

Gênero e infância na pré-escola: recortes narrativos de pesquisa com crianças

Maria Thaís de Oliveira Batista

Universidade Estadual da Paraíba (Brasil)

Simone Cabral Marinho dos Santos

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Brasil)

Resumo

O objetivo desse artigo é discutir o modo como as relações de gênero são vivenciadas em uma turma de Educação Infantil, a partir do olhar das próprias crianças. Fundamentado teoricamente nos estudos de gênero, o estudo analisa como essas construções influenciam percepções e comportamentos no ambiente escolar, numa perspectiva histórica e social (Louro, 1997; Beauvoir, 1980). O procedimento metodológico inclui observações diretas e entrevistas com as crianças, permitindo centralizar suas vozes e experiências. Os resultados revelam que as formas com que as crianças se expressam e atribuem significados às suas vivências variam entre meninos e meninas e entre diferentes grupos, frequentemente apresentando estereótipos de gênero, e, em outros momentos, apresentando vivências de transgressão. As reflexões indicam que esses estereótipos influenciam significativamente a construção das identidades de gênero, evidenciando a necessidade de uma abordagem crítica na educação infantil para desconstruir essas normas sociais.

Palavras-chave: Gênero. Infância. Pesquisa com crianças. Sociologia da infância.

Gender and childhood in preschool: narrative excerpts from research with children

Abstract

The objective of this article is to discuss the way in which gender relations are experienced in an Early Childhood Education class, from the perspective of the children themselves. Theoretically based on gender studies, the study analyzes how these constructions influence perceptions and behaviors in the

school environment, from a historical and social perspective (Louro, 1997; Beauvoir, 1980). The methodological procedure includes direct observations and interviews with children, allowing their voices and experiences to be centralized. The results reveal that the ways in which children express themselves and attribute meanings to their experiences vary between boys and girls and between different groups, often presenting gender stereotypes, and, at other times, presenting experiences of transgression. The reflections indicate that these stereotypes significantly influence the construction of gender identities, highlighting the need for a critical approach in early childhood education to deconstruct these social norms.

Keywords: Gender. Infancy. Research with children. Sociology of childhood.

Género e infancia en preescolar: extractos narrativos de investigaciones con niños

Resumen

2

El objetivo de este artículo es discutir la forma en que se viven las relaciones de género en una clase de Educación Infantil, desde la perspectiva de los propios niños y niñas. Basado teóricamente en estudios de género, el estudio analiza cómo estas construcciones influyen en percepciones y comportamientos en el entorno escolar, desde una perspectiva histórica y social (Louro, 1997; Beauvoir, 1980). El procedimiento metodológico incluye observaciones directas y entrevistas a los niños, permitiendo centralizar sus voces y experiencias. Los resultados revelan que las formas en que los niños se expresan y atribuyen significados a sus experiencias varían entre niños y niñas y entre diferentes grupos, presentando muchas veces estereotipos de género, y, en otras ocasiones, presentando experiencias de transgresión. Las reflexiones indican que estos estereotipos influyen significativamente en la construcción de identidades de género, destacando la necesidad de un enfoque crítico en la educación infantil para deconstruir estas normas sociales.

Palabras clave: Género. Infancia. Investigación con niños. Sociología de la infancia.

Introdução

O presente artigo trata-se de um recorte do capítulo de análise de dados de uma dissertação de mestrado defendida na área de Educação, que versa sobre as relações de gênero no contexto da Educação Infantil.

No presente estudo foi feito uso da pesquisa etnográfica, com auxílio da observação direta, além da realização de rodas de conversa com as crianças, por meio situações criadas pela contação de histórias, sendo todo o processo registrado em caderno de campo. No presente estudo, a amostra foi composta por 12 crianças, todas com idades entre 4 anos e 5 anos e 11 meses, matriculadas em uma creche municipal localizada na cidade de Aparecida, no alto sertão paraibano. As crianças frequentam a creche em período integral e são de famílias de classe social baixa. Provenientes de uma região sertaneja, as crianças enfrentam desafios socioeconômicos e culturais, que influenciam suas experiências e interações tanto na creche quanto em suas famílias.

A dissertação original teve como objeto de estudo a concepção de criança como ser que ressignifica o meio através da capacidade inerente de produzir cultura e de transgredir padrões. Nessa perspectiva, a pesquisa foi delineada através das seguintes questões: considerando o caráter de construção social da infância em meio aos processos educativos, de que forma as crianças lidam com as relações de gênero que perpassam o cotidiano da Educação Infantil? Qual o papel do brincar nesse espaço de performatividades? E de que modo vão se constituindo as masculinidades e feminilidades nesse espaço?

