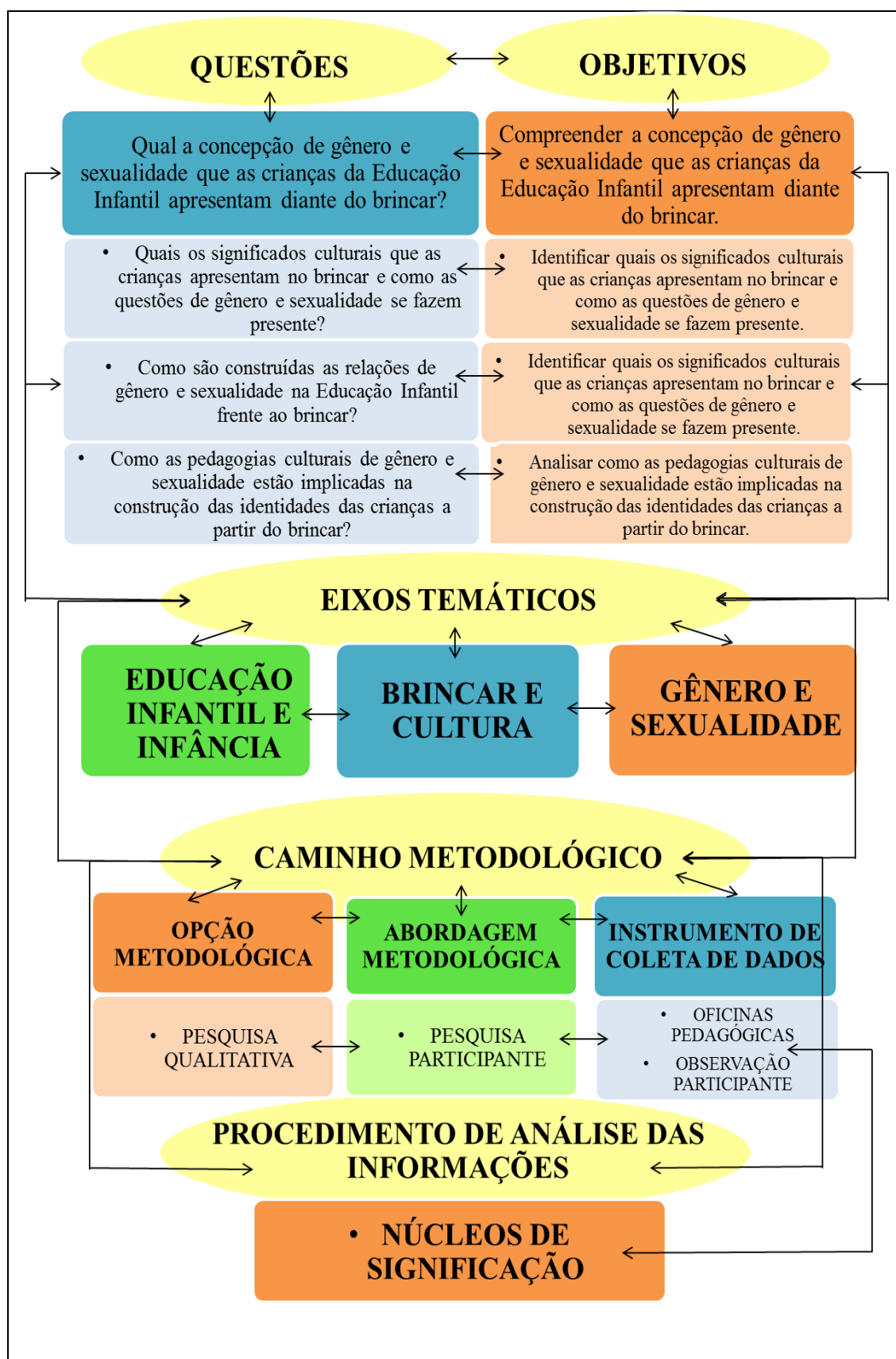
Após a organização dos núcleos, foi produzida pela articulação dos conteúdos, em que obtive a possibilidade de averiguar transformações e contradições ocorridas no processo de construção de sentidos e significados, permitindo uma análise mais profunda, ou seja, que não se limita à fala dos participantes, devendo estas (falas) se articularem ao contexto social, político, histórico, para a compreensão do sujeito em sua totalidade. O próprio método recomenda que o núcleo seja nomeado a partir da fala dos participantes, conforme detalharemos a seguir.

Após a formação dos núcleos, surgiu uma nova análise, com a articulação atingida nos núcleos e entre eles, buscando-se os sentidos constituídos, começando do empírico para o interpretativo, da fala como exterior para um plano mais interiorizado.

De acordo com Aguiar e Ozella (2013), deve se iniciar por um processo intranúcleo, avançando para uma articulação internúcleos, o qual explicitará “semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231). O objetivo da análise dos internúcleos é apresentar o movimento além do discurso do sujeito, pois busca a essência da significação do sujeito. Esforçando-se para “realizar uma análise que apreenda o movimento, a historicidade, as contradições, de modo a avançarmos na apreensão dos sentidos dos sujeitos” (AGUIAR, 2006, p. 21).

Assim, no exercício de um olhar minucioso, acompanhado pelos autores e autoras estudados(as) até aqui, para que seja possível adentrar cuidadosamente no contexto da pesquisa. Compreendi que quanto mais permaneci em contato com o contexto, mais me aproximei das significações atribuídas pelas crianças, ainda que nestes momentos não pudesse deixar de lado o olhar de adulta e as experiências vivenciadas que carrego, apresento a seguir a análise dos dados gerados.

Quadro 12 - Síntese da Pesquisa

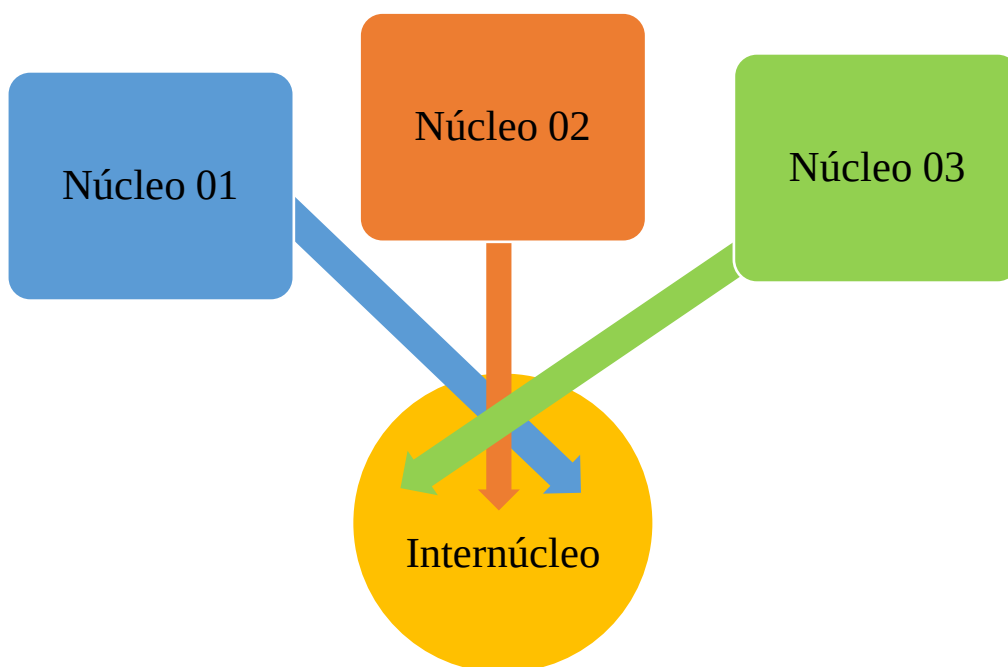


Fonte: Elaboração própria, 2021.

4 ANALISANDO OS NÚCLEOS E INTERNÚCLEOS: VIVÊNCIAS ENTRELACADAS

O processo de análise dos dados da pesquisa se deu com a inferência dos três núcleos de significação e da análise do internúcleo, constituindo uma síntese, representada na figura a seguir.

Figura 15 - Processo de análise dos dados



Fonte: Elaboração própria, 2021.

4.1 NÚCLEO 01 - “AS MENINAS DANÇAM BALÉ E OS MENINOS JOGAM FUTEBOL” - REPRESENTAÇÃO E CONTROLE DOS CORPOS NA CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES E FEMINILIDADES

Nomeado pela fala de uma das crianças na primeira oficina pedagógica, este núcleo foi constituído por quatro indicadores, a saber: controle e vigilância dos corpos; marcas de gênero e sexualidade inscritas nos corpos; influência midiática associada às questões de gênero e sexualidade; e traços de supervalorização da beleza inscrita nos corpos.

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.

Na primeira oficina pedagógica, a escolha de trabalhar a partir da literatura infantil com a dinâmica de contação de história se deu em decorrência da pesquisa de Nathalia Gabriel (2018), que, ao refletir acerca das construções das identidades de gênero e a resignificação pelas próprias crianças, revelou a importância da literatura infantil na Educação Infantil, como possibilidade de superação dos desafios contemporâneos de gênero.

Escolhi trabalhar com o livro “Menina não entra!”, de autoria de Telma Guimarães. Tal alternativa não se deu de forma aleatória, visto que o livro aborda questões de gênero, narra a história de um grupo de meninos do bairro que queriam formar um time de futebol, mas estavam com dificuldades em encontrar jogadores para completá-lo, até que um dos participantes convida um grupo de crianças. Uma delas é Fernanda, a protagonista da história, mas os outros meninos relutam em deixá-la participar e surge a fala que meninas dançam balé, enquanto meninos jogam futebol. Após negociações, a menina foi aceita, dando um show de jogadas, que possibilitou a vitória da partida de futebol contra o time do bairro vizinho. Ao término, Fernanda foi convidada para jogar no time oposto, mas ela não aceita; então, lança a proposta de que mais meninas possam entrar na equipe, sendo acatada pelos demais.

No início da primeira oficina pedagógica, a frase que mais se repetiu foi: “*as meninas dançam balé e os meninos jogam futebol [...]*”. Pronunciada, primeiramente por **Cinderela**, que com expressões faciais surpresa, parecia duvidar da possibilidade das meninas jogarem futebol, talvez pelo fato de existir, no espaço escolar pesquisado, uma separação biológica/binária durante as aulas de educação física, em que todas as meninas fazem balé e todos os meninos jogam futebol, conforme demonstrado na Situação 01, transcrita a seguir.

Situação 01

Pesquisadora: - Olhando para a capa do livro o que vocês acham que se trata esta história?

Cinderela: - Tia é uma ciranda?

Elza: - é livro de brincadeira,

Lucas Neto: - um jogo de futebol!

Ao realizar a leitura do título: - *Menina não entra!* **Pesquisadora:** - onde vocês acham que menina não entra?

Sônic: - *No jogo de futebol.*

Pesquisadora: - *Por quê?*

Cinderela: - *porque as meninas dançam balé e os meninos jogam futebol na aula de Educação Física.*

Flash: - *é, nós ficamos no futebol e as meninas vão para o balé.*

(Diário de Campo, 10/08/2021).

A Situação 01 é um recorte dos diálogos entre eu, pesquisadora, e as crianças, que enfatizaram a separação que existe no momento das aulas de Educação Física, em conformidade aos resultados da pesquisa de Reis *et. al* (2019), quando discorre sobre a separação dos corpos que educam e administram, abordada no tópico Pedagogias de Gênero e Sexualidade na Educação Infantil, segundo capítulo desta dissertação.

As crianças, ainda que convivam com as representações sociais esperadas para os gêneros feminino e masculino, vão aos poucos observando outras possibilidades de romper com as normas estabelecidas pela escola em outros espaços, como evidencia a fala de **Flash**: “*Eu já dancei balé na igreja. Assim Tia*” (começou a dançar na ponta dos pés e com braços elevados acima da cabeça). “*Mas lá né balé não, é uma dança que parece*”. Os discursos apresentados não estão descolados da realidade, mas se constituem numa dinâmica que a envolvem (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Neste momento, por suas expressões, **Flash** queria me dizer que, na escola, ele não dançava balé, mas que em outro ambiente já havia tido a mesma experiência ao realizar posições com o corpo que remetiam as expressões utilizadas no balé, ao mesmo tempo passa pela “negação” ao afirmar que lá, em outro lugar, a dança não era balé, embora parecesse, era dado outro nome, uma vez que, neste espaço, a dança não seria permitida para meninos. Apesar disso, evidencio que “há mais mulheres jogando futebol do que homens praticando o balé, provavelmente, porque o futebol, em geral, é mais popular e acessível, já o balé é uma prática mais elitizada e menos divulgada, sendo assim menos praticada” (NUNES, *et. al.*, 2021).

A Situação 02, a seguir, apresenta um diálogo entre as crianças, quando, ao final da primeira oficina, fazem a separação dos times para jogar a partida de futebol.

Situação 02

Pesquisadora: - *Vamos montar dois times de futebol? Podem escolher os jogadores e jogadoras e ficar cada time de um lado.*

Lucas Neto: - *Já sei meninos contra meninas.*

Luluka: - *Eu fico no time das meninas.*

Elza: - *Eu também.*

Barbie: - *Vou ficar no time dela.*

Sônic - *Os meninos ficam deste lado e as meninas daquele.*

Flash: - *Agora quem vai ser o goleiro?*

Valéria de Carrossel: - *Vou ser a das meninas.*

Pinóquio: - *Vou ser o juiz da partida*

(Diário de Campo, 10/08/2021).

Em meio ao tumulto de falas e negociações, as crianças foram se agrupando em meninos e meninas. Optei não interferir neste momento para que pudesse observar a realidade da separação e os argumentos utilizados. Na sequência, sugeri a escolha das cores dos coletes que serão problematizados no núcleo de significação 02.

A separação dos corpos na escola, por características físicas e comportamentos esperados, se reforçam diariamente nas rotinas e práticas da Educação Infantil (FINCO; OLIVEIRA, 2011). A exemplo do que acontece na própria estrutura organizacional da escola, que favorece, inicialmente, a expressão da visão adultocêntrica, muitas vezes, demonstrada pelas crianças, mas que, posteriormente, em meio a convivência com outras crianças, expõem que não se limitam a tal visão. Como foi possível observar no momento da brincadeira de futebol: na ocasião começou a chover e as crianças foram se reinventando, misturaram os times, se agrupando independente do gênero e sexualidade, vivenciando a experiência do brincar de maneira “livre” do olhar adulto, que comumente estabelece regras. Corsaro (2009) aponta que a criança tem capacidade em produzir sua cultura ao reinterpretar o mundo adulto.

Enquanto brincavam, participei não como pesquisadora que vai ao campo observar, fui convidada a jogar e entrei na brincadeira, que possibilitou outras significações. “*Tia, é muito legal, né, jogar bola?*” - perguntou **Luccas Neto**. Ao responder que sim, ele afirma - “*foi legal assim como na história brincar todo mundo junto*”.

Com as atividades desenvolvidas na primeira oficina, constatei que é possível, através da literatura infantil e do brincar, problematizar, refletir e ressignificar novas possibilidades de construção das masculinidades e feminilidades. A fala de **Cinderela**: “*nunca tinha jogado aqui, já tô cansada*” - retrata a possibilidade de romper as regras estabelecidas e seguir se reinventando: “*agora vamos brincar de outra coisa: pega-pega*” - afirma Jogador. Como

aponta Gilles Brougère (2010), as crianças aprendem a brincar e vão criando suas culturas lúdicas por meio das experiências, atribuindo novos significados.

O controle e vigilância dos corpos se fez presente em vários momentos. Durante uma das oficinas, ao solicitar que as crianças ficassem sentadas no chão, **Elza** se sentou de pernas cruzadas e mesmo com a farda escolar (short saia), foi repreendida por **Luluka**, que disse: *“Fecha as pernas Elza, não pode sentar de pernas abertas, só pode no balé”*; *“vão vê sua calcinha”*. Nesta situação, **Elza** era a única menina que estava sentada com as pernas cruzadas, porém, bem abertas. Na ocasião outros meninos estavam na mesma posição e não houve nenhum comentário semelhante. O que me fez compreender que existem de fato comportamentos e atitudes esperados das crianças de acordo com as questões de gênero e sexualidade.

Ao refletir sobre aspectos da constituição social, em outras perspectivas e aspectos, recorro, então, aos estudos de Michel Foucault (2004). Para esse autor, a instituição escolar é vista como ponto crítico na busca de normatização e padronização, sendo um espaço de vigilância e controle constante através dos diversos mecanismos. A meta é incorporar aos corpos características dóceis: “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2004, p.126).

A fala de **Luluka** expressa, entre tantas pedagogias incorporadas, o disciplinamento dos corpos existente no ambiente escolar. Rodrigo Carvalho (2006) aponta para o disciplinamento nas rotinas escolares, existindo uma regulação dos corpos das crianças/adultos nas relações sociais estabelecidas, em que se concebem sequências de “estratégias reguladas de comunicação e práticas de poder que permitem a individualização e a subjetivação” (CARVALHO, 2006, p. 13). Evidencia-se micro poderes nos corpos, com objetos a serem “manipulados” e “controlados”, a fim de que se tenha o seu governo.

Esses controles são apreendidos por meio das diversas pedagogias culturais que se encontram disponíveis para as crianças, como podemos destacar no indicador: a influência midiática associada às questões de gênero e sexualidade, facilmente localizado nos ambientes escolares, como expressam as crianças nos pré-indicadores que constituem este núcleo.

No momento que solicitei a escolha de um nome para que fossem identificados(as) na pesquisa, a criança identificada pelo nome **Luluka** afirmou: *“Eu quero ser a Luluka, sabia que eu sou fã dela? Ela tem um canal”*. **Luccas Neto** também se expressou: *“Meu nome vai*

ser Luccas Neto, porque ele é muito bom, famoso no canal". Os canais do Youtube³⁴ citados remetem a um dos polos que coexistem na infância contemporânea, a infância hiper-realizada, citada por Mariano Narodowski (2001), já descrito na seção: 2.1.2 "Os sujeitos da Educação Infantil contemporânea: identidades imbricadas".

As falas das crianças **Luluka**, **Luccas Neto**, assim como as demais crianças que escolheram seus nomes em decorrência da influência da *internet*, canais de TV e recursos midiáticos, indicam o que foi definido por Narodowski (2001) como a infância da realidade virtual. De fato, foi possível constatar que as crianças, que fizeram parte desta pesquisa, possuem acesso aos meios midiáticos e, por isso, sofrem influência do mercado de consumo destinado ao público infantil.