Na busca por respostas a essa problemática, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as relações de gênero nos processos de construção social no âmbito da Educação Infantil. Para tanto, buscou-se refletir sobre o modo como as crianças se manifestam e atribuem sentidos às vivências no contexto da Educação Infantil, sobre o papel do brincar nos processos de socialização e de produção das culturas infantis e sobre as possibilidades de transgressão de gênero na infância.

Este artigo, portanto, tem o propósito de discutir o modo como as relações de gênero são vivenciadas nesta turma de Educação Infantil, a partir

do olhar das próprias crianças participantes da pesquisa. Na sequência, em diálogo com constructos teóricos, é feita a análise dos dados construídos, por meio de observações e registros em caderno de campo, bem como das rodas de conversa, realizadas a partir de uma situação de contação de histórias, bem como de algumas situações que evidenciam a prática pedagógica da professora da turma investigada em meio as vivências apresentadas.

“Olha o caderno desse aluno. Olha o capricho dele. E é menino”: a sociedade e os estereótipos por ela construídos

4 Ao observar e registrar em caderno de campo as brincadeiras entre meninos e meninas no contexto da Educação Infantil e o modo que se manifestam culturalmente frente às questões de gênero, a pesquisadora pôde entrar em contato com vivências que mostram como as hierarquias de gênero são reproduzidas, mas também contestadas pelas crianças no espaço da creche. Os resultados trazem a ideia de que as crianças vêm participando dos processos de transformação da sociedade, na medida em que se constituem como atores sociais, a partir dos processos de reprodução interpretativa de valores culturais.

A realização dessa pesquisa trouxe grandes desafios no que diz respeito, principalmente, à escolha dos procedimentos metodológicos mais adequados para lidar com a especificidade de investigar o modo como meninas e meninos agem frente às questões de gênero nesse contexto da Educação Infantil. Portanto, na concepção dessa pesquisa foi importante considerar as várias formas como a criança enxerga e concebe o ambiente à sua volta. Para Benjamin, a criança

[...] não é uma miniatura do cosmos adulto; bem como ao contrário, um ser humano de pouca idade que constrói seu universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar, todavia, a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e de mando (Benjamin, 1984, p. 11).

Numa mesma direção, Prado (1999, p. 111, grifos da autora) afirma ser necessário pensar uma concepção que procure “[...] não reduzir

a capacidade de expressão das crianças somente à fala, mas de se estar atento aos gestos, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens [...]. Assim, procurando atentar para as várias formas de expressão das crianças, logo nos primeiros dias da observação direta em sala de aula foram notadas vivências e atitudes que expressavam o modo como se construíam as relações de gênero no contato entre professora e crianças, como na situação abaixo:

Logo após o intervalo a professora entra na sala e solicita que as crianças façam uma roda para que eles possam conversar sobre um assunto importante (fala sobre importância da água). Em um determinado momento da aula a professora dá alguns exemplos (Caderno de Campo).

[...]

- *Vocês nunca viram a mãe de vocês cozinhando não?* (tentando explicar o vapor da água) (Professora, 2022).

[...]

- *Se o papai botar a mão no bolso e em um tira nada, ele tem o que? zero* (falava enquanto preenchia o cartaz da quantidade de crianças existentes na sala) (Professora, 2022).

Ao trazer exemplos que fazem referência às famílias das crianças, a professora retrata a realidade do ambiente doméstico como “naturalmente” destinado a mulher e o espaço público como destinado ao homem na sociedade, uma concepção que ainda vem sendo reproduzida e disseminada em quaisquer âmbitos sociais. A escolha específica destes exemplos, por mais que não seja intencional por parte da professora, revela uma reprodução estereotipada de como as relações de gênero encontram-se estabelecidas em sociedade, como forma de legitimar espaços destinados historicamente para homens e mulheres. Beauvoir já relatava que

[...] grande parte do trabalho doméstico pode ser realizado por uma menina muito criança; habitualmente dele os meninos são dispensados; mas permite-se, pede-se mesmo à irmã, que varra, tire pó, limpe os legumes..., tome conta da sopa (Beauvoir, 1980, p. 27).

Segundo essa perspectiva, a sociedade compreende que é “normal” que as meninas cresçam com aptidões voltadas para o âmbito doméstico, de modo que venham se tornar algo habitual e comum ao seu cotidiano quando se tornarem mulheres adultas. Por isso tal compreensão seria tantas vezes refletida no âmbito educativo. Essa foi uma constatação fortemente presente ao longo das observações feitas na turma participante da pesquisa.

Ainda no que compete ao relato sobre os papéis sociais direcionados a homens e mulheres, em um determinado dia a professora da turma promoveu o dia da cozinha, no qual as crianças teriam que dizer quais as suas comidas preferidas.

Na ocasião, a professora trouxe um “fogãozinho” e as crianças fizeram comentários que refletiram a ideia de papéis sociais plurais:

A professora propôs uma atividade para ressaltar a importância da cozinha e das comidas na vida das pessoas. Para isso, levou um fogãozinho e as letras do alfabeto. Cada criança teria que ir a frente e colocar a letra da comida que mais gosta para “cozinhar”. Além disso, as crianças diziam como gostavam que suas comidas fossem feitas (Caderno de Campo).

[...]

- *Tia, eu ajudo minha mãe na cozinha. Ela deixa* (Caio, 2022).

- *Eu gosto de aprender comidas com a minha mãe, quando ela tá cozinhando* (Raquel, 2022).

[...]

- *Meu pai é cozinheiro. Ele trabalha no restaurante do posto* (Rian, 2022).

Nesse sentido, cabe salientar que quando Rian mencionou que seu pai trabalhava como cozinheiro em um restaurante, a professora aproveitou para reforçar a discussão sobre papéis de gênero, destacando que tanto homens quanto mulheres podem desempenhar funções na cozinha, seja em casa ou profissionalmente. Esse exemplo foi importante para ampliar o entendimento das crianças sobre a flexibilidade dos papéis sociais e contribuir para a desconstrução do estereótipo de que cozinhar é uma tarefa exclusivamente feminina.

Percebe-se a possibilidade de desconstrução do papel social da mulher enquanto doméstica, dona de casa, cozinheira, quando Rian ressalta que o pai trabalha na cozinha de um restaurante. O relato é relevante, na medida em que coloca crianças e professores a repensarem, a partir de exemplos reais, os estereótipos normatizadores atrelados ao ser homem e mulher nos mais diferentes ambientes e situações.

Em um outro momento registrado, quando chegava próximo do encerramento do dia de aula e a professora se colocava para organizar o espaço da sala de aula,

[...] as meninas se ofereciam para varrer a sala ou catar os objetos fora do lugar, o que era algo bem comum naquele espaço; quanto aos meninos, percebemos que eles preferiam conversar entre si, ou brincarem com algum brinquedo que um deles trouxera de casa, já que os da classe estavam sendo guardados pela professora e as meninas (Caderno de Campo).

As definições daquilo que é próprio para meninos e meninas na sociedade são estereotipadas desde o nascimento da criança, ao ponto que tendem, assim, a serem reproduzidas ao longo das gerações e nos diferentes tempos e espaços do vivido. A ideia da menina como responsável pela arrumação do quarto, ou pela organização do enxoval, só fazem reafirmar tais concepções. Ou mesmo a velha ideia de que azul é cor de menino e rosa é cor de menina, algo que na escola mostra-se bastante presente:

As crianças estavam reunidas na sala de aula quando foram entregues, pela professora, folhas de ofício azuis e rosas para que eles desenhassem algo para dar a um amiguinho ou amiguinha da sala. As folhas rosas foram entregues às meninas, e as folhas azuis aos meninos. Uma das meninas da turma questionou a professora acerca do ocorrido (Caderno de Campo).

[...]

- Professora, eu quero uma folha azul (Júlia, 2022).

[...]

Não Júlia, você é menina e tem que ficar com a folhinha rosa, azul é melhor para os meninos (Professora, 2022).

[...]

Mas eu não gosto de rosa professora, minha mãe nem me compra roupa rosa (Júlia, 2022).

O posicionamento da professora reforça as questões até aqui discutidas, no que diz respeito aos elementos e papéis sociais que são demarcados historicamente como sendo de menino ou de menina nos diferentes espaços. Já o posicionamento de Júlia mostra a possibilidade de transgressão por parte das crianças em relação ao que lhes é imposto, no momento em que questiona e justifica seu questionamento com a descrição de uma vivência pessoal no âmbito familiar. Na verdade, a criança contesta aí um padrão artificialmente estabelecido sobre o que é “ser mulher”:

Somos forçadas a ‘ser mulher’ toda vez seguimos padrões destinados especificamente para mulheres. Nos transformamos ou tornamos meninas por meio das roupas rosas, quando ouvimos ‘senta direito, você é menina’, ‘fecha as pernas’, ‘seja meiga, você é menina’ e ‘se comporte como uma mocinha!’ (Sena; Fraga; Mendonça, 2020, p. 585-586).