A esse respeito, Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2001) e Henry Giroux (1994) defendem que as pedagogias culturais colocam a educação em diversos campos sociais, não se restringindo ao espaço escolar, mas se expandindo aos brinquedos, propagandas, cinemas, TV, dentre outros. Neste contexto, Nádia Souza (2016, p.174) aponta que "a forte presença da mídia no cotidiano das crianças, acarretam transformações na infância e no modo como elas se relacionam e interagem, influenciando assim, seus processos de socialização".

Nesta perspectiva, ao mencionar os artefatos culturais no desenho animado e os seus personagens, a pesquisadora Maria Silva (2017, p.106), apontou que a criança associa os personagens ao seu modo de ser, destacando a necessidade de observar os desenhos animados como "artefatos culturais que acabam por constituir ou mesmo reforçar as identidades de gênero das crianças, por meio de tudo o que é apresentado e oferecido através de imagens e discursos". Podemos incluir a partir das observações a associação da sexualidade, ainda que se apoie no corpo biológico, remete a crenças, comportamentos e identidades sociais construídas historicamente (WEEKS, 2019).

Como aponta outro indicador, as marcas de gênero e sexualidade inscritas nos corpos, a fala de **Sônic** no decorrer da quarta oficina pedagógica, quando abordávamos as identidades de gênero e sexualidade, evidenciou que a criança compreende as diferenças na perspectiva biológica "[...] *meninos tem pinto e menina tem pipiu*", ao se referir sobre as diferenças entre meninos e meninas. Neste momento, as demais crianças, aparentemente, expressaram espanto e, logo, começaram alguns risos e cochichos. Percebi, pelo silêncio dos demais participantes, que esperavam que repreendesse.

³⁴ YouTube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários que ao se cadastrarem passam a ter um canal através da *internet*. Disponível em: <https://www.youtube.com/>

O silenciamento das questões envolvendo gênero e sexualidade também se faz presente em outros espaços escolares. Eulina Carvalho (2016, p. 10), em sua pesquisa nas Instituições de Educação Infantil, aponta que, em uma atividade de exploração corporal, as partes genitais não eram mencionadas pela docente e ao serem citadas “causou desconforto à docente e constrangimento às crianças, especialmente os meninos, mas também as meninas se recusavam a tocar nádegas, pênis e vagina”. Logo, se possuímos docentes com dificuldades “como desmanchar estruturas, práticas, hábitos de gênero tão naturalizados? Esse é, certamente, um trabalho que requer um intenso e contínuo investimento de um grande número de pessoas” (CARVALHO, 2016, p.13).

Essa concepção apresentada condiz com a formação de sujeitos machistas e sexistas, que possuem definições sociais dos papéis atribuídos e diferenças existentes entre meninos/meninas e homens/mulheres em função ou comportamento das expectativas, com base no sexo biológico e influenciam as crianças nas relações que estabelecem com seus pares.

Em outro momento da oficina as questões de gênero e sexualidade foram empregadas na construção dos bonecos/bonecas proposto, conforme se observa a Imagem 01.

Figura 16 - Representação do Corpo feminino de Luluka



Fonte: Arquivo próprio, 2021.

Luluka, ao construir sua personagem, colocando os seios, umbigo e vulva, expressa: “[...] a minha é uma menina, vou procurar uma calcinha”. Vendo que não tinha nas roupas prontas que estavam disponibilizadas, se dirigiu a mim e perguntou: “Tia, tem como fazer uma calcinha?” Pedi que ela esperasse concluir as colagens dos cabelos que faria. Ela prontamente disse: “tem nada não fica sem calcinha, vou vestir a roupa”. As falas de **Sônic** e a representação de **Luluka** me remetem à preocupação envolvendo as relações de gênero e sexualidade expostas no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que, ao se perceberem, as crianças não atentariam apenas para as diferenças anatômicas, mas ocorreria um reflexo também em suas interações, colaborando com a separação espontânea de meninos e meninas (BRASIL, 1998).

A figura 16 representa estereótipos de gênero e sexualidade atribuídos à figura masculina e expõe os personagens criados por **Flash** e **Luccas Neto**:

Figura 17- Representação do Corpo Masculino de Flash e Luccas Neto



Fonte: Arquivo próprio, 2021.

Durante a construção dos personagens, **Flash** afirmou que “[...] o meu também malhou muito, tá bem forte seus músculos[...]” e logo influenciou o colega **Luccas Neto** que expressou: “vou fazer os músculos bem fortes [...]”, características típicas do estereótipo masculino, possuir porte físico forte e músculos definidos.

A Situação 03, a seguir, retrata um diálogo entre as crianças no momento de construção e caracterização de seus personagens.

Situação 03

Pesquisadora: - *Peguem os lápis para tecido e podem caracterizar como desejam.*

Barbie: - *Vou fazer os olhos, nariz e boca.*

Luluka: - *Posso colocar batom com esse lápis?*

Capitão América: - *Me dá logo esse lápis, uma demora para fazer uma maquiagem.*

Cinderela: *Você é mulher para usar maquiagem?*

Capitão América: - *Não! Vou fazer uma tatuagem.*

(Diário de Campo, 17/09/2021).

Nessa Situação 03, identifiquei, na socialização, a capacidade das crianças serem portadoras de suas histórias e produtoras de culturas (FARIA, 2006), capazes de (re)criarem suas identidades ainda que apresentem elementos das culturas dos adultos. As crianças são capazes de recriarem suas culturas (FERNANDES, 2004), como por exemplo, na “utilização da tatuagem”, evidenciada pelo **Capitão América**. Em outras palavras, “utilizar tatuagem” remete aos aprendizados culturais, uma vez que, na convivência cotidiana, as crianças constroem suas identidades e aprendem significados (FINCO; OLIVEIRA, 2011).

Ademais, o cuidado com beleza como marca de gênero e sexualidade esteve presente no decorrer da pesquisa, especialmente entre as meninas, que, ao chegarem na escola, normalmente, me abordavam para mostrar as novidades que possuíam (laços, tiaras, pulseiras, máscaras, itens escolares, dentre outros). Para ilustrar, remeto-me a falar de **Cinderela**: “*Tia olha meu laço novo, eu tenho muitos na minha casa aí combino com minhas roupas*”.

A necessidade de estar na “moda”, colocar e combinar acessórios esteve presente também nos momentos das brincadeiras, senão vejamos a fala de **Valéria de Carrossel** quando estava brincando de boneca: “*vou colocar muitas pulseiras, laço e brinco*”; ou a fala de **Elza**, que demarcou a separação da infância para fase adulta: “*não vou colocar laço grande, eu já cresci, vou botar um brinco e uma tatuagem*”, remetendo ao que é permitido socialmente na cultura adulta e infantil.

Os traços de supervalorização da beleza inscritos nos corpos apresentavam uma espécie de formosura feminina e força masculina: “*as meninas ficam se maquiando e os meninos malhando para ficar forte*” (**Flash**), de modo que o culto à beleza é caracterizado por

estereótipos que marcam força e coragem como atributos masculino e encanto e sensibilidade como qualidades femininas.

As crianças constantemente promoviam brincadeiras que remetiam aos cuidados com a beleza, conforme afirmou **Elza**: “*Vou pranchar meu cabelo para ficar bem lisinho e depois vou me maquiar visse?*”. E, utilizando uma prancha de brinquedo começou a passá-la nos cabelos. **Luluka**, em outro momento, pediu: “*Me empresta suas pulseiras que estão bem fashion porque vou passear no centro*”. Em outra fala, **Valéria de Carrossel** afirma: “*Chega deixa eu te maquiar um pouquinho para tu ficar mais bonita*”, convidando **Barbie** para se maquiar.

Esta obrigação de “ser e parecer bonita” está atrelada aos padrões aceitos socialmente como válidos, levando as meninas aos diferentes rituais da beleza. Nas palavras de Nathalia Gabriel (2018, p. 67), “os brinquedos de salão de beleza aproximam desde cedo as meninas de uma parafernália capaz de falsear um único padrão aceitável de belo, informam sobre um modelo de beleza a ser seguido”.

A fragilidade, a delicadeza e as habilidades de cuidados “não são comportamentos naturais das mulheres, mas características que podem ser observadas em meninas e meninos e dizem respeito muito mais às suas individualidades e escolhas do que à sua essência biológica” (INOUE, 2018, p.113). Nos corpos das crianças percorrem um processo de “‘feminilização’ e ‘masculinização’, responsável por torná-los ‘mocinhas’ ou ‘moleques’” (FINCO, 2010, p. 108).

Concluí, então, nesta análise, que existem representações e controle dos corpos na construção das masculinidades e feminilidades expressadas pelas crianças nas relações estabelecidas com seus pares no contexto da Educação Infantil, influenciados pelas diversas pedagogias culturais que se encontram na cultura. A vigilância e o controle dos corpos se apresentam de diversas formas neste contexto: pela separação dos corpos de caráter binário e pelas pedagogias culturais do que seria próprio para meninas e meninos, considerando o sexo biológico.

Os artefatos midiáticos despertam o desejo de consumo e são capazes de acomodar modos de ser e agir. Nas relações estabelecidas, as crianças apresentaram características demarcadas por questões biológicas (gênero x sexo), embora algumas tenham sido capazes de transgredir as regras e aprendizados machistas e sexistas, em momentos de partilhas de experiências através do brincar, existindo ainda a supervalorização da beleza nos corpos, estando os meninos evidenciando o porte físico e as meninas a busca por artefatos como

maquiagens e adereços, pulseiras, brincos, roupas, tiaras e outros, ressaltando a beleza feminina.

4.2 NÚCLEO 02 - “EU GOSTO DE BRINCAR DE CARRINHO, MAS TAMBÉM DE COZINHAR” - PEDAGOGIAS CULTURAIS NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

O presente núcleo de significação, nomeado a partir da fala de **Barbie**: “*Nunca vi uma mulher construir casas, já vi arrumando e o homem construindo [...]*”, composta por elementos que indicam a reprodução de discursos machistas, pois coloca a mulher em espaços tidos como femininos, determinados social e culturalmente, e justificam a ausência masculina das obrigações domésticas, que também fazem parte de suas responsabilidades, foi constituído por cinco indicadores, a saber: personificação das emoções das relações de gênero e sexualidade; associação das cores aos estereótipos de gênero e sexualidade; percepções generificadas do brincar; construções sociais de masculinidade e feminilidade; e práticas machistas/sexistas reproduzidas no brincar.

O indicador “personificação das emoções das relações de gênero e sexualidade” foi construído a partir da marcação de determinadas condutas socialmente aceitas para meninos e/ou meninas, sob a justificativa de alguma percepção emocional. Ou seja, quando **Sônic** afirma: “*As meninas não sabem jogar futebol, porque elas se machucam e choram*”; ele nos remete ao preconceito e desigualdades de gênero e sexualidade, uma vez que reproduz uma fala machista que meninas não sabem jogar futebol, fundamentado em outro estereótipo: a fragilidade e maior sensibilidade emocional do gênero feminino.

Em outro momento, **Sônic** afirma: “*Meu pai já chutou a bola na minha cabeça sem querer e nem doeu, e eu nem chorei [...]*”, condicionando os corpos masculinos, desde muito cedo, “as demonstrações de aptidão física, de força, bravura e competitividade” (ROSA, 2018, p.67). Apesar das mudanças sociais que ocorreram, ainda é possível encontrar a fixação de expectativas socialmente aceitas para meninas e meninos.

Deste modo, “o feminino comportaria as emoções, sensibilidade, passividade e outros atributos referidos à fraqueza e âmbito privado; enquanto o masculino ostenta a dominação e racionalidade, o conhecimento científico e objetividade própria do espaço público” (SENTÍS, 2018). Portanto, a representação de atributos desejáveis socialmente para cada gênero e sexualidade, inseridos no contexto escolar, faz com que as crianças que não se encaixem nos padrões impostos sejam alvo de eventuais violências.

Nessa perspectiva, Daniele Pimenta (2016) aponta que o determinismo biológico estabelece papéis e comportamentos para masculino e feminino, esperando que meninas sejam delicadas, passivas, comportadas, que prefiram as cores rosa e lilás e que meninos sejam mais agressivos, dominadores, inquietos e que prefiram as cores azul e preto.

Apesar disso, as crianças também apresentam a capacidade de romper as barreiras do dito e não dito, que apontam significados e sentidos machistas, suportando reações adversas, mas que encorajam outras exposições. **Luluka**, afirma no contexto da fala de **Sônic**: “*Eu brinco de futebol com meu irmão e não me machuco*”, demonstrando que a ideia defendida pelo colega estaria equivocada e que as meninas também são fortes e capazes.

A antelação das cores e a dificuldade de romper com a “naturalização” do azul para meninos e rosa para menina se apresentaram em diversos momentos, em especial no decorrer da oficina pedagógica “Brincando de era uma vez!”. Nessa oficina, ao solicitar que as crianças desenhassem suas brincadeiras favoritas, houve a busca enfática pelas cores azul e rosa na composição de suas imagens. Diante esse fato, surgiu, ainda que fora do planejado, a necessidade de escutar cores preferidas de cada criança, expostas no quadro a seguir:

Quadro 13: Escolha das cores associada aos estereótipos de gênero e sexualidade

PARTICIPANTE	COR
Pinóquio	Vermelho
Elza	Rosa
Capitão América	Azul
Valéria de Carrossel	Rosa
Luccas Neto	Azul
Flash	Azul
Barbie	Rosa
Sônic	Azul
Jogador	Azul
Luluka	Rosa
Cinderela	Rosa

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Observe, no quadro 13, que a escolha da cor preferida de cada criança se associa as construções sociais, que personificam de acordo com as questões de gênero e sexualidade: azul para menino e rosa para menina. Desde cedo, muitas vezes durante a gestação, como exposto anteriormente, quando se descobre biologicamente o sexo, começa-se a associação social das cores com o gênero e a sexualidade da criança.

Esta generificação das cores é disseminada, muitas vezes, no ambiente familiar, como podemos observar na justificativa de **Valéria de Carrossel**: *“Tia, eu quero o rosinha. Eu gosto muito de rosa, até meu quarto é rosa”*, retratando a típica decoração que se enquadra nos estereótipos de gênero e sexualidade pré-determinados para meninos e meninas e que influenciam suas escolhas no decorrer da vida. Como afirma **Luluka**: *“Quero pintar de rosa que é minha cor favorita. Tenho tudo rosa”* - referindo-se aos acessórios, às roupas, matérias escolares, dentre outros.

Nestas circunstâncias, a cor, carregada do valor simbólico, marca os espaços, as experiências, as oportunidades e as “escolhas”, muitas vezes, impostas como pertencentes ao feminino e ao masculino. Um exemplo seria a escolha dos coletes, que identificaram, na primeira oficina, os times, inicialmente separados em dois grupos de meninos e meninas, representados, respectivamente, pelas cores: azul e rosa. A Situação 04 retrata parte do diálogo ocorrido no decorrer da escolha das cores dos coletes.

Situação 04

Pesquisadora: - *Já escolheram seus times e posições. Vamos escolher as cores dos coletes. Tenho as cores: azul, amarelo, vermelho, rosa e verde.*

Neste momento, as crianças levantavam as mãos apontando as cores desejadas, um verdadeiro combate de azul e rosa. Inesperadamente, uma voz se levanta.

Pinóquio: - *Como sou o juiz, não quero azul.*

Flash: - *Mas os meninos escolheram azul.*

Pinóquio: - *Vou usar o vermelho!*

Pesquisadora: - *Já que temos outra criança que deseja ser juíza de futebol, pode escolher outra cor de colete.*

Luluka: - *Pode ser amarelo tia.*

Neste momento, produzi o colete vermelho desejado por Pinóquio e o amarelo escolhido por Luluka.

(Diário de Campo, 10/08/2021).

A Situação 04 retrata um recorte das falas das crianças no momento da escolha das cores que representariam as equipes. Na continuação dessa interação, as crianças concordaram que a cor azul estamparia o time dos meninos e a rosa o time das meninas, expressando as

questões identitárias de masculinidade e de feminilidade, demarcadas socialmente e incorporadas nas crianças enquanto sujeitos.

Nessa Situação, destaco a fala de **Pinóquio**, que, ao rejeitar o padrão que foi estabelecido por seu grupo, rompe com as “normas” socialmente naturalizadas, com o “imposto e aceito” pelos demais, e opta pelo uso do colete vermelho. O desafio de romper com as regras estabelecidas nem sempre se estabelece de maneira confortável, neste caso, **Flash** reforça a questão da identidade masculina ter escolhido aquela cor e sua mudança implicaria subjetivamente em não fazer parte do grupo dos meninos, mas, no mesmo instante, **Pinóquio** encontra outra saída e argumento para sua escolha, alega que sua posição no jogo de futebol será outra e mantém sua escolha.

A Situação 05, semelhantemente, retrata quando **Sônic** apresentou resistência em aceitar o que foi estabelecido pelo grupo.

Situação 05

As crianças foram para o espaço da quadra de futebol e iniciaram a partida como haviam estabelecido anteriormente. Depois da primeira rodada do jogo, lancei a proposta:

Pesquisadora: - *O que vocês acham de misturarmos os times? Lembram o que ocorreu na história “Menina não entra”?*

Luluka: - *Vamos!*

Barbie: - *Vamos!*

Luccas Neto: *Eu fico no outro time. Troca o colete comigo Barbie?*

Barbie: *Toma Luccas Neto e me dá o seu.*

Luccas Neto: *Vem Sônic para esse time?*

Sônic: *Eu não gosto da cor rosa. Porque essa cor é de menina. Posso ficar com o azul?*

Na ocasião o **Sônic** se distanciou dos demais colegas e ficou sozinho em outro espaço. Afirmei que ele poderia naquela ocasião permanecer com o colete azul, mas ficaria no time oposto ao do amigo, o que lhe causou desconforto e a recusa em continuar jogando. As crianças brincaram mais uma partida com times azul e rosa misturadas entre si, e logo, mudaram de brincadeira, reinventando outras regras, sem a preocupação com a junção das meninas na brincadeira de “pega-pega”, onde ficavam correndo uns dos outros com objetivo que pegar os “tocas” - crianças escolhidas para correr dos demais e quando fossem pegos mudariam de posição. (Diário de Campo, 10/08/2021).

Na Situação 05, a recusa de **Sônic** de jogar com o colete rosa aponta para medo de romper com o que é aceito e culturalmente enraizado na sociedade. Por meio das pedagogias culturais que ensinam o que pode ou não pode para meninos e meninas e o lugar que cada um deve ocupar. As crianças adquirem experiências através do brincar e se desenvolvem a partir das brincadeiras, inventadas pelos adultos ou por elas mesmas (WINNICOTT, 1982).

Neste cenário, enquanto “adulta”, agi como mediadora, que organiza, observa, questiona e enriquece a trama, auxiliando as crianças em suas necessidades (WAJSKOP, 2012). É nessa perspectiva que para estudar a criança é necessário adentrar nos contextos que estão inseridas (POZAS, 2011), uma vez que as identidades não são estáveis e fixas, são construções inacabadas, ligadas às representações (SILVA, 2014). Como assinala Stuart Hall (2011): as identidades culturais emergem do pertencimento de um determinado contexto social, que, atualmente, se encontra dividido em diversas paisagens culturais, dentre elas, gênero e sexualidade.

Na construção do indicador “percepções generificadas do brincar” foi possível perceber que as crianças possuíam percepções das brincadeiras e brinquedos para meninos e meninas. Na oficina pedagógica “Brincando de era uma vez!”, solicitei que as crianças desenhasssem suas brincadeiras favoritas.

Ao observar o processo de criatividade envolvido na construção do desenho e nas falas que estabeleciam na relação com os pares e comigo, fui privilegiada pela espontaneidade e fluidez das crianças. Remetendo a afirmação de Márcia Gobbi (2009, p. 71) que “os desenhos e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados”.

As crianças realizaram suas produções sem qualquer interferência do meu olhar, de modo que algumas desenharam mais de uma opção de brincadeira, que, no decorrer de sua oralidade, busquei conhecer a brincadeira que ocupava destaque. Atentando-me às escutas e colhendo para além do solicitado, tive a oportunidade de me aproximar das crianças e de suas realidades culturais, sociais e familiares.

Figura 18 - Desenho das brincadeiras favoritas de Luluka e Luccas Neto



Fonte: Arquivo próprio, 2021.

A Situação 06 retrata a fala das crianças quando apresentaram os desenhos que fizeram e, conseqüentemente, suas brincadeiras favoritas.

Situação 06

Pesquisadora: - *Quero que vocês me apresentem seus desenhos e falem de suas brincadeiras favoritas. Quem deseja começar?*

Neste momento, não faltou quem desejasse começar, imaginem milhares de falas “*eu tia*”, “*eu primeiro*”, “*eu já tinha falado*” e assim por diante. Para controlar a situação, segui pela ordem circular que se encontravam.

Luluka: - *Brincar livre no parque com minhas amigas [...].*

Barbie: - *Desenhei brincando de boneca. Porque eu gosto!*

Lucas Neto: *O que eu mais gosto é brincar com meus brinquedos do Mc Lanche [...]*

Sônic: *[...] brincar de luta.*

Flash: *[...] brincar com carrinhos.*

Pinóquio: *[...] brincar de super-herói.*

Elza: *Brincar de salão de beleza [...].*

Valéria de Carrossel: *[...] brincar de casinha.*

Cinderela: *[...] brincar de Boneca.*

Jogador: [...] *brincar de futebol com meus amigos.*

(Diário de Campo, 10/08/2021)

As escolhas das brincadeiras das crianças remetem às minhas memórias traçadas no início desta pesquisa, causando grande desconforto ao observar que, após quase trinta anos dos episódios que marcaram minha infância com práticas machistas e sexistas que eram, sutilmente, direcionadas nos momentos considerados de maior prazer: o brincar, ainda se fazem presentes atualmente na vida de outras crianças com demarcações tão semelhantes do lugar que cada um pode ocupar.

Trago esperanças por escolhas como a tecida na fala de **Luluka** “*Brincar livre no parque com minhas amigas [...]*”, sim, livre! Buscando compreender o significado atribuído por ela, a liberdade no brincar “livre no parque” não faz referência aos brinquedos que poderiam estar expostos, mas a possibilidade de brincar de qualquer coisa: “*gosto de brincar livre porque nós que escolhemos*”, ao perguntar sobre a escolha do local, ela afirma: “*porque no parque as pessoas deixam a gente brincar*”. Nessa fala, retomamos ao papel do adulto durante o brincar das crianças, que acaba, por vezes, se tornando um juiz, interferindo no processo de construção das masculinidades e feminilidades. A esse respeito, Geisa Garrido (2017) adverte que as áreas abertas proporcionam múltiplas e variadas interações livres e autônomas no espaço do recreio e parque, pois as crianças apresentam mais as transgressões aos padrões socialmente esperados.

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 intermédios 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. Deste modo, organizei a oficina pedagógica “Comprando brinquedos”, quanto disponibilizei diversos encartes de lojas de brinquedos e as crianças deveriam escolher seus brinquedos favoritos para montar um novo encarte, individualmente.

A figura 18 foi escolhida por se diferenciar das demais produções dos participantes. As escolhas que **Pinóquio** fez para compor o seu encarte com os itens de sua preferência. Nas palavras do próprio **Pinóquio**: *“Eu comprei um kit de mercado, um kit de cozinha, um kit de limpeza, um kit de chá, uma máquina registradora, uma bicicleta, uma moto e um carro”*. Ao ser questionado pelo motivo de suas escolhas, afirmou: *“porque eu gosto de cozinhar, eu também gosto de brincar de carrinho e andar de bicicleta”*.

Ora, brinquedos como kit mercado, cozinha, limpeza e kit de chá remetem aos afazeres domésticos, que são, culturalmente, associados à figura feminina. No decorrer da apresentação de sua produção, **Pinóquio** reforçou que gosta de brincar de carrinho, brincadeira socialmente enraizada ao masculino: *“eu gosto de brincar de carrinho, mas também gosto de cozinhar [...] Eu até brinco com o fogão da minha irmã”*. Em sua fala, **Pinóquio** apresenta ruptura de determinados padrões sociais: *“eu até brinco com o fogão da minha irmã”*, expondo possíveis espaços, lugares e pares que as crianças recorrem para escapar das “regras”.

Obviamente, a expressão de **Pinóquio** dentro do levantamento dos pré-indicadores se constitui como exceção em relação às escolhas realizadas pelas crianças. A maioria das meninas optou por: bonecas de diversos tipos, utensílios do lar, de beleza e associados à maternidade como mamadeiras, berços e carrinhos de bebê; e meninos por: dinossauros, carros, armas, pistas, robôs, motos, patinete e bicicleta.

Paloma Santos (2018), ao analisar os brinquedos trazidos para a escola pelas crianças, aponta que “os meninos costumam trazer carrinhos, boneco dos heróis e moto. As meninas levam boneca, panelinha e fogão”. Ao questionar a possibilidade de ruptura dos padrões, evidencia que as docentes entrevistadas apontam que as crianças já trazem, de suas culturas, “brinquedos socialmente ofertados para seu sexo”. No entanto, a pesquisadora assinala transgressões no momento das brincadeiras, que também se fizeram presentes nesta pesquisa, em diversos momentos em que as crianças foram oportunizadas a brincar.

Ao possibilitar momentos de interações e brincadeiras, conforme orientado na proposta curricular da Educação Infantil pelas DCNEI (BRASIL, 2009), assegurando ainda o direito de brincar de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), as crianças, através das experiências vivenciadas no brincar, tiveram o papel ativo na construção de seus conhecimentos, oportunizado pelo contato com seus pares e pela própria cultura de representação e ressignificação de suas práticas diárias, cujo brincar se constitui intimamente ligado às construções das identidades de gênero e sexualidade, uma vez que as “identidades são

constituídas culturalmente e estão fortemente vinculadas às práticas sociais” (FELIPE, 2006, p.253).

Na oficina pedagógica “Comprando brinquedos”, as crianças foram convidadas ao centro da sala, onde disponibilizei diversos brinquedos e pedi que, após escolherem um brinquedo, brincassem individual ou coletivamente (Figura 18). A alegria tomou conta do espaço, as crianças estavam encantadas e perguntavam: *“tia, pode abrir o brinquedo?”*, *“vou levar para casa”*, *“pode escolher mais de um?”*, entre outras.

Figura 20 - Brinquedos disponibilizados na Terceira Oficina Pedagógica: comprando brinquedos



Fonte: Arquivo Próprio, 2021.

A Situação 07 expõe as minhas observações e anotações do Diário de Campo, no dia 31/08/2021, a respeito do momento que as crianças brincaram, livremente, com diversos brinquedos.

Situação 07

Começaram a abrir, compartilhar, se agrupar e realizar suas negociações de trocas e regras no decorrer do tempo estabelecido de 20 minutos. Neste momento, algumas observações foram destacadas: **Sônic**, que em outras situações apresentava resistência às regras, no decorrer deste momento, se encontrava ao lado de **Barbie**, ajudando-a a arrumar sua casinha de bonecas. Dobrei minha atenção discretamente e ele começa a brincar com ela, **Sônic** fazendo comidinhas com as panelinhas de “cor rosa”, enquanto **Barbie** brincava de trocar a boneca. **Barbie**: *“Vou cuidar da minha filha, ela já esta com a fralda cheia, vou trocar”* e seguem brincando.

Depois **Sônic** avisa: “*a comida tá pronta*” e continuam o jogo de trocas, até que ele é chamado para brincar com o boneco do Homem de Ferro por **Flash**, que brincava com o Batman. E muda, rapidamente, a brincadeira travando uma luta de bonecos. **Barbie** permanece brincando e vai interagindo com outras meninas.

Pinóquio, neste dia, escolheu como seu brinquedo favorito o kit de cozinha vermelho e durante todo tempo brincou apenas com ele, alguns momentos sozinho e outros com **Luccas Neto**, **Luluka** e **Cinderela**. (Diário de Campo, 31/08/2021)

A situação descrita se relaciona com as proposições que em determinados espaços as crianças brincam espontaneamente com brinquedos escolhidos sem constrangimentos. Os meninos participam de brincadeiras vistas como funções de mulheres e as crianças brincam trocando papéis masculinos e femininos no decorrer da brincadeira (FINCO, 2003).

A escolha de **Pinóquio** pelo kit de cozinha se associa a sua escolha profissional na oficina pedagógica “Brincando das profissões”, considerando que, através da brincadeira, a criança tenta representar, entender e ressignificar suas vivências sociais e culturais. Incluí, na metodologia utilizada, a possibilidade da dramatização, com base nas evidências de Willian Corsaro (2009, p. 36), que, ao relatar suas pesquisas etnográficas com crianças, apresenta inúmeras situações observadas em que a cultura do contexto está imersa no brincar e vice-versa. A brincadeira de dramatização “[...] no jogo sociodramático as crianças desfrutam a assunção e a expressão de poder”, em que reorganizam os “modelos” adultos para atender seus interesses, assumindo diferentes papéis sociais, como mãe, pai, filha/filho, profissional, etc.

A Situação 08 expõe a descrição do início das atividades desenvolvidas na oficina pedagógica “Brincando das profissões”, senão, vejamos:

Situação 08

Inicialmente, após expor a temática das atividades da oficina – sobre a escolha das profissões que gostariam de exercer quando crescerem –, apresentei uma câmera, uma luz portátil e microfones e perguntei sobre o que poderíamos brincar. Logo, em meio às possibilidades, surgiu a sugestão: “*brincar de filmar um programa de entrevista*”. Perguntei quem gostaria de participar como câmera, auxiliar de câmara e apresentadores. Iniciei a brincadeira. No jogo, pedi que escolhessem um nome para o programa, sem muita busca, **Luccas Neto**, que sempre se destaca, fala que teve uma ideia: “*programa do futuro*”.

Perguntei o motivo da sugestão e ele respondeu: “*porque eles iam escolher a profissão quando cresce*”. As primeiras duas crianças que iniciaram a entrevista com as demais, que denominamos de convidadas do programa, fizeram as seguintes perguntas: Qual seu nome? O que você vai ser quando crescer? O que faz sua profissão?

A brincadeira seguiu. Depois e de maneira espontânea, as crianças foram construindo novos enredos. **Luccas Neto** foi o líder da brincadeira: “*agora, vamos mudar! A entrevista será qual animal de estimação você tem*”. E iniciou a entrevista com todos individualmente. **Cinderela**: “*Eu não tenho!*”. **Luccas Neto**: “*Então muda de novo, qual você quer ter?*”.

Deixei que as crianças fossem vivenciando a brincadeira por um tempo. Sem interferir, elas negociavam, criavam suas regras para que ficassem sentados e em silêncio. A criança com a câmera pedia atenção ao filmar os colegas - **Barbie**: “*Olha a câmera, dá um oi para o pessoal de casa*”. Passado o tempo, interfeiri pedindo que retornassem para os espaços iniciais que iria fazer uma nova apresentação. Fiz a fala: “*agora, vou apresentar um novo quadro no programa, a caixa surpresa das profissões.*” Comecei tirando as imagens das profissões: todas sendo desempenhadas por diversas pessoas. (Diário de Campo, 20/08/2021).

É importante ressaltar que, conforme se observa no quadro 13, as escolhas das profissões das crianças, ao brincarem de entrevista, se associam aos estereótipos sociais atribuídos às identidades masculinas e femininas, profissões como médica e veterinária remetem ao cuidado, logo associado à figura feminina, e os meninos que escolheram ser jogadores e policiais, vinculam-se à ideia de resistência e coragem, características da figura masculina.

Quadro 14- Escolha das profissões associadas às identidades de gênero e sexualidade

PARTICIPANTE	PROFISSÃO
Pinóquio	Chef de Cozinha
Elza	Médica
Capitão América	Jogador
Valéria de Carrossel	Veterinária
Luccas Neto	Jogador de futebol
Flash	Policial
Barbie	Médica
Sônic	Policial
Jogador	Jogador de futebol
Luluka	Médica
Cinderela	Médica

Fonte: Elaboração Própria, 2021

Nesta direção, Eulina Carvalho (2010) abaliza que a perseverança da divisão de gênero do conhecimento e do trabalho segrega as mulheres a profissões desvalorizadas, mal remuneradas e precárias, que reforçam invisibilidade de algumas mulheres no ingresso de carreiras masculinas, apontando que ainda que possuam melhor qualificação, são, na maioria das vezes, menor remunerada. Considerando que as escolhas profissionais são sociais e culturalmente determinadas, “a divisão sexual e de gênero do conhecimento e do trabalho é continuamente ensinada e aprendida, de modo formal e informal/inconsciente, no contexto das várias instituições e práticas sociais, destacando-se a escola, que prepara para o trabalho e a escolha das carreiras” (CARVALHO, 2010, p. 246).

Embora, nesta fase de desenvolvimento, a crianças não estejam em processo de formação e escolha das futuras profissões, apresentam em suas brincadeiras vivências de ofícios e profissões que observam ao seu redor, (re)produzindo ideias e crenças carregadas muitas vezes, de estereótipos de gênero e sexualidade, suscitando, neste prisma, a importância de se refletir e trabalhar as diversas profissões desde a Educação Infantil.

Ainda no decorrer da Oficina Pedagógica “Brincando das profissões/ocupações”, apresentei e discuti a aprendizagem de papéis masculinos e femininos, através da imagem de pessoas no exercício de suas profissões, que me possibilitaram identificar que as análises e afirmativas não atingia só os indivíduos, mas suas relações interpessoais. Segundo Guacira Louro (2019), não são diferenças fisiológicas que fazem com que homens e mulheres sejam destinados a cumprirem papéis que lhes são designados a partir do sexo.

A fala de **Barbie** - “*Nunca vi uma mulher construir casas, já vi arrumando e o homem construindo [...]*” - remete às demarcações sexuais do trabalho, que constituem hierarquias entre os sujeitos. Essa demarcação, na pesquisa de Aldenora Macedo (2017), se dá através dos ensinamentos advindos da família e da escola e estão sendo paulatinamente interiorizados pelas crianças, destacando bem a demarcação da divisão sexual do trabalho. Isso significa que as crianças vão construindo suas formas de masculinidades e feminilidades atravessadas pelas demarcações sociais, os símbolos, normas, conhecimentos, leis, doutrinas e políticas que “são constituídas 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).

Finalizo a análise deste núcleo, como já exposto, apontando que as cores marcam as identidades de gênero e sexualidade dos sujeitos, atravessando outros artefatos que reforçam as características binárias. Quanto às brincadeiras e brinquedos, as crianças apresentam

padrões sociais do que é considerado “de menina” e “de menino”, influenciado por diversas pedagogias culturais que demarcam e educam os sujeitos. Estão também presentes construções sociais acerca do masculino e feminino, evidenciadas na associação da escolha profissional reforçada, cotidianamente, na construção das identidades de gênero e sexualidade das crianças, acarretando em práticas machistas e sexistas, ainda que existam situações de resistências e rupturas.

4.3 NÚCLEO 03: “PRONTO! PARA ACABAR A CONFUSÃO, TODO MUNDO PODE BRINCAR JUNTO” – AS (DES)CONSTRUÇÕES DAS IDENTIDADES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Intitulado “Pronto! Para acabar a confusão, todo mundo pode brincar junto” – as possibilidades de (des)construções das identidades de gênero e sexualidade”, o terceiro e último núcleo de significação, nomeado a partir da fala de **Capitão América**, foi constituído com base nos indicadores: Heterossexualidade como padrão; Práticas binárias de gênero e sexualidade presentes na Educação Infantil e Rupturas na exclusão de gênero e sexualidade.

O indicador Heterossexualidade como padrão instituiu-se dos pré-indicadores: “Deixa eu dizer quem namora com quem: Cinderela namora com Jogador [...]”, “Quando eu crescer vou casar e ter um filho” e “[...] aqui vai morar eu, o pai e dois filhos, um menino e uma menina”. Deste modo, antes de contextualizar os significados atribuídos pelas crianças em cada contexto, retomo o conceito de heterossexualidade abordado anteriormente por Colling e Nogueira (2015), assinalando que a heterossexualidade é posta como padrão e princípio humano, naturalizando a heterossexualidade como normal e ocultando mecanismos de produção da “anormalidade”, isto é, a naturalização da sexualidade. Ambigualmente, reafirmando a necessidade de tal adequação, esse não paralelismo sexo-gênero desmonta a naturalidade da norma heterossexual.

A fala de **Luluka** - “*Deixa eu dizer quem namora com quem: Cinderela namora com Jogador [...]*” - ocorreu na quarta oficina, Brincando com os corpos, no momento em que as crianças começaram a brincar com os bonecos que foram construídos. Sua fala não se deu fora de um contexto de brincadeira, mas no decorrer dela, ao negociarem os papéis sociais que ocupariam. A fala revela a concepção que possui acerca das identidades de gênero e sexualidade, empregando os significados sociais internalizados das possibilidades das relações amorosa e afetiva como sendo padrão homem e mulher, sem a possibilidade de outra estrutura ali representada. A autora Berenice Bento (2011) aponta que, desde o nascimento, os

sujeitos se deparam com todas as estruturas sociais e culturais em funcionamento, determinando-se o certo e o errado, o normal e o patológico. Deste modo, ao nascer, já são contagiados por questões preexistentes.

Visto que 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, 1999). 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.

As falas a seguir, carregadas de significados “normatizados” das possibilidades de construções familiares compostas por pai, mãe e filho, fazem parte de uma construção histórica e social: “*Quando eu crescer vou casar e ter um filho*” – **Elza**. Existindo ainda o sonho idealizado de escolha do sexo dos filhos: “[...] *aqui vai morar, eu, o pai e dois filhos, um menino e uma menina*” – **Barbie**. Estes enredos se apresentaram na pesquisa realizada por Constantina Xavier Filha (2012, p. 636) com a “ideia de amor romântico, com final feliz, visando à completude das pessoas, está presente nesses enunciados. Outra questão é novamente a prescrição da heterossexualidade compulsória e do estabelecimento da norma”. Assim, estas construções desconsideram outras possibilidades de arranjos familiares presentes na sociedade e remetem ao discurso de rejeição, com o intuito de fixar uma identidade específica para meninos e meninas, ideia vinculada às identidades de gênero e à heterossexualidade, como modelo de identidade sexual considerado natural socialmente (LOURO, 1999).

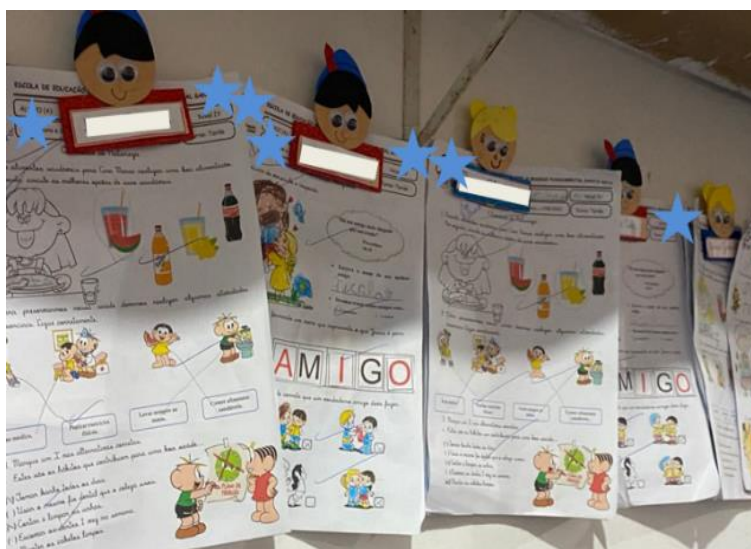
Nesta perspectiva, Aldenora Macedo (2017), em suas observações com as crianças, expõe que, ao pensar sobre a constituição da família no decorrer da brincadeira, não está livre de conflitos, visto que existem padrões interiorizados do mundo adulto que devem ser seguidos, e quem não segue está excluído. “Mesmo nas culturas infantis há relação de poder, pois são socialmente perpassadas por uma cultura já existente e normatizada que concentra maior poder e dita regras” (MACEDO, 2017, p. 102), que também se evidenciou na experiência das crianças. É necessário ressaltar que, atualmente, não existe um único modelo, mas múltiplos tipos de organização que configuram uma família.

Como afirma Rogério Junqueira (2015, p.104), “a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/a”.

Esta afirmativa se apresenta ao analisar as práticas binárias de gênero e sexualidade presentes na Educação Infantil, uma espécie de fabricação da heterossexualidade que depositam em suas regras e rotinas, práticas e valores que vão normalizando e ajustando os corpos para a heterossexualidade. As falas de **Capitão América**: “[...] os meninos brincam juntos e as meninas brincam juntas”; de **Cinderela**: “[...] se for no banheiro dos meninos a tia vai brigar”; **Sônic**: “[...] um time só dos meninos e outro time de meninas” e de **Valéria de Carrossel**: “Tia os meninos vão para Educação Física e as meninas o balé” - remetem aos discursos binários que, muitas vezes, naturalizam, demarcando, por sua vez, o que é normal e anormal. Como apontam Viana e Finco (2009), as crianças estão aprendendo diariamente nas instituições educacionais esses estilos corporais, visto que o cuidado e a educação da infância são atravessados por processos de feminilização e masculinização.

Estas pedagogias culturais, expostas anteriormente, são, muitas vezes, reforçadas durante a Educação Infantil, podendo-se observar no contexto investigado, como exposto nas imagens a seguir.

Figura 21 - Cantinho das atividades na sala de aula



Fonte: Arquivo próprio, 2021.

Figura 22 - Entrada dos banheiros das crianças



Fonte: Arquivo próprio, 2021.

As imagens acima revelam pedagogias culturais de gênero e sexualidade, que não se limitam aos espaços escolares. Também se fazem presentes nos acessórios e materiais escolares das crianças, como artefatos naturalizados culturalmente para meninas e meninos. Vejamos a situação exposta abaixo.

Situação 09

A brincadeira seguiu depois da oficina pedagógica: Comprando brinquedos. As crianças foram escolhendo de maneira espontânea os brinquedos que se encontravam no centro da sala. Quando **Elza** começou a separar os brinquedos, me aproximei discretamente e sentei observando as crianças escolhendo, quando fui surpreendida pela fala de **Elza**: “[...] vou separar os brinquedos agora, porque tem muita coisa misturada aqui”. Perguntei: “o que está misturado?”. **Elza** apontou dizendo: “Esses aqui Tia” - eram bonecas, panelas, maquiagem e os carros e super-heróis. Neste momento ela fazia uma separação agrupando as bonecas, panelas e maquiagens; e os carros e super-heróis. Desta separação, as demais crianças continuavam a fazer suas escolhas e brincar.

Ainda neste cenário, **Flash** pegou dois bonecos super-heróis e convidou **Barbie** para brincar de luta, que logo recusa: “[...] eu vou brincar de casinha com as meninas” **Barbie**. (Diário de Campo, 31/08/2021).

A situação acima se apresentou em outros momentos, na separação dos corpos, objetos e nas interações entre as crianças. Nesse sentido, concordo com Jaime Zanette e Jane Felipe (2017, p. 35), ao apontarem que as instituições de Educação Infantil são espaços generificados, onde se instala a norma de gênero binário, vigiando e regulando os corpos

infantis, “como uma instituição biopolítica, que sustenta os preceitos heteronormativos e dá continuidade ao cumprimento de vigiar e regular os sujeitos infantis que ‘cruzam a fronteira’ estabelecida pela norma”.

Para as crianças, os padrões sociais e as regras do que era destinado para meninos e meninas estavam muito presentes no contexto Educacional, sendo constantemente reforçados por influência do ambiente escolar e familiar entre os pares. As demarcações binárias perpassavam esse ambiente, como expressado no desenho e situação abaixo.

Figura 23 - Representação da brincadeira preferida de Barbie



Fonte: Arquivo próprio, 2021.

Ao representar, por meio do desenho, sua brincadeira favorita, Barbie, a criança faz a narrativa que adora brincar de bonecas e de casinhas com suas amigas na sua casa, porque, na escola, não podia brincar e trazer seus brinquedos³⁵. O fato de algumas crianças não se posicionarem contra as falas e práticas sexistas que se apresentaram no decorrer das oficinas pedagógicas e da observação participante apontam o quanto a lógica da heteronormatividade e o olhar adulto influencia na educação e nas relações estabelecidas entre pares no contexto escolar e familiar, onde a criança expõe as aprendizagens que envolvem as questões de gênero e sexualidade.

No entanto, estas aprendizagens não são estáticas, pois as próprias crianças criam estratégias e transgrediam as regras. Foi comum ouvir que os gêneros poderiam “transitar” entre o masculino e o feminino, a exemplo da situação exposta por **Elza**, que relata que gostava de brincar de parque (fora do ambiente escolar) porque lá poderiam brincar de

³⁵ Em decorrência da pandemia da COVID-19, as crianças não podiam compartilhar objetos e evitavam trazer itens que pudessem causar riscos de contaminação.

qualquer coisa, e todas as crianças juntas. Os meninos brincavam de casinha, e as meninas podiam brincar de futebol também.

Estes padrões de masculinidade e feminilidade que demarcam o que se espera de meninos e meninas com base no sexo biológico fazem com que se compreenda a heterossexualidade como “normal” e, conseqüentemente, qualquer outra conjuntura, “anormal”. Para Silva (2003, p. 83), “normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”. Nesta perspectiva, Junqueira (2015) aponta que o espaço escolar se apresenta como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos e garantindo o êxito dos processos de heterossexualização compulsória.

A autora Daniela Auad (2005) aponta que as crianças, nas relações que estabelecem com outras crianças, estão encontrando a possibilidade de “fazer diferente”, de usar os brinquedos de formas diferentes das que a sociedade impõe, evidenciando positivities das transgressões de meninos e meninas no decorrer das brincadeiras, levando-nos a observar que estão recriando e reinventando novas formas de brincar.

Estas rupturas se fizeram presentes no decorrer da pesquisa, como aponta o indicador Rupturas na exclusão de gênero e sexualidade, sendo constituído também pelas falas descritas na situação a seguir.

Situação 10

No decorrer da oficina pedagógica: brincando das profissões, fui retirando da “caixa mágica” as imagens com diversas pessoas no exercício de suas profissões. Ao retirar cada imagem, fui problematizando os papéis desempenhados pelas pessoas apresentadas. Ao retirar a imagem de uma mulher motorista de ônibus, a fala de **Valéria de Carrossel** - “*Mulher pode dirigir ônibus, eu já vi uma passando na televisão*” - se destacou nas demais, que seguiram afirmando também já ter visto na televisão e que outras mulheres também dirigiam carro, moto e outros transportes. Apresentei a imagem de homens e mulheres policiais que não causou nenhum estranhamento por parte das crianças. Perguntei se elas conheciam alguma pessoa que exercesse aquela profissão e **Barbie** logo afirmou: “*Sabia que eu já vi uma policial que é mulher*”.

Quando apresentei imagens de homem e mulher cuidando do lar, as crianças traziam suas experiências familiares e **Flash** logo afirmou: “*O pai pode ajudar a mãe a cuidar do*

bebê e da casa. Meu pai ajuda minha mãe.” Ainda que na imagem apresentada não colocasse a figura masculina como paterna, em minha fala, problematizamos se só o pai poderia ajudar e **Flash** completa: “[...] *eu ajudo minha mãe, arrumo meu quarto*”. **Capitão América** pediu fala e disse: “[...] *homem pode arrumar a casa também e até cozinhar.*” A afirmação “até cozinhar” ocorreu porque na imagem apresentada o homem estava limpando a casa e em outra situação apresentei a imagem de um chef de cozinha. A fala de **Capitão América** remete aos estereótipos culturais que são transmitidos, aprendidos e reproduzidos como pedagogias culturais de geração em geração atribuindo a homens e mulheres papéis sociais distintos com base no gênero, neste contexto, as reivindicações para maior equilíbrio entre homens e mulheres inclui a participação dos homens nos afazeres domésticos que culturalmente era atribuído a mulher o trabalho de cuidar da casa e dos filhos, enquanto o homem exercia atividades numa “esfera pública” trabalhar em contextos externo ao domicílio a mulher era incumbida da “esfera privada”³⁶ (BRUSCHINI, RICOLDI, 2012).

Ao término da apresentação das imagens, **Luccas Neto** sempre muito comunicativo e participativo fechou sua fala dizendo: “*Tá vendo que esse homem dança balé [...] e a mulher derruba boi na vaquejada*” - a afirmação de homem dançar balé confrontava diretamente com as vivências das atividades escolares, já que não podiam fazer esta atividade. (Diário de Campo, 20/08/2021).

Como podemos observar na situação acima, as representações de masculinidades e feminilidades perpassam a realidade social, a partir de representações criadas e difundidas pelas diversas pedagogias de gêneros e sexualidades que influenciam práticas e ações.

A fala de **Luccas Neto** escapa ao poder disciplinar, existente no espaço escolar ao afirmar - “*Tá vendo que esse homem dança balé*”. Trata-se de rupturas. Ainda que tentem “estabelecer padrões de normalidade no que diz respeito tanto à infância em geral quanto ao seu agir no campo escolar” (NARODOWSKY, 2001, p. 187), as crianças são capazes de modificar posicionamentos e manifestar suas inquietações e sentimentos. Como aponta Corsaro (2009, p.64), “os comportamentos de oposição aos adultos, elaborados pelas crianças e parte de sua cultura de pares apresentam-se [...] como parte de uma atividade submetida a regras próprias, e não as regras predefinidas pelos adultos que regem cada situação”.

Nesta conjuntura, o espaço escolar se torna privilegiado, uma vez que podem ocorrer diferentes situações que são capazes de promover interação com pares, visto que as crianças

³⁶ Para saber mais: BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; RICOLDI, Arlene Martinez. Revendo estereótipos: o papel dos homens no trabalho doméstico. Revista Estudos Feministas; Vol 20, No 1, Año 2012.

estão cada vez mais observando e ressignificando o mundo a sua volta, embora rodeadas de experiências positivas e negativas. No brincar, “as crianças produzem coletivamente uma rotina na qual compartilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça, e o alívio e a alegria de fuga” (CORSARO, 2009, p.33), sendo capazes de elaborar e enriquecer os modelos dos adultos para atender aos seus interesses enquanto brincam.

No entanto, não posso negar que, em alguns espaços da Educação Infantil, ainda se expõem cenários e rotinas (de modo consciente ou inconsciente) perpassados por pedagogias culturais que limitam as crianças a experimentarem outras formas de ser e estar naquele espaço. Quando falo nestas pedagogias culturais associadas às questões de gênero e sexualidade, estas subjetivações se apresentam no que é popularmente reconhecido como para “menino” ou “menina”.

Por fim, aponto que no contexto pesquisado as crianças apresentam a heteronormatividade como padrão e os corpos são mais que uma construção biologicamente estabelecida, são depositórios 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. 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.

4.4 ANALISANDO INTERNÚCLEOS

Com a elaboração dos núcleos se realiza o movimento intranúcleo, ou seja, a articulação e análise de cada núcleo. Logo após a análise dos núcleos ocorreu a articulação internúcleo, a articulação entre os núcleos, a síntese do todo.

Nesse momento, internúcleo, alcançamos uma análise interpretativa mais completa e sintetizadora, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social histórico, à luz da teoria. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 311).

Isso traz a possibilidade de revelar os sentidos constituídos pelo sujeito.

Realizei por meio da análise dos internúcleos a articulação entre os três núcleos de significação, na busca de agrupar os elementos subjetivos que constituem a aproximação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos, apontando para uma compreensão e análise mais completa.

O primeiro núcleo de significação: “As meninas dançam balé e os meninos jogam futebol” - representação e controle dos corpos na construção das masculinidades e feminilidades, apontou a existência de controle dos corpos na construção das masculinidades e feminilidades. Esse controle, que envolve os modos de ser e agir dos sujeitos, apresentou ainda demarcações e separações com base nas questões biológicas, ou seja, apresentou com ênfase a separação de meninos e meninas de acordo com o sexo biológico, sendo influenciados por pedagogias culturais de gênero e sexualidade em suas culturas, reforçando o que era “adequado” para meninos e meninas. Neste contexto, os artefatos midiáticos como desenhos animados, filmes e canais do *youtube* apresentaram forte influência envolvendo as questões de gênero e sexualidade na vida das crianças e nas relações que estabelecem com os pares, despertando nestes o desejo de consumo, modos de ser e agir.

No segundo núcleo de significação: “Eu gosto de brincar de carrinho, mas também de cozinhar” - pedagogias culturais na construção das identidades de gênero e sexualidade, apontou que as identidades de gênero e sexualidade sofrem influência das cores, pelos diversos artefatos que acabam reforçando características binárias, atribuindo, em especial, a cor rosa ao feminino, e azul ao masculino. Estes padrões sociais do que é considerado para “menino” ou “menina” se fazem presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças que demarcam lugares e educam os sujeitos. Apontou que, durante as brincadeiras, a associação da escolha profissional é influenciada pelas pedagogias culturais de gênero e sexualidade, ainda que existam situações de rupturas e resistências.

O terceiro núcleo: “Pronto! Para acabar a confusão, todo mundo pode brincar junto” – as (des)construções das identidades de gênero e sexualidade, indicou 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.

É passível de articulação o primeiro núcleo de significação com o segundo: neles estão presentes aspectos relacionados aos modos de ser e agir das crianças através do brincar, apresentando que existem pedagogias de gênero e sexualidade que reforçam as diferenças e separação, e que estas são construídas e reforçadas culturalmente.

Destaco, 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, evidencio que desta e de 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.

A articulação do terceiro núcleo com o primeiro e segundo núcleos revela a contradição, apresentando novas possibilidades de ser e se relacionar no espaço da Educação Infantil.

Retomei 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. A fim de não tornar esta análise extensa e repetitiva, selecionei a fala de algumas crianças para ilustrar o que mencionei.

Escolhi dentre as falas revisitadas a de **Barbie** que no primeiro núcleo diz: “Coloca um vestido, ou uma saia, porque fica mais parecida com mulher [...]” - marcada pelos estereótipos de gênero e sexualidade. No segundo núcleo 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 me aproximar, perguntei do que eles estavam brincando, e ela responde no terceiro núcleo: “[...] 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.

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.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”. (FREIRE, 2014)

O término de uma pesquisa remete ao desafio – entre tantos outros – de continuar existindo, tecendo as considerações finais, exprimindo a sensação do “dever cumprido ou não”. Para tanto, lanço o desafio de não acabar! Na esperança pautada na perspectiva de Paulo Freire (2014) de que novas e outras pesquisas possam surgir, dando continuidade a partir do que foi proposto nesta pesquisa, de outras e de novas possibilidades que surgem e prosseguirão existindo.

Pesquisar sobre o brincar e as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil remete, entre tantos fatores, às vivências que perpassaram minha infância e ao contexto escolar, às inquietações enquanto docente atuando na Educação Infantil e às formas nas quais se encontram enraizadas práticas machistas e sexistas que se fazem presentes na sociedade atual e atravessam as culturas infantis, influenciando nas relações que estabelecem com seus pares, em especial, no espaço escolar, como lugar de segregação ou reconhecimento das múltiplas identidades de gênero e sexualidade.

Relembro a questão geral norteadora desta pesquisa: Qual a concepção de gênero e sexualidade que as crianças da Educação Infantil apresentam diante do brincar? E as questões específicas: Quais os significados culturais que as crianças apresentam no brincar e como as questões de gênero e sexualidade se fazem presentes? Como são construídas as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil frente ao brincar? Como as pedagogias culturais de gênero e sexualidade estão implicadas na construção das identidades das crianças a partir do brincar? Que se desdobraram no objetivo geral: Compreender as concepções das crianças sobre gênero e sexualidade a partir do brincar no contexto da Educação Infantil. E nos seguintes objetivos específicos: Identificar quais os significados culturais que as crianças apresentam no brincar e como as questões de gênero e sexualidade se fazem presentes; Analisar como são construídas as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil frente ao brincar; Analisar como as pedagogias culturais de gênero e sexualidade estão implicadas na construção das identidades das crianças a partir do brincar.

A escolha metodológica deu-se pela pesquisa qualitativa, do tipo participante, que teve como instrumentos na geração dos dados a observação participante e as oficinas pedagógicas, permitindo-me a aproximação com a realidade investigada, revelando a possibilidade de, junto às crianças, conhecer e contextualizar, por meio do brincar, as relações de gênero e sexualidade que, pela geração dos dados, possibilitou buscar responder às questões propostas. Ao utilizar a metodologia de análise dos dados por núcleos de significação, proposta por Aguiar e Ozella (2006), viabilizou a construção das categorias de análise, revelando os significados e sentidos atribuídos pelas crianças.

Foi possível perceber que as crianças, por meio da cultura em que estão inseridas, não somente adquirem os significados culturais de gênero e sexualidade de uma cultura mais ampla, como expressam, no brincar, estes significados e a capacidade de transgredirem as regras culturais impostas e normatizadas. São capazes de (re)criar suas significações acerca das questões de gênero e sexualidade que são atravessadas de modos distintos, considerando e reconhecendo as múltiplas culturas existentes.

Na relação com seus pares na Educação Infantil, o brincar se apresentou como ferramenta facilitadora, possibilitando o reconhecimento de si e do outro, levando a negociações que envolveram as questões de gênero e sexualidade, 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 apontadas anteriormente, como à separação das crianças em determinadas atividades, considerando o caráter binário de gênero e sexualidade como critério.

Outro aspecto são as pedagogias culturais que estão implicadas diretamente na construção das identidades das crianças por meio do brincar, em que se apresentam diversos artefatos culturais portadores de significados, apontando-se estes artefatos como influenciadores na construção das identidades das crianças, mantendo o caráter binário no meio cultural, de acordo com o sexo biológico. Contudo, é necessário destacar que estes significados não estão cristalizados, pois a própria cultura se encarrega de modificar. As crianças se mostraram capazes (quando estimuladas a pensar sobre práticas machistas/sexistas naturalizadas) de ressignificar, empregando novas possibilidades e significados no decorrer das relações estabelecidas com seus pares na constituição das múltiplas possibilidades de constituição das masculinidades e feminilidades, e o brincar se apresentou como facilitador destas relações e aprendizagens.

Como exposto, os interlocutores da pesquisa foram crianças da Pré-Escola, mais especificamente, de uma dada realidade cultural, que contribuíram de forma positiva para a realização desta pesquisa, visto que nenhuma das crianças participantes apresentou, no decorrer da pesquisa, desistência ou resistência que afetasse a geração de dados, contribuindo com as oficinas pedagógicas propostas e geração de dados, reafirmando a possibilidade da realização de pesquisas com crianças, considerando-as protagonistas e capazes de expor suas percepções acerca das questões que envolvem gênero e sexualidade. Os discursos que analisei, no decorrer deste trabalho, podem ser vistos como aprendizagens transitórias e contingentes.

Desde o primeiro momento, a pesquisa revela sua importância quando parte das minhas motivações pessoais, no movimento de reflexão e (des)construção de práticas enraizadas culturalmente, envolvendo as questões de gênero e sexualidade e apontando para a possibilidade de refletir sobre práticas e ações machistas/sexistas. Considero que a pesquisa tem contribuído com a comunidade acadêmica, em especial no contexto da Educação Infantil, visto que, desde os primeiros passos, foi possível a participação em eventos (congresso e encontros), contribuindo com a temática e colaborando com estudos posteriores. Considerando que outras inquietações se apresentaram no decorrer da pesquisa, como a possibilidade de refletir sobre os espaços físicos e organizacionais que se estruturam no contexto da Educação Infantil, demarcando as questões de gênero e sexualidade, bem como, a influência da mídia como pedagogia cultural, nas construções e relações de gênero e sexualidade das crianças.

Por meio dos autores e autoras que contribuíram com seus posicionamentos teóricos ao longo da pesquisa, e após a análise dos dados gerados, apresento algumas sugestões que podem promover a desconstrução de estereótipos de gênero e sexualidade no contexto da Educação Infantil. São elas: 1- A utilização de linguagem não sexista pelos funcionários e funcionárias das instituições; 2 - A suspensão do critério de gênero e sexualidade na escolha das atividades curriculares e extracurriculares a serem desenvolvidas pelas crianças; 3 - A problematização de práticas e discursos machistas/sexistas que possam surgir no cotidiano; 4 - A formação continuada aos profissionais da comunidade escolar com especialistas na área, promovendo a desconstrução de estereótipos de gênero e sexualidade.

As pesquisas podem incluir desafios de intensidades diferentes. Considero que o primeiro desafio desta pesquisa foi à pandemia da COVID-19, que afetou diretamente a ida presencial ao campo, sendo necessárias readaptações, realizando-se alterações metodológicas

e seguir criteriosamente os protocolos de segurança sanitária de combate à COVID-19 no decorrer das oficinas pedagógicas e observação participante, provocando maior distanciamento físico e cuidados entre os participantes. O segundo desafio deu-se em decorrência da pesquisa com crianças e dos critérios estabelecidos pelo CEP, considerando que, além do TALC, necessitamos do TCLE e, por se tratar de uma pesquisa que envolve as questões de gênero e sexualidade, houve recusa de aceitação por parte dos responsáveis, ainda que a minoria tenha evidenciado o desafio de manter o aceite dos demais. Surgiram outros desafios, no decorrer da geração de dados, como adaptação de horários, protocolos de segurança, adaptação de recursos materiais para as oficinas pedagógicas, mas nenhum deles causou impacto na geração de dados.

Embora ciente de que as relações sociais e culturais passam por um processo de aprendizagem (o que me faz reconhecer a provisoriedade das pesquisas sociais qualitativas), considero que os objetivos propostos foram alcançados dentro da realidade social investigada, visto que não trago a expectativa de respostas ou certezas, mas de problematizar e, junto às crianças, oportunizar a possibilidade de refletir, compreender e ressignificar, nas relações estabelecidas por meio do brincar, as questões envolvendo gênero e sexualidade.

Chego ao término, agradecida por toda a entrega, dedicação e superação a cada leitura, escrita e reescrita, na esperança de demonstrar que incluir as questões de gênero e sexualidade desde a primeira infância, em especial no contexto da Educação Infantil, pode possibilitar aprendizagens que contribuem para sua formação pessoal e social na construção de relações humanas justas e igualitárias. Porque desconstruir as concepções de gênero e sexualidade, como biológicas, é um desafio, ainda em tempos de resistência, em que a opressão mata! Não pretendi apontar solução (seria ousadia), mas evidenciar caminhos, para que não percamos a esperança de que mais pessoas como eu sejam capazes de desvendar os olhos, vendo que a luta pela igualdade de gênero e sexualidade precisa de consciência e constância. A todos e todas que chegaram ao término desta leitura, gratidão!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e sociologia da infância. *In: FARIA, Ana L. G.; FINCO, Daniela (Orgs.). Sociologia da infância no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- AGUIAR, Wanda Maria J. A Pesquisa Junto a Professores: fundamentos teóricos e metodológicos. *In: AGUIAR, Wanda Maria J. (Org.). Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica: relatos de pesquisa.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria J. A Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. *In: BOCK, Ana Mercês B., GONÇALVES, Maria da Graça M. e FURTADO, Odair (Orgs.). Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.* São Paulo: Cortez, 2001.
- 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; 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.
- 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.
- ANDRADE, Paula; COSTA, Marisa. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, v.17, n.34, p. 48-63, mai/ago, 2015.
- ANDRADE, Sandra Santos. A invenção das Pedagogias Culturais. *In: CAMOZZATO, V; CARVALHO, R. S.; ANDRADE, P. D.(Org.). Pedagogias Culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade.* Curitiba, Appris, 2016.
- ANDRADE, Telma Guimarães Castro. **Menina não entra.** São Paulo: Editora do Brasil, 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar.** 18 ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro. Zahar, 1986.
- ARROYO, Miguel G. “Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola”. *In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). Currículo: políticas e práticas.* Campinas: Papirus, 1999.

BARBOSA, Ivone; SILVEIRA, Telma A. T. M.; SOARES, Marcos A. A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social da cidade de São Paulo**. Petrópolis. Vozes, 1979.

BELLONI, Maria Luisa. **O que é sociologia da Infância**. Campinas. Autores Associados. 2009.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto. 2011.

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.

BORTONI-RICARDO, Stella. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa setorial de ação do Governo Collor na área de Educação**. Brasília, DF: MEC, 1990b

BRASIL. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.1. Brasília, MEC/SEF, 1998b.

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.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; RICOLDI, Arlene Martinez. Revendo estereótipos: o papel dos homens no trabalho doméstico. **Revista Estudos Feministas**; Vol 20, No 1, Año 2012.

BUJES, Maria Isabel E. Descaminhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa**. Volume: 43, Número: 148, Publicado: 2013.

CAMOZZATO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte (Orgs.). **Pedagogias culturais**: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade. Curitiba: Appris, 2016.

CAMPOS, Maria Malta. O ensino fundamental de nove séries e as crianças de seis anos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 19-27, jan./dez. 2007.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 135-150. Dez, 2000.

CARREIRO, Lidiane. Conceitos e preconceitos sobre sexualidade na educação infantil. *In: Enlaçando Sexualidades*, 2013, Salvador. Anais do Seminário Enlaçando Sexualidades, 2013.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos. *In: Reunião Anual da ANPED*, 29 ed., 2006, Caxambu. Anais. Caxambu: Anped, 2006.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 27, n. 66, p. 771-791, 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas curriculares de educação infantil: um olhar para as interfaces entre gênero, sexualidade e escola. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 45, Jan/abr, 2016.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras** – dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COLLING, Leandro NOGUEIRA, Gilmaro. Relacionados mas diferentes: Sobre os conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. *In: RODRIGUES, A. DALLAPICULA, C. FERREIRA, S. R. S. (Orgs.). Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação*. Vitória: EDUFES, 2015.

CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. Educação, Sociedade e Cultura. **Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William A. **We're friends, right?**. Washington, D.C.: Joseph Henry Press, 2003.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

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

CORSINO, Patrícia. Pensando a infância e o direito de brincar. *In: REVISTA TV ESCOLA. Jogos e Brincadeiras: Desafios e Descobertas. Salto para o Futuro*. 2 ed. Ano XVIII boletim 07 - Maio de 2008.

COSTA, Ana Paula; SCALIA, Anne C. M. A.; BEDIN, Regina C.; SANTOS, Shirley R. dos. Sexualidade, gênero e educação: novos olhares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 4, n. 1, p. 65–75, 2010.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 35, n.125, p. 161-179. 2005.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo, Contexto, 2009.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

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.

DRUMONTT, Mary Pimentel. Elementos Para Uma Análise do Machismo. **Perspectivas**, São Paulo, 3: 81-85, 1980.

FARIA, Ana Lúcia G. oulart. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 26, p. 279–287, 2016.

FELIPE, Jane. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais**: implicações para a educação infantil, 2004.

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

FELIPE, Jane, GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições**. Campinas, n. 3, p. 119-130, 2003.

FELIX, Jeane. Estudos Culturais e os Estudos de Gênero. Diálogos, aproximações e distanciamentos. GONÇALVES, C. C.; ANDRADE, F. C. B. (Orgs.) **Pelas frestas**: pesquisas em Estudos Culturais da Educação. Curitiba-PR: CRV, 2019.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro. Contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-posições**, v. 5, n. 1, p. 229-250, jan./abr., 2004.

FERNANDES, Clodoaldo. Diversidade sexual e políticas educacionais: possíveis aproximações. *In*: FREITAS, Lúcia G.; BRZEZINSKI, Iria. **Políticas educacionais**:

neoliberalismo, formação de professores, tecnologia, diversidade e inclusão. Anápolis: Editora UEG, p. 377-395, 2016.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. V. 21 n. 66 jul.-set. 2016.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. Tese. Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2010.

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.

FINCO, Daniela. Por uma educação com igualdade de gênero na infância. Mundo da Diversidade. **Revista Maringá Ensina**, Maringá, ano 2, n. 6, pág 38-39, maio/jul. 2007.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. G; FINCO, D. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP. Autores Associados. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo, SP. Editora Moderna, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FOUCAULT, Michel. “Os recursos para o bom adestramento”. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GABRIEL, Nathalia Chacão. **Literatura infantil sobre príncipes e princesas e a educação da infância**: gênero sob a ótica das crianças. 2018. 105f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo PPGE/ UNIFESP. Guarulhos-SP, 2018.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. **A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância**: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. 257 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GARRIDO, Geisa Orlandini Cabiceira. **Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da educação infantil**: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade. 175 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia Universidade Estadual Paulista-PPGE/ FCT/ UNESP. Presidente Prudente, SP, 2017.

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.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila de Brito F.; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

HOLANDA, Chico Buarque de; (compositor, interprete) OLIVEIRA, Severino Dias de. (compositor) **João e Maria**. 1977. Disponível em: <http://www.encurtador.com.br/qvyS> Acesso em: 10 out. 21.

INOUE, Laura Tereza de Sá e Benevides. **Corporalidades de meninas e meninos na educação infantil**: normatividades e (re)significações de gênero. 2018. 151f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo PPGE/ UNIFESP. Guarulhos-SP, 2018.

IMBRICADA. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco/> Acesso em: 20 mai. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério. Heteronormatividade e vigilância de gênero no cotidiano escolar. In: RODRIGUES, Alexsandro, DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva (orgs.). **Entre comunicações, diálogos e narrativas**. Vitória: EDUFES, 2015.

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.

KNOBBE, Margarida Maria. Compreender é transgredir. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 34, p. 101-109, Dez. 2007.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In: Seminário Internacional OMEP*. Infância -Educação Infantil: reflexões para o início do século. Brasil, jul. 2000.

KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, julho 2002.

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

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, ago. 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1991.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. *In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LEVIN, Esteban. **Rumo a uma infância virtual?** Petrópolis, RJ:Vozes, 2007.

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

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

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

LOURO, Guacira Lopes. **A construção escolar das diferenças**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCKESI, Cipriano. Estados de consciência e atividades lúdicas. *In*: PORTO, Bernadete. **Educação e ludicidade**. Ensaios 3. Salvador: UFBA, 2004.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marly E. D. **A pesquisa em educação**: uma abordagem qualitativa. São Paulo: Cortez, 1986.

MACEDO, Aldenora Conceição de. **Ser e tornar-se**: meninas e meninos nas socializações de gêneros da infância. 2017. 174f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília PPGDH/ UnB. Ceilândia-DF, 2017.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MALUF, Angela. **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: eduel, 2003.

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

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NARODOWSKI, Mariano. Hacia um mundo sin adultos. Infancias hiper y desrealizadas em La era de los derechos del niño. **Actual. Pedagog.** ISSN 0120-1700. N.º 62. Jul – dez. 2013.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NUNES, Mari Fernanda Resende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil do Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: Unesco, Ministério da Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

NUNES, Tainá; SCHLICHTA, Clara; SANTOS, Luara Franco Valente dos; MAIA, Milena Camilla Pereira Pauline; FERREIRA, Vitória de Souza; MELO, K. Vinícius Teixeira de. “Coisa de menina” e “coisa de menino”? Uma leitura do preconceito de gênero pela perspectiva dos praticantes de balé clássico masculino e futebol feminino. **Rev. Sociologias Plurais**, v. 7, n. 3, p. 290-313, jul. 2021.

OLIVEIRA, Maria Fernanda Celli de. **Trajetória social e sexualidade: a estruturação da identidade de gênero na educação infantil.** 2017. 80f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista FCLAr/ FCL/ UNESP. Araraquara-SP, 2017.

OLIVEIRA, Nakson Willian Silva. **Pensando as relações sociais de gênero por meio de crianças: um estudo em uma escola de educação infantil em Vitória da Conquista-BA.** 2019. 173f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-PPGen/ UESB. Vitória da Conquista-BA, 2019.

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

PARKER, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. *In:* LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado.** 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PIMENTA, Daniele Duarte. **O desenho de meninas e meninos na educação infantil: um estudo sobre relações de gênero na infância.** 2016. 158f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo PPGE/ UNIFESP. Guarulhos-SP, 2016.

PINHEIRO, Eliana Moreira, KAKEHASHI, Tereza Yoshiko, ÂNGELO, Margareth. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Rev. Latino-americana Enfermagem** 2005 setembro-outubro; 13(5): 717-22.

POZAS, Denise. **Criança que brinca mais aprende mais: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil.** Rio de Janeiro – RJ: SENAC, 2011.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e Educação Infantil. *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.

REHEM, Quitéria Nascimento; FALEIROS, Faní de Paula Vicente. A educação infantil como direito: uma dimensão da materialização das políticas para a infância. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 13, n. 39, maio-agosto, 2013, p. 691-710. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil.

REIS, Carla Freitas dos. **Crianças dissidentes e as milícias de gênero e sexualidade um estudo de caso em uma escola pró-diversidade de Salvador/BA.** 2019. 116f. Dissertação. Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia. PÓS-CULTURA/UFBA. Salvador-BA, 2019.

REIS, Fábio Pinto G.; ZORKOT Laila; SILVA, Bruno A R; CARNEIRO, Kleber Tuxen. Corpo, gênero e sexualidade nas narrativas cotidianas de professoras da educação infantil: conjecturas sobre currículo, saberes e formação. **Arquivos em Movimento**, v.15, n.1, p.06-24, Jan-Jul 2019.

RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo. **Brincadeiras de meninas e de meninos**: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. *Cad. Pagu* [online]. 2006, n.26, p.145-168. ISSN 1809-4449.

RICIERI, João Guilherme Barreto Prandini; SANTOS, Mateus Mito. Aspectos sociais e históricos da infância e políticas públicas para a educação infantil no Brasil. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 25, n. 1, p. 174-183, 2016.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 11 ed. 2020.

ROCHA, Dina Lúcia Chaves. **Brincando com a criatividade**: contribuições teóricas e práticas na Arteterapia e na Educação. Rio de Janeiro, Ed Wak, 2009.

ROSA, Andreza Saydelles da. “**Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina**”: uma pesquisa com crianças sobre identidades de gênero na educação infantil. 2018. 82f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria PPGE/ UFSM. Santa Maria-RS, 2018.

ROSSATO, Bruno Costa Lima. **Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a educação infantil**: apontamentos para pensar os currículos. 2017. 95f. Dissertação. Programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ). Rio de Janeiro-RJ, 2017.

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.

SABAT, Ruth. Gênero e sexualidade para consumo. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010, 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2010.

SANTOS, Paloma Oliveira. **Brinquedos, culturas infantis e diversidade de gênero**: uma análise sobre a “sexta-feira: dia do brinquedo” na educação infantil. 2018. 160f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. PPGE/UNIFESP. Guarulhos-SP, 2018.

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.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. V. 26. n. 91. p. 361-378. Campinas, maio/ago. 2005.

SAVIO, Donatella. A dimensão lúdica na creche. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila. **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017.

SCHÜTZ, Litiéli Wollmann. “**Nunca peguei um nenê no colo**”: traços e pontos sobre Gênero construídos por crianças nas suas interações e brincadeiras. 2020. 117f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Federal de Santa Maria PPGE/UFSM. Santa Maria-RS, 2020.

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

SENTÍS, Maria Dolly Paula Martín. **Meninas e meninos**: construção das identidades de gênero em crianças de dois anos. 2018. 145f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba PPGE/ UFPB. João Pessoa-PB, 2018.

SIGAUD, Cecília Helena de Siqueira *et al.* Aspectos éticos e estratégias para a participação voluntária da criança em pesquisa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. vol.43, n.spe2, p.1342-1346. 2009.

SILVA, Alaiane de Fátima dos Santos; Silva, Daiana da; SANTOS, Iara Amora dos. **Por uma educação não sexista**. Rio de Janeiro: CAMTRA, 2009.

SILVA, Hélio; MILITO, Cláudia, R. **Vozes do meio-fio**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

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.

SILVA, Fabiane Ferreira. Lições de sexualidade na escola. In: SILVA, F.F.; MELLO, E.M.B.(Org.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na Educação**. Uruguaiana: Unipampa, 2011. p.146-157.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOARES, Zilene Moreira Pereira; SANTOS, Nathany Ribeiro Lima dos; PEREIRA, Sara. Documentos Curriculares: Gênero e Sexualidade em Discussão. In: Libanêo, José Carlos (Org). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

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.

SOUSA, Nadia Jane de. Infância e mídia: desafios para a educação na contemporaneidade. **Espaço do currículo**, v.9, n.1, p.173-181, Janeiro a Abril de 2016.

SPINK, Mary; MENEGON, Jane; MEDRADO, Vera. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia & Sociedade**, 26(1), 32-43. 2014.

SPRÉA, Nélcio, E.; GARANHANI, Marynelma. C. A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira. **Revista Diálogo Educacional**. v.14, n.43. p. 717-735. Curitiba, set/dez 2014 .

STEINBERG, Shirley. R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **Pesquisa Participante**: Alteridade e Comunidades Interpretativas. *Psicologia USP*, vol. 17, p. 11-41. 2006.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth A produção do conhecimento em educação: O Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 12, n. 3, set./dez. 2017.

TEIXEIRA, Sirlândia. **Jogos brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca**: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro. Wak editora, 2012.

TREND, David. **Cultural Pedagogy**: art, education, politics. New York: Bergin & Garvey, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto. (1987). **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre, Ed. UFRGS. 2000.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo**: usos e significados no contexto escolar e familiar. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2017.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Educação Infantil**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

WENETZ, Illeana. **Presentes na escola e ausentes na rua:** brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade. 2012. 228 p. Tese (Doutorado), Universidade federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo.** 6 ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos. Editora S.A., 1982.

XAVIER FILHA, Constantina. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 17, núm. 51, Set-dez, 2012.

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.

APÊNDICE A - Carta de Anuência

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Geane Andrade Farias, gestora da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santa Rita, na Cidade de Lagoa Seca-PB, autorizo **ANA THAMIRIS BATISTA DE FARIAS**, aluna do curso de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba-PPGE/UFPB, matrícula: 20201000586, a realizar a pesquisa intitulada: **O BRINCAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, sob orientação do **Prof. Dr. JOSEVAL DOS REIS MIRANDA**. Que tem como objetivo: compreender as concepções das crianças acerca de gênero e sexualidade, a partir do brincar no contexto da educação infantil.

Ressalto que autorizo a mesma realizar a pesquisa participante e os instrumentos a serem utilizados para geração de dados: observação participante, entrevista semiestruturada, roda de conversa e oficinas.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Lagoa Seca –PB, 09 de Julho de 2021.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –Pai/Mãe ou Responsáveis**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezada/o Pai/Mãe ou Responsáveis,

Esta pesquisa é sobre **O BRINCAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora **ANA THAMIRIS BATISTA DE FARIAS**, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. JOSEVAL DOS REIS MIRANDA. Seu objetivo principal é Compreender as concepções das crianças sobre gênero e sexualidade a partir do brincar no contexto da Educação Infantil. Os objetivos específicos são: (a) Identificar quais os significados culturais que as crianças apresentam no brincar e como as questões de gênero e sexualidade se fazem presente; (b) Analisar como são construídas as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil frente ao brincar; (c) Analisar como as pedagogias culturais de gênero e sexualidade estão implicadas na construção das identidades das crianças a partir do brincar. A finalidade deste trabalho é compreender concepções que as crianças apresentam na Educação Infantil acerca de gênero e sexualidade através do brincar, esse é um aspecto importante que irá destacar-se na pesquisa através dos processos de geração de dados.

Solicitamos a sua colaboração para a aplicação dos instrumentos de geração de dados, entrevistas, observação participante, oficinas e rodas de conversas com registros através de imagens e vídeo como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. Considerando o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos conforme expõe a resolução Nº Resolução nº 510/2016, seguiremos todos os cuidados necessários na prevenção de danos aos envolvidos na pesquisa.

Os riscos que podem surgir no decorrer do processo são mínimos de origem psicológica, intelectual e emocional com possibilidade de constrangimento a docente ao responder a entrevista e as crianças ao participarem das rodas de conversas e oficinas, como vergonha, medo, estresse ou desconforto. Para que isto seja evitado à entrevista ocorrerá em local privado de forma individual e as oficinas e rodas de conversa em espaço restrito aos participantes, sem a presença de terceiros. Ressaltamos importância da participação dos sujeitos na pesquisa para construção do conhecimento científico, mas a qualquer momento os envolvidos podem desistir de participar se não se sentir confortável sem a necessidade de solicitação formal.

Considerando os benefícios desta pesquisa destacamos o comprometimento em contribuir após as conclusões e publicações dos resultados com a discussão e reflexão, colaborando com a desmistificação da temática, de modo que possamos combater práticas e

ações de exclusão de gênero e sexualidade, construídas historicamente no contexto social. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No momento da coleta de dados poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo.

Esclarecemos que sua participação do seu(sua) filho(a) no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) aceitar fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela mestranda. Caso decida não autorizar a participação do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento autorizando o(a) menor

participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Responsável pelo Participante da Pesquisa

Ana Thamiris Batista de Farias
Pesquisadora Responsável

Assinatura
Datiloscópica

Contato da pesquisadora responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar, **ANA THAMIRIS BATISTA DE FARIAS** – Telefone: (83) 9 9926-1948/ E-mail: atbfarias@gmail.com ou entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB ☎ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido- Criança**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **O BRINCAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Seus pais permitiram que você participasse. Seu objetivo principal é Compreender as concepções das crianças sobre gênero e sexualidade a partir do brincar no contexto da Educação Infantil. Os objetivos específicos são: (a) Identificar quais os significados culturais que as crianças apresentam no brincar e como as questões de gênero e sexualidade se fazem presente; (b) Analisar como são construídas as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil frente ao brincar; (c) Analisar como as pedagogias culturais de gênero e sexualidade estão implicadas na construção das identidades das crianças a partir do brincar.

As crianças que irão participar dessa pesquisa são seus(suas) colegas de sala de aula. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não haverá nenhum problema se desistir.

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. Considerando o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos conforme expõe a resolução Nº Resolução nº 510/2016, seguiremos todos os cuidados necessários na prevenção de danos aos envolvidos na pesquisa.

Os riscos que podem surgir no decorrer do processo são mínimos de origem psicológica, intelectual e emocional com possibilidade de constrangimento a docente ao responder a entrevista e as crianças ao participarem das rodas de conversas e oficinas, como vergonha, medo, estresse ou desconforto. Para que isto seja evitado à entrevista ocorrerá em local privado de forma individual e as oficinas e rodas de conversa em espaço restrito aos participantes, sem a presença de terceiros. Ressaltamos importância da participação dos sujeitos na pesquisa para construção do conhecimento científico, mas a qualquer momento os envolvidos podem desistir de participar se não se sentir confortável sem a necessidade de solicitação formal.

Considerando os benefícios desta pesquisa destacamos o comprometimento em contribuir após as conclusões e publicações dos resultados com a discussão e reflexão, colaborando com a desmistificação da temática, de modo que possamos combater práticas e ações de exclusão de gênero e sexualidade, construídas historicamente no contexto social. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No momento da coleta de dados poderá ocorrer um desconforto psicológico (constrangimento) e, para que isso seja evitado, deverá ser escolhido um local privado livre da presença de pessoas alheias ao estudo.

Caso tenha alguma dúvida ou aconteça algo errado, você pode me procurar na escola ou pelo número de telefone (83) 999261948. Eu, ANA THAMIRIS BATISTA DE FARIAS, sou a pesquisadora, e você pode me comunicar também se alguma coisa deixar você chateado(a) na pesquisa. Mas há coisas boas que podem acontecer, como você se divertir com seus colegas nas atividades desenvolvidas.

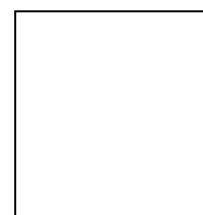
Lembrando que não falarei a outras pessoas sobre o que for realizado no grupo de crianças durante as atividades propostas, nem darei a estranhos as informações que você nos der.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminar a pesquisa, voltarei para conversar com todas as crianças sobre os resultados dela.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, você pode me perguntar ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB ☎(83)3216-7791–E-mail:comitedeetica@ccs.ufpb.br

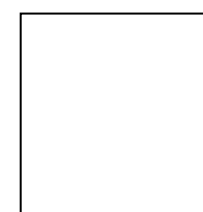
Eu _____
 aceito participar da pesquisa O BRINCAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL que tem o objetivo de Compreender as concepções das crianças acerca de gênero e sexualidade, a partir do brincar no contexto da educação infantil. Entendi o que pode acontecer de bom e de ruim. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que não vai ter problema. A pesquisadora Ana Thamiris Batista de Farias, esclareceu minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento, que li/leram para mim e concordo em participar da pesquisa.

 Assinatura da criança participante da pesquisa



Assinatura
 Datiloscópica

 Assinatura do/a responsável pela criança



Assinatura
 Datiloscópica

 Ana Thamiris Batista de Farias
 Pesquisadora Responsável

APÊNDICE D - Roteiro da Observação Participante

ASPECTOS OBSERVADOS

1. Observar o que as crianças compreendem por gênero e sexualidade por meio do brincar.
2. Observar quais brincadeiras chamaram mais a atenção das crianças.
3. Observar quais experiências acerca das identidades de gênero e sexualidade as crianças apresentam.
4. Observar quais relações as crianças apresentam diante do brincar.
5. Observar a influência das pedagogias culturais na construção de gênero e sexualidade das crianças.
6. Observar as relações de gênero e sexualidade no decorrer das oficinas pedagógicas propostas.
7. Observar como ocorre o envolvimento e o comprometimento dos(as) envolvidos(as) na pesquisa.
8. Observar quais aspectos de (des)respeito às diferenças de gênero e sexualidade foram expressos.
9. Observar se haverá recusa em participar das propostas no decorrer da sua execução e suas motivações.

Planejamento das Oficinas Pedagógicas

APÊNDICE E - Planejamento das Oficinas Pedagógicas.

PRIMEIRA OFICINA

OFICINA PEDAGÓGICA: BRINCANDO DE ERA UMA VEZ!

OBJETIVO: Identificar os significados culturais de gênero e sexualidade apresentados pelas crianças.

DURAÇÃO: 02 Horas.

RECURSOS MATERIAIS:

Livro de literatura infantil: Menina não entra. Autora: Telma Guimarães Castro Andrade.

Folhas em tamanho A4 –180kg, lápis de cor: giz de cera, madeira, em gel e hidrocor.

Bola de futebol.

TNT: azul, vermelho, amarelo, verde e rosa.

Cartaz e imagens das carinhas nas cores: verde, laranja e vermelho.

PROCEDIMENTOS:

1º MOMENTO:

1. Preparar um ambiente aconchegante para a contação da história **Menina não entra**. Narrada pela pesquisadora.
2. Apresentar o título e autora, mostrar a capa do livro para as crianças. Fazendo perguntas sobre os elementos da capa, com foco na antecipação narrativa.

2º MOMENTO:

1. Após a conclusão da história, convidar as crianças a falarem de forma espontânea, qual parte da história mais gostou. Dialogando, relembrando as hipóteses que as crianças fizeram no início da história e relacionando as possibilidades que levantaram sobre a capa do livro com os elementos da narrativa.

2. Após o diálogo, solicitarei que as crianças desenhem suas brincadeiras favoritas e falem sobre elas (com quem costumam brincar, onde costumam brincar).
3. Na apresentação dos desenhos, realizaremos a problematização das imagens, devendo-se responder se as brincadeiras citadas poderiam ser realizadas por todas e todos.
4. Havendo alguma hipótese nas falas das crianças de exclusão de gênero e sexualidade, instigaremos de onde receberam estas informações.

3º MOMENTO:

1. As crianças serão convidadas a realizar uma partida de futebol. A escolha dos times será realizada por elas, sem interferência da pesquisadora.
2. Após a formação dos times, será apresentado TNT em cinco cores: azul, vermelho, amarelo, verde e rosa. Solicitarei que cada time escolha uma cor para a confecção dos coletes, identificando os times formados.
3. As crianças se dirigirão ao espaço do campinho, onde poderão desenvolver a brincadeira da partida de futebol.

4º MOMENTO:

1. Avaliação da oficina: será disponibilizado um cartaz de avaliação, no qual cada participante irá colar a sua resposta (carinha verde – gostou; carinha laranja – gostou pouco; carinha vermelha – não gostou). Ao término, serão explorados os pontos positivos e negativos da atividade.

SEGUNDA OFICINA

OFICINA PEDAGÓGICA: BRINCANDO DAS PROFISSÕES/OCUPAÇÕES

DURAÇÃO: 02 Horas.

OBJETIVO: Identificar as pedagogias culturais de gênero e sexualidade na construção das identidades das crianças.

RECURSOS MATERIAIS:

Diversas imagens de pessoas no exercício de suas profissões;

Câmera, microfone e caixa mágica (itens confeccionados em papel, EVA, etc.);

Ficha de avaliação com imagens das carinhas nas cores: verde, amarelo e vermelho.

PROCEDIMENTOS:

1º MOMENTO:

1. Preparar um cenário para ser palco do programa e dispor as crianças em círculo no chão;
2. As crianças serão convidadas a exercer as funções de entrevistador(a), câmera e auxiliar de câmera e farão entrevistas aos demais participantes acerca das profissões /ocupações que desejam exercer no futuro, onde cada participante falará a profissão escolhida e suas motivações (Qual seu nome? Qual profissão deseja exercer quando crescer? Por que escolheu essa profissão?).

2º MOMENTO:

1. Após a escolha das profissões/ocupações, será apresentada uma “caixa mágica” com diversas imagens, em seu interior, de pessoas no exercício de suas profissões;
2. Ao retirar cada imagem, serão problematizados os papéis desempenhados pelas pessoas apresentadas;
3. Após a problematização, as crianças refletirão se podemos desempenhar diversas funções e atividades, independente de gênero e sexo.

3º MOMENTO:

1. Avaliação da oficina: será disponibilizada uma ficha de avaliação, de modo que cada participante irá marcar a sua resposta (carinha verde – gostou; carinha amarela – gostou pouco; carinha vermelha – não gostou). Ao término, serão explorados verbalmente os pontos positivos e negativos da atividade.

4º MOMENTO:

1. As crianças serão convidadas a brincar livremente no tempo de 20 minutos.
2. Serão disponibilizados diversos brinquedos relacionados às profissões/ocupações: kit médico, itens do lar, carrinhos, itens de beleza, bebê, dentre outros.

IMAGENS DA CAIXA MÁGICA

Imagem 1 – Profissão/ocupação do lar



Disponível em:

<http://www.encurtador.com.br/hpCZ4>

Imagem 2 – Profissão/ocupação do lar



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/cgNX1>

Imagem 4 – Profissão/ocupação bailarino



Disponível em: <http://encurtador.com.br/jpvD0>

Imagem 3 – Profissão/ocupação bailarina



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/htyW3>

Imagem 5 – Profissão/ocupação babá



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/eyQR1>

Imagem 6 – Profissão/ocupação babá

Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/quFM5>

Imagem 8 – Profissão/ocupação motorista

Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/kmnsL>

Imagem 7 – Profissão/ocupação motorista

Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/qxzD6>

Imagem 9 – Profissão/ocupação agricultor

Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/gltxX>

Imagem 10 – Profissão/ocupação agricultora



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/dDEF3>

Imagem 12 – Profissão/ocupação Pedreira



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/hDEJ3>

Imagem 11 – Profissão/ocupação Pedreiro



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/knuBM>

Imagem 13 – Profissão/ocupação carteiro



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/BD348>

Imagem 14 – Profissão/ocupação carteira



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/cxzAM>

Imagem 16 – Profissão/ocupação garçom



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/rzLV1>

Imagem 15 – Profissão/ocupação garçone



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/wTY19>

Imagem 17 – Profissão/ocupação apresentador



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/tGHZ9>

Imagem 18 – Profissão/ocupação apresentadora



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/noEHI>

Imagem 20 – Profissão/ocupação costureira



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/pvNOZ>

Imagem 19 – Profissão/ocupação costureiro



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/ijkyE>

Imagem 21 – Profissão/ocupação chefe de cozinha



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/gEG15>

Imagem 22 – Profissão/ocupação chefe de cozinha



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/cjszP>

Imagem 23 – Profissão/ocupação Jogador



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/lxAF5>

Imagem 24 – Profissão/ocupação jogadora



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/eDLRT>

Imagem 25- Profissão/ocupação médica



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/dmmtD>

Imagem 26 – Profissão/ocupação médico



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/dkBRT>

Imagem 27 – Profissão/ocupação policial



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/pEL59>

Imagem 28 – Profissão/ocupação policial



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/psKSZ>

Imagem 29 – Profissão/ocupação professor



Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/fruH3>

Imagem 30 – Profissão/ocupação professora

Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/yJT06>

Imagem 31 – Profissão/ocupação vaqueiro

Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/fUX09>

Imagem 32 – Profissão/ocupação vaqueira

Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/dioM8>

Imagem 33 – Profissão/ocupação cabeleireira

Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/pzMPT>

Imagem 34 – Profissão/ocupação cabeleireiro

Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/kmBJS>

Imagem 35 – Profissão/ocupação cantor

Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/sCNV7>

Imagem 36 – Profissão/ocupação cantora

Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/hmnIX>

Imagem 37 – Profissão/ocupação gari

Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/blFM3>

Imagem 38 – Profissão/ocupação gari

Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/ghrEN>

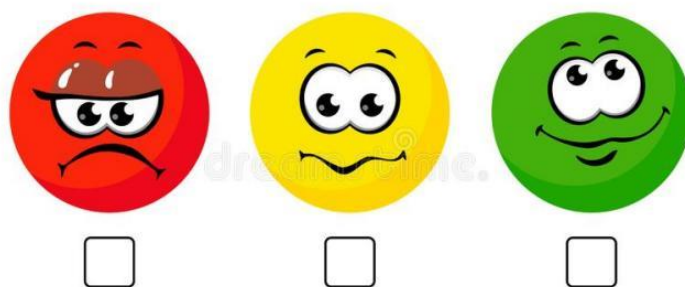
Imagem 39 – Profissão/ocupação bombeira

Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/uW189>

Imagem 40 – Profissão/ocupação bombeiros

Disponível em:
<http://www.encurtador.com.br/agpBJ>

Imagem 41 – Ficha de avaliação da oficina



TERCEIRA OFICINA

OFICINA DE PEDAGÓGICA: COMPRANDO BRINQUEDOS

OBJETIVO: Identificar as pedagogias de gênero e sexualidade por meio dos brinquedos e brincadeiras das crianças.

DURAÇÃO: 02 Horas.

RECURSOS MATERIAIS:

1. Diversos encartes de propagandas de brinquedos;
2. Folhas em tamanho A4 180g, cola e tesoura.
3. Brinquedos diversos: bonecas e bonecos; utensílios de beleza, casa e cozinha; carros; bola; personagens de desenhos animados e outros.

PROCEDIMENTOS:

1º MOMENTO:

3. Dispor as crianças em círculo no chão da sala de aula.
4. Apresentar os encartes, mostrando as imagens, valores e demais informações. Realizar perguntas sobre os elementos do encarte, com foco na antecipação narrativa. Já viram um encarte antes? Quais itens do encarte conhecem? Você possui algum item? Qual?/Quais?

2º MOMENTO:

5. Com os encartes disponíveis no meio do círculo, entregar individualmente a tesoura, cola e folha A4 180g. Solicitar que as crianças peguem os encartes com os itens com os quais gostam/gostariam de brincar. As crianças voltarão às mesinhas e realizarão o recorte e a colagem, produzindo um encarte individual de suas preferências.
6. Após a conclusão, convidar as crianças a voltarem ao círculo no chão e falarem, de forma espontânea, quais itens escolheram e motivações. Os encartes ficarão

expostos no círculo para a visualização dos participantes durante a narrativa dos próprios e depois recolhidos pela pesquisadora.

3º MOMENTO:

1. Após o diálogo, disponibilizaremos para as crianças diversos brinquedos expostos no meio do círculo, onde escolherão um brinquedo favorito e poderão brincar individual ou coletivamente.
2. No decorrer da brincadeira espontânea das crianças, serão provocados alguns diálogos individuais ou em grupo diante das observações (da pesquisadora) quando necessário.

4º MOMENTO:

2. Avaliação da oficina: Será realizada uma avaliação oral com as crianças, explorando os pontos positivos e negativos da oficina.

IMAGENS DOS ENCARTES DISPONIBILIZADOS

Imagem 41 – Encartes de brinquedos 1



Disponível em:

<http://www.encurtador.com.br/jnrZ7>

Imagem 42 – Encartes de brinquedos 2



Disponível em:

<http://www.encurtador.com.br/bhERW>

Imagem 44 – Encartes de brinquedos 4



Disponível em:

<http://www.encurtador.com.br/jCQYZ>

Imagem 43 – Encartes de brinquedos 3



Disponível em:

<http://www.encurtador.com.br/quDEI>

Imagem 45 – Encartes de brinquedos 5



Disponível em:

<http://www.encurtador.com.br/fhqJM>

Imagem 46 – Encartes de brinquedos 6



Disponível em:

<http://www.encurtador.com.br/gzIJU>

Imagem 48 – Encartes de brinquedos 8



Disponível em:

<http://www.encurtador.com.br/tuvEI>

Imagem 47 – Encartes de brinquedos 7



Disponível em:

<http://www.encurtador.com.br/ayFUV>

Imagem 49 – Encartes de brinquedos 9



Disponível em:

<http://www.encurtador.com.br/ktNU3>

Imagem 54 – Encartes de brinquedos 14



Disponível em:

<http://www.encurtador.com.br/wDT04>

Imagem 56 – Encartes de brinquedos 16



Disponível em:

<http://www.encurtador.com.br/sGKZ8>

Imagem 55 – Encartes de brinquedos 15



Disponível em:

<http://www.encurtador.com.br/kmABX>

Imagem 57 – Encartes de brinquedos 17



Disponível em:

<http://www.encurtador.com.br/hmzKR>

QUARTA OFICINA

OFICINA DE PEDAGÓGICA: BRINCANDO COM O CORPO

OBJETIVO: Analisar as construções das identidades de gênero e sexualidade.

DURAÇÃO: 03 Horas.

RECURSOS MATERIAIS:

Vídeo e áudio;

Espelho;

Corpo humano em tecido, diversas roupas, acessórios, cola, tesoura e aviamentos.

PROCEDIMENTOS:

1º MOMENTO:

1. Convidar as crianças a ficarem no centro da sala e fazer antecipações do que possuímos no nosso corpo (perguntando coletivamente o que reconhecem no corpo).
2. Convidar as crianças a dançarem a música: "Vem Dançar com a gente" (Paulo Tatit), Faixa do DVD 3D – Show Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vEuhYEW0uL8>.
3. Apresentar um espelho e pedir que as crianças se olhem da cabeça aos pés e percebam todo seu corpo. Em seguida, perguntar: somos todos iguais? Quais as nossas diferenças? Como eles percebem? (E mais perguntas que forem necessárias no diálogo).

2º MOMENTO:

1. Dispor nas mesinhas o material da oficina e entregar individualmente um corpo humano de tecido às crianças participantes, de modo que, por meio da percepção anterior, coloquem suas características no corpo de pano.
2. Após a conclusão, convidar as crianças a apresentarem os bonecos e bonecas produzidos no decorrer da apresentação. Realizarei algumas provocações de diálogo diante das escolhas dos acessórios que fizerem a composição dos corpos.

3º MOMENTO:

1. Avaliação da oficina: As crianças serão convidadas a marcar um **X** no quadro de avaliação exposto em um gráfico com as opções: Gostei Muito / Gostei pouco / Não Gostei.

GOSTEI MUITO	GOSTEI POUCO	NÃO GOSTEI

4º MOMENTO:

1. As crianças serão convidadas a brincar livremente, com suas produções, sendo estabelecido um tempo de 20 minutos.

APÊNDICE F – Levantamento dos Pré-Indicadores

LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES	
1.	<i>“Eu gostei quando mudou o nome da história porque ela disse que ia entrar menina”.</i> Luccas Neto
2.	<i>“Pronto! Para acabar a confusão, todo mundo pode brincar junto”</i> Capitão América
3.	<i>“Que todo mundo pode brincar junto de futebol. Menino e menina”.</i> Luccas Neto
4.	<i>“Vamos deixar os meninos brincar com a gente desse jogo”.</i> Elza
5.	<i>“Mulher pode dirigir ônibus, eu já vi uma passando na televisão”.</i> Valéria de Carrossel
6.	<i>“Sabia que eu já vi uma policial que é mulher”.</i> Barbie
7.	<i>“O pai pode ajudar a mãe a cuidar do bebê e da casa. Meu pai ajuda minha mãe”.</i> Flash
8.	<i>“Eu já brinquei uma vez na minha casa com os brinquedos da minha irmã [...] de boneca”.</i> Sônic
9.	<i>“Posso brincar de casinha com vocês? Eu faço a comida”.</i> Pinóquio
10.	<i>“[...] eu estou brincando de carrinho com Flash”.</i> Barbie
11.	<i>“eu posso brincar com você de super-herói?”</i> Elza <i>“Pode, fica com esse boneco”.</i> Sônic
12.	<i>“Tá vendo que esse homem dança balé [...] e a mulher derruba boi na vaquejada”.</i> Luccas Neto
13.	<i>“[...]já vi na televisão uma mulher no cavalo, todo mundo pode vaquejada[...].”</i> Valéria de Carrossel
14.	<i>“[...] homem pode arrumar a casa também e até cozinhar”.</i> Capitão América
15.	<i>“Eu já vi um homem que faz maquiagem, trabalha no salão[...].”</i> Cinderela

16. *“Eu já vi uma mulher policial”*. Luluka
17. *“[...]eu ajudo minha mãe, arrumo meu quarto”*. Flash
18. *“ no parque agente brinca junto, na educação física não”*. Barbie
19. *“Meu nome vai ser Luccas Neto, porque ele é muito bom, famoso no canal”*.
Luccas Neto
20. *“Tia eu quero ser a Valéria de Carrossel”*. Valéria de Carrossel
21. *“Eu quero ser a Elza porque ela parece comigo”*. Elza
22. *“Eu vou ser o Pinóquio, já assisti o filme dele”*. Pinóquio
23. *“Eu quero ser o Capitão América, ele é super-herói”*. Capitão América
24. *“quero ser chamada de Barbie tia, porque eu tenho muitas bonecas dela”*.
Barbie
25. *“Eu quero ser o Flash, super rápido”*. Flash
26. *“O meu nome vai ser Sônic, eu gosto do filme dele”*. Sônic
27. *“Jogador.[...] porque eu quero vou ser o melhor jogador de futebol como Neymar”*. Jogador
28. *“Eu quero ser a Luluka, sabia que eu sou fã dela? Ela tem um canal”*. Luluka
29. *“Meus brinquedos favoritos é do Mc Lanche, eu como o lanche e ganho o brinquedo que eu escolho”*. Luccas Neto
30. *“Vou ser princesa, deixa eu escolher [...] Cinderela”*. Cinderela
31. *“As meninas não sabem jogar futebol, porque elas se machucam e choram”*.
Sônic
32. *“Meu pai já chutou a bola na minha cabeça sem querer e nem doeu, e eu nem chorei [...]”*. Sônic
33. *“Eu brinco de futebol com meu irmão e não me machuco”*. Luluka
34. *“Eu tenho medo de jogar futebol com meus primos porque eles chutam forte, ai*

pode machucar”. Cinderela

35. *“É que os meninos são muito pró.”* Pesquisadora: *O que é pro? “muito bom”*.
Luccas Neto
36. *“Eu não gosto da cor rosa. – Porque essa cor é de menina. Posso ficar com o azul?”*. Sônic
37. *“Tia, eu quero o rosinha. Eu gosto muito de rosa, até meu quarto é rosa”*.
Valéria de Carrossel
38. *“Quero pintar de rosa que é minha cor favorita. Tenho tudo rosa”*. Luluka
39. *“Tia, posso brincar com as panelinhas vermelha? As meninas brincam com a rosa”*. Pinóquio
40. *“Eu gosto do azul, posso pintar com essa cor?”*. Capitão América
41. *“Menino não dança balé porque eles não sabem, só educação física”*. Sônic
42. *“Eu já dancei balé na igreja. Assim Tia. (começou a dançar) Mas lá né balé não, é uma dança que parece”*. Flash
43. *“as meninas dançam balé e os meninos jogam futebol [...]”*. Cinderela
44. *“Fecha as pernas Elza não pode sentar de pernas abertas, só pode no balé”*.
“Vão vê sua calcinha”. Luluka
45. *“Vou pranchar meu cabelo para ficar bem lisinho e depois vou me maquiar visse?”*. Elza
46. *“Me empresta suas pulseiras que estão bem fashion porque vou passear no centro”*. Luluka
47. *“Chega deixa eu te maquiar um pouquinho para tu ficar mais bonita”*. Valéria de Carrossel
48. *“Eu amei essa maquiagem toda”*. Elza
49. *“as meninas ficam se maquiando e os meninos malhando para ficar forte”*. Flash

50. *“[...] sou muito forte, olha meus músculos. Faz no seu também”*. Luccas Neto
51. *“Eu brinco de boneco e carrinho, porque sou menino”*. Jogador
52. *“Minha irmã brinca com boneca, eu não. [...] porque brincar de boneca é coisa de menina [...] comprei uma boneca para minha irmã e uns carros e super-herói para mim”*. Sônic
53. *“Gosto de brincar de carro, de moto, de boneco, de bola”*. Flash
54. *“Eu brinco de comidinha com a cozinha da minha irmã, e minha tia deixa”*.
Pinóquio
55. *“Eu comprei um kit de mercado, um kit de cozinha, um kit de limpeza, um kit de chá, uma máquina registradora, uma bicicleta, uma moto e um carro”*.
Pesquisadora: Porque você escolheu esses brinquedos? *“porque eu gosto de cozinhar, eu também gosto de brincar de carrinho e andar de bicicleta”*.
Pinóquio
56. *“eu gosto de brincar de carrinho, mas também gosto de cozinhar[...] Eu até brinco com o fogão da minha irmã”*. Pinóquio
57. *“Luluka é aquela do canal que faz vídeos bem legais e eu gosto de assistir[...]”*.
Pinóquio
58. *“Escolhi a barraca da Elza, a bolsa das princesas, bonecas e fogãozinho [...]”*.
Elza
59. *“O meu tá cheio de carrinhos, robôs e um kit de luta”*. Capitão América
60. *“Eu escolhi patinete muitas bonecas a Luluka e umas Barbie porque eu gosto [...]”*. Luluka
61. *“Tia é aquela do canal que faz vídeos bem legais e eu gosto de assistir [...]”*.
Pinóquio
62. *“O meu tem uma coleção da Hot Wheels, bonecos, carros, uma bolsa e lancheira*

de menino, e um kit de construção do engenheiro [...] essa bolsa é de menino porque é azul e amarelo os minions". Luccas Neto

63. *"Eu escolhi uma arma, um dinossauro, os cachorrinhos da patrulha canina, um jogo do Luccas Neto e uma boneca da Luluka"*. Flash
64. *"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"*. Barbie
65. *"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[...]"*. Sônic
66. *"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
67. *"Eu escolhi um patinete, umas bonecas e minha favorita a luluka"*. Luluka
68. *"Eu escolhi um balde de praia para fazer um castelo, uma slime, bolinha de sabão e duas bonecas bem fofinhas"*. Cinderela
69. *"Deixa eu dizer quem namora com quem: Cinderela namora com Jogador[...]"*.
Luluka
70. *"Quando eu crescer vou casar e ter um filho"*. Elza
71. *"[...] aqui vai morar, eu, o pai e dois filhos, um menino e uma menina"*. Barbie
72. *"[...] meninos na frente, meninas atrás"*. Pinóquio
73. *"Tia os meninos vão para Educação Física e as meninas o balé"*. Valéria de Carrossel
74. *"[...] vou separar os brinquedos agora, porque tem muita coisa misturada aqui"*.
Elza
75. *"[...] os meninos brincam juntos e as meninas brincam juntas"*. Capitão América

76. *“[...] eu vou brincar de casinha com as meninas”*. Barbie
77. *“[...] um time só dos meninos e outro time de meninas”*. Sônic
78. *“[...] se for no banheiro dos meninos a tia vai brigar”*. Cinderela
79. *“Tia olha meu laço novo, eu tenho muitos na minha casa ai combino com minhas roupas”*. Cinderela
80. *“vou colocar muitas pulseiras, laço e brinco”*. Valéria de Carrossel
81. *“não vou colocar laço grande, eu já cresci, vou botar um brinco e uma tatuagem”*. Elza
82. *“Coloca um vestido, ou uma saia, porque fica mais parecida com mulher [...]”*. Barbie
83. *“[...]temos que fazer novas compras, tem muita roupa linda”*. Cinderela
84. *“[...]quero uma calça azul, e uma camisa que não seja de menina”* Jogador
85. *“vou fazer os músculos bem fortes [...]”*. Luccas Neto
86. *“[...] o meu também malhou muito, tá bem forte seus músculos[...]”* Flash
87. *“[...] mulher eu comprei uma bolsa linda, da moda”*. Elza
88. *“Amiga, prancha meu cabelo e deixa bem lisinho, quero ficar linda para ir no shopping”*. Elza
89. *“[...] as meninas são fashions e os meninos fortes”*. Luluka
90. *“[...]ela é linda [...] porque ela tem maquiagem, sapatos e roupas lindas”*. Valéria de Carrossel
91. *“[...] meninos tem pinto e menina tem pipiu”*. Sônic
92. *“[...] a minha é uma menina, vou procurar uma calcinha”*. Luluka
93. *“[...] Cinderela: você é mulher para usar maquiagem? Capitão América: Não! Vou fazer uma tatuagem”*. Capitão América.
94. *“[...] eu quero ser super-herói, não veterinário ou cozinheiro. Não é chefe de*

cozinha". Pinóquio

95. *"Eu vou ser médica"*. Elza
96. *"Eu quero ser jogador"*. Lucas Neto
97. *"Eu vou ser jogador, eu acho"*. Capitão América
98. *"Eu vou ser veterinária"*. Valéria de Carrossel
99. *"Eu quero ser policial [...] prende os ladrões"*. Elza
100. *"eu vou ser policial, igual ao meu pai"*. Flash
101. *"eu quero ser médica para cuidar das pessoas doentes"*. Barbie
102. *"Acho que vou ser policial também"*. Sônic
103. *"eu vou ser jogador de futebol."* Jogador
104. *"Eu quero ser médica"*. Luluka
105. *"eu quero ser doutora para cuidar das pessoas"*. Cinderela
106. *"Minha mãe que arruma nossa casa todo dia e cuida da minha irmã [...] às vezes meu pai ajuda"*. Sônic
107. *"Nunca vi uma mulher construir casas, já vi arrumando e o homem construindo [...]"*. Barbie
108. *"Você é a mãe, fica ai cuidando da casa. Ai vou para escola"*. Valeria de Carrossel
109. *"vamos uma quebra de braço agora Jogador [...] Cinderela: eu quero! Tu não aguenta nem o começo"*. Flash
110. *"O seu pai foi trabalhar, estou cuidando da janta para ele quando chegar, não me atrapalhe[...]"*. Elza
111. *"Vou cuidar da minha filha, ela já esta com a fralda cheia, vou trocar"*. Barbie

APÊNDICE G – Sistematização dos Indicadores

SISTEMATIZAÇÃO DOS INDICADORES
1- Rupturas na exclusão de gênero e sexualidade
<i>“Eu gostei quando mudou o nome da história porque ela disse que ia entrar menina.”</i> Lucas Neto <i>“Que todo mundo pode brincar junto de futebol. Menino e menina”.</i> Lucas Neto <i>“Pronto! Para acabar a confusão, todo mundo pode brincar junto”</i> Capitão América <i>“Vamos deixar os meninos brincar com a gente desse jogo”</i> Elza <i>“Mulher pode dirigir ônibus, eu já vi uma passando na televisão”</i> Valéria de Carrossel <i>“Sabia que eu já vi uma policial que é mulher”</i> Barbie <i>“O pai pode ajudar a mãe a cuidar do bebê e da casa. Meu pai ajuda minha mãe”.</i> Flash <i>“Posso brincar de casinha com vocês? Eu faço a comida”.</i> Pinóquio <i>“[...] eu estou brincando de carrinho com Flash”.</i> Barbie <i>“eu posso brincar com você de super-herói? Sonic: Pode, fica com esse boneco.”</i> Elza <i>“Tá vendo que esse homem dança balé [...] e a mulher derruba boi na vaquejada”.</i> Lucas Neto <i>“[...] já vi na televisão uma mulher no cavalo, todo mundo pode vaquejada[...]”.</i> Valéria de Carrossel <i>“Eu já brinquei uma vez na minha casa com os brinquedos da minha irmã [...] de boneca”.</i> Sônic <i>“[...] homem pode arrumar a casa também e até cozinhar”.</i> Capitão América <i>“Eu já vi um homem que faz maquiagem, trabalha no salão[...]”.</i> Cinderela <i>“Eu já vi uma mulher policial”.</i> Luluka <i>“[...] eu ajudo minha mãe, arrumo meu quarto”.</i> Flash

<i>“[...] no parque agente brinca junto, na educação física não”. Barbie</i>
2- Influência midiática associada às questões de gênero e sexualidade.
<i>“Meu nome vai ser Luccas Neto, porque ele é muito bom, famoso no canal”. Luccas Neto</i> <i>“Tia eu quero ser a Valéria de Carrossel”. Valéria de Carrossel</i> <i>“Eu quero ser a Elza porque ela parece comigo”. Elza</i> <i>“Eu vou ser o Pinóquio, já assisti o filme dele”. Pinóquio</i> <i>“Eu quero ser o Capitão América, ele é super-herói”. Capitão América</i> <i>“Quero ser chamada de Barbie tia, porque eu tenho muitas bonecas dela”. Barbie</i> <i>“Eu quero ser o Flash, super rápido”. Flash</i> <i>“O meu nome vai ser Sônic, eu gosto do filme dele.” Sônic</i> <i>“Jogador.[...] porque eu quero vou ser o melhor jogador de futebol como Neymar”. Jogador</i> <i>“Eu quero ser a Luluka, sabia que eu sou fã dela? Ela tem um canal”. Luluka</i> <i>“Meus brinquedos favoritos é do Mc Lanche, eu como o lanche e ganho o brinquedo que eu escolho”. Luccas Neto</i> <i>“Vou ser princesa, deixa eu escolher [...] Cinderela”. Cinderela</i>
3- Personificação das emoções das relações de gênero e sexualidade
<i>“As meninas não sabem jogar futebol, porque elas se machucam e choram”. Sônic</i> <i>“Meu pai já chutou a bola na minha cabeça sem querer e nem doeu, e eu nem chorei [...]”</i> Sônic <i>“Eu brinco de futebol com meu irmão e não me machuco”. Luluka</i> <i>“Eu tenho medo de jogar futebol com meus primos porque eles chutam forte, ai pode machucar”. Cinderela</i> <i>“É que os meninos são muito pró.” Pesquisadora: O que é pró? “muito bom”. Luccas Neto</i>
4- Associação das cores aos estereótipos de gênero e sexualidade
<i>“Eu não gosto da cor rosa. – Porque essa cor é de menina. Posso ficar com o azul?”. Sônic</i>

“Tia, eu quero o rosinha. Eu gosto muito de rosa, até meu quarto é rosa”. Valéria de Carrossel

“Quero pintar de rosa que é minha cor favorita. Tenho tudo rosa”. Luluka

“Tia, posso brincar com as panelinhas vermelha? As meninas brincam com a rosa”. Pinóquio

“Eu gosto do azul, posso pintar com essa cor?”. Capitão América

5- Controle e vigilância dos corpos

“Menino não dança balé porque eles não sabem, só educação física”. Sônic

“Eu já dancei balé na igreja. Assim Tia. (começou a dançar) Mas lá né balé não, é uma dança que parece”. Flash

“as meninas dançam balé e os meninos jogam futebol [...]”. Cinderela

“Fecha as pernas Frozen não pode sentar de pernas abertas, só pode no balé.” “Vão vê sua calcinha”. Luluka

6- Traços de supervalorização da beleza inscrita nos corpos

“Vou pranchar meu cabelo para ficar bem lisinho e depois vou me maquiar visse?”. Elza

“Me empresta suas pulseiras que estão bem fashion porque vou passear no centro”. Luluka

“Chega deixa eu te maquiar um pouquinho para tu ficar mais bonita”. Valéria de Carrossel

“Eu amei essa maquiagem toda”. Elza

“as meninas ficam se maquiando e os meninos malhando para ficar forte”. Flash

“[...]sou muito forte, olha meus músculos. Faz no seu também”. Lucas Neto

7- Percepções generificadas do brincar

“Eu brinco de boneco e carrinho, porque sou menino”. Jogador

“Minha irmã brinca com boneca, eu não. [...] porque brincar de boneca é coisa de menina [...] comprei uma boneca para minha irmã e uns carros e super-herói para mim”. Sônic

“Gosto de brincar de carro, de moto, de boneco, de bola”. Flash

“Eu brinco de comidinha com a cozinha da minha irmã, e minha tia deixa”. Pinóquio

“Eu comprei um kit de mercado, um kit de cozinha, um kit de limpeza, um kit de chá, uma máquina registradora, uma bicicleta, uma moto e um carro” Porque você escolheu esses brinquedos? *“porque eu gosto de cozinhar, eu também gosto de brincar de carrinho e andar de bicicleta”*. Pinóquio

“eu gosto de brincar de carrinho, mas também gosto de cozinhar[...] Eu até brinco com o fogão da minha irmã”. Pinóquio

“Luluka é aquela do canal que faz vídeos bem legais e eu gosto de assistir[...]”. Pinóquio

“Escolhi a barraca da Elza, a bolsa das princesas, bonecas e fogãozinho [...]”. Elza

“O meu tá cheio de carrinhos, robôs e um kit de luta”. Capitão América

“Eu escolhi patinete muitas bonecas a Luluka e umas Barbie porque eu gosto” Pesquisadora: E a Luluka quem é? *“Tia é aquela do canal que faz vídeos bem legais e eu gosto de assistir”* Pinóquio. *“é tia você não conhece o canal?”*

“o meu tem uma coleção da Hot Wheels, bonecos, carros, uma bolsa e lancheira de menino, e um kit de construção do engenheiro [...] essa bolsa é de menino porque é azul e amarelo os minions”. Luccas Neto

“Eu escolhi uma arma, um dinossauro, os cachorrinhos da patrulha canina, um jogo do Lucas Neto e uma boneca da Luluka”. Flash

“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.” Barbie

“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 [...]”. Sônic

“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

“Eu escolhi um patinete, umas bonecas e minha favorita a Luluka”. Luluka

“Eu escolhi um balde de praia para fazer um castelo, uma slime, bolinha de sabão e duas bonecas bem fofinhas”. Cinderela

8- Heterossexualidade como padrão

“Deixa eu dizer quem namora com quem: Cinderela namora com Jogador[...]”. Luluka

“Quando eu crescer vou casar e ter um filho”. Elza

“[...]aqui vai morar, eu, o pai e dois filhos, um menino e uma menina”. Barbie

9- Práticas binárias de gênero e sexualidade presentes na Educação Infantil

“[...] meninos na frente, meninas atrás”. Pinóquio

“Tia os meninos vão para Educação Física e as meninas o balé”. Valéria de Carrossel

“[...] vou separar os brinquedos agora, porque tem muita coisa misturada aqui”. Elza

“[...] os meninos brincam juntos e as meninas brincam juntas”. Capitão América

“[...] eu vou brincar de casinha com as meninas”. Barbie

“[...] um time só dos meninos e outro time de meninas”. Sônic

“[...] se for no banheiro dos meninos a tia vai brigar”. Cinderela

10- As marcas de gênero e sexualidade inscritas nos corpos

“Tia olha meu laço novo, eu tenho muitos na minha casa aí combino com minhas roupas”.
Cinderela

“vou colocar muitas pulseiras, laço e brinco”. Valéria de Carrossel

“não vou colocar laço grande, eu já cresci, vou botar um brinco e uma tatuagem”. Elza

“Coloca um vestido, ou uma saia, porque fica mais parecida com mulher [...]”. Barbie

“[...]temos que fazer novas compras, tem muita roupa linda”. Cinderela

“[...]quero uma calça azul, e uma camisa que não seja de menina”. Jogador

“vou fazer os músculos bem fortes [...]”. Luccas Neto

“[...] o meu também malhou muito, tá bem forte seus músculos [...]”. Flash

“[...] mulher eu comprei uma bolsa linda, da moda”. Elza

“Amiga, prancha meu cabelo e deixa bem lisinho, quero ficar linda para ir no shopping”.

Elza

“[...] as meninas são fashions e os meninos fortes”. Luluka

“[...] ela é linda [...] porque ela tem maquiagem, sapatos e roupas lindas”. Valéria de Carrossel

“[...] meninos tem pinto e menina tem pipiu”. Sônic

“[...] a minha é uma menina, vou procurar uma calcinha”. Luluka

“[...] Cinderela: você é mulher para usar maquiagem? Capitão América: Não! Vou fazer uma tatuagem”. Capitão América.

11- Construções sociais de masculinidade e feminilidade

“[...] eu quero ser super-herói, não veterinário ou cozinheiro. Não é chefe de cozinha”.

Pinóquio

“Eu vou ser médica”. Elza

“Eu quero ser jogador”. Luccas Neto

“Eu vou ser jogador, eu acho”. Capitão América

“Eu vou ser veterinária”. Valéria de Carrossel

“Eu quero ser policial [...] prende os ladrões”. Elza

“Eu vou ser policial, igual ao meu pai”. Flash

“Eu quero ser médica para cuidar das pessoas doentes”. Barbie

“Acho que vou ser policial também”. Sônic

“Eu vou ser jogador de futebol”. Jogador

“Eu quero ser médica”. Luluka

“Eu quero ser doutora para cuidar das pessoas”. Cinderela

“Minha mãe que arruma nossa casa todo dia e cuida da minha irmã [...] às vezes meu pai ajuda”. Sônic

12- Práticas machistas/sexistas reproduzidas no brincar

“Nunca vi uma mulher construir casas, já vi arrumando e o homem construindo [...]”. Barbie

“Você é a mãe, fica ai cuidando da casa. Ai vou para escola”. Valeria de Carrossel

“Vamos uma quebra de braço agora Jogador [...] Cinderela: eu quero! Tu não aguenta nem o começo”. Flash

“O seu pai foi trabalhar, estou cuidando da janta para ele quando chegar, não me atrapalhe [...]”. Elza

“Vou cuidar da minha filha, ela já esta com a fralda cheia, vou trocar”. Barbie

Fonte: Elaboração própria, 2021.

APÊNDICE H – Formação dos Núcleos de Significação

FORMAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	
NÚCLEO 01- “As meninas dançam balé e os meninos jogam futebol*” representação e controle dos corpos na construção das masculinidades e feminilidades.	
Influência midiática associada às questões de gênero e sexualidade. Controle e vigilância dos corpos As marcas de gênero e sexualidade inscritas nos corpos Traços de supervalorização da beleza inscrita nos corpos	
NÚCLEO 02- “Eu gosto de brincar de carrinho, mas também de cozinhar” pedagogias culturais na construção das identidades de gênero e sexualidade.	
Associação das cores aos estereótipos de gênero e sexualidade Personificação das emoções das relações de gênero e sexualidade Construções sociais de masculinidade e feminilidade Percepções generificadas do brincar Práticas machistas/sexistas reproduzidas no brincar	
NÚCLEO 03- “Pronto! Para acabar a confusão, todo mundo pode brincar junto” As possibilidades de (des)construções das identidades de gênero e sexualidade.	
Heterossexualidade como padrão Práticas binárias de gênero e sexualidade presentes na Educação Infantil Rupturas na exclusão de gênero e sexualidade	

Fonte: Elaboração própria, 2021.

APÊNDICE I – Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética e Pesquisa

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O BRINCAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: ANA THAMIRIS BATISTA DE FARIAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46799221.6.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.868.041

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa que tem como origem o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Educação – CE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, da aluna Ana Thamiris Batista de Farias, sob orientação do professor Joseval dos Reis Miranda, com término previsto para fevereiro de 2022. O presente estudo será realizado por meio de uma pesquisa qualitativa.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender as concepções das crianças acerca de gênero e sexualidade, a partir do brincar no contexto da educação infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos que podem surgir no decorrer do processo são mínimos de origem psicológica, intelectual e emocional com possibilidade de constrangimento a docente ao responder a entrevista e as crianças ao participarem das rodas de conversas e oficinas, como vergonha, medo, estresse ou desconforto. Para que isto seja evitado à entrevista ocorrerá em local privado de forma individual e as oficinas e rodas de conversa em espaço restrito aos participantes, sem a presença de terceiros. Ressaltamos importância da participação dos sujeitos na pesquisa para construção do conhecimento científico, mas a qualquer momento os envolvidos podem desistir de participar se não se sentir confortável sem a necessidade de solicitação formal.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.868.041

BENEFÍCIOS: Considerando os benefícios desta pesquisa destacamos o comprometimento em contribuir após as conclusões e publicações dos resultados com a discussão e reflexão, colaborando com a desmistificação da temática, de modo que possamos combater práticas e ações de exclusão de gênero e sexualidade, construídas historicamente no contexto social.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está apto para dar continuidade ao estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não houve pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1692717.pdf	19/07/2021 16:05:23		Aceito
Outros	Respostaparecer.pdf	19/07/2021 16:02:35	ANA THAMIRIS BATISTA DE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO2.pdf	19/07/2021 15:49:10	ANA THAMIRIS BATISTA DE FARIAS	Aceito
Cronograma	Cronograma2.pdf	19/07/2021 15:47:36	ANA THAMIRIS BATISTA DE	Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURA_2.pdf	19/07/2021 15:46:16	ANA THAMIRIS BATISTA DE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_EscolaSantaRita.pdf	19/07/2021 15:45:11	ANA THAMIRIS BATISTA DE FARIAS	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.868.041

Outros	ENTREVISTA_DOCENTE.pdf	12/05/2021 16:53:39	ANA THAMIRIS BATISTA DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_CRIANCAS.pdf	12/05/2021 16:53:13	ANA THAMIRIS BATISTA DE FARIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSABLEIS.pdf	12/05/2021 16:52:02	ANA THAMIRIS BATISTA DE FARIAS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ANATHAMIRIS.pdf	12/05/2021 14:19:13	ANA THAMIRIS BATISTA DE	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	10/05/2021 22:16:15	ANA THAMIRIS BATISTA DE	Aceito
Outros	DETALHAMENTODOPLANEJAMENTO DASOFICINAS.pdf	10/05/2021 22:13:45	ANA THAMIRIS BATISTA DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSOR_A.pdf	10/05/2021 22:12:38	ANA THAMIRIS BATISTA DE FARIAS	Aceito
Outros	ROTEIRO_DAS_OBSERVACOES.pdf	10/05/2021 22:01:14	ANA THAMIRIS BATISTA DE	Aceito
Outros	CERTIDAO_DE_APROVACAO_PPGE.pdf	10/05/2021 22:00:34	ANA THAMIRIS BATISTA DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 27 de Julho de 2021

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br