8

Essa é uma discussão que tem motivado acalorados debates no cenário político de polarização no Brasil, desde as últimas eleições de 2018 - com a vitória de um modelo conservador, de direita e extremista -, que foi reforçado novamente nas eleições de 2022, quando a sociedade se depara com uma série de *fake news* relacionadas a temáticas como gênero e sexualidade na infância, polarizando ainda mais as opiniões em todo o País, com impactos no meio educacional.

No ano de 2019, a então Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, em evento do seu ministério, proferiu a seguinte frase: “[...] é uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa” (G1, 2019, p. 1). Essa frase foi amplamente repercutida nas mídias sociais, como forma de reforçar o discurso ideológico da direita, em uma tentativa conservadora de arbitrar os padrões que se referem ao ser mulher/homem, menino/menina na sociedade brasileira. A frase também foi alvo de críticas, o que deve ser o papel docente e das instituições educacionais nesses casos.

Os estereótipos sexuais considerados adequados pelos pais e setores amplos da sociedade são compartilhados desde o momento em que o bebê nasce, seja através das cores escolhidas para suas roupas e quarto, dos brinquedos que ganha de presente, dos comportamentos que são reprimidos ou estimulados ao longo da sua infância. Os meninos e as meninas vão sendo regulados a desenvolver papéis sexuais diferentes, considerando modelos culturais que são reforçados desde a mais tenra idade (Louro, 1995).

É nesse âmbito que se concretiza a importância de entender a constituição das relações de gênero, como forma de se refletir sobre os modelos culturalmente transmitidos e ensinados aos meninos e às meninas.

Voltando à observação direta em sala de aula, em um determinado momento a professora aproximou-se da pesquisadora com o intuito de apresentar as crianças e um pouco do seu trabalho, pegando o caderno de uma delas e dizendo: “*Olha o caderno desse aluno. Olha o capricho dele. É menino*” (Caderno de Campo).

É possível perceber, no relato acima, o caráter socialmente construído da diferenciação entre sexos, que se denuncia na suposição de que ter um caderno bonito e caprichado é considerado comum ou normal para as meninas, ideia não concebida da mesma forma para os meninos. É corrente também a visão de que meninos e meninas não têm as mesmas habilidades no que diz respeito à realização de uma lição. É o que se pode observar em outro momento, em que a professora diz: “*tem menino que faz lição como uma menina*” e “*as meninas fazem a lição perfeito e com muito capricho*” (Caderno de Campo).

A diferença de atitudes estabelecida pela professora para cada sexo é claramente perceptível. O menino chega a ser comparado a uma menina, porque capricha mais no caderno – característica considerada comum nas meninas. Fica clara a utilização de estereótipos para demarcar que “[...] há diferenças entre ser menino e ser menina em uma escola” (Abramowicz, 1995, p. 34). Isso não coaduna com o caráter científico que deveria pautar a atuação docente, em se tratando de temas polêmicos como as relações de gênero: “[...] os profissionais que atuam nas escolas possuem o compromisso de elevar o entendimento sobre esses temas, considerados polêmicos,

tratando-os com cientificidade para que se desmistifiquem os preconceitos” (Montagnoli; Silva; Melo, 2020, p. 38).

Em uma situação observada, “[...] a menina leva o caderno até a mesa da professora para que a tarefa seja corrigida. A professora observa o caderno e faz o seguinte elogio: *‘Essa menina é uma graça. Quieta e comportada. O caderno dela dá gosto de ver’*” (Caderno de Campo). Esta cena é uma representação fiel do comportamento esperado das meninas. A informação que a professora passa é que essa criança está correspondendo ao estereótipo previsto para seu sexo. A menina “quieta e comportada” recebe um elogio por estar cumprindo a conduta desejada. Segundo Abramowicz (1995, p. 34), a “[...] menina aparentemente fala pouco, rebela-se pouco e ao repetir de ano, ao fracassar em sua escolaridade aproxima-se do trabalho doméstico, do qual algumas mulheres procuram se libertar”.

Em uma outra situação, uma menina se aproxima da professora e se queixa: *“Tia, o Caio bateu em mim”*. A professora então chama o menino e diz: *“Você não sabe que em uma mulher não se bate nem com uma flor? Não quero ver você fazer mais isso, viu?”* (Caderno de Campo). Essa abordagem da professora pode levar, nas entrelinhas, à reprodução da ideia de que não se pode bater nas meninas porque elas são frágeis e inferiores. E para as meninas, é difundida a mensagem de que elas não devem “mexer” com os meninos, porque eles são mais fortes que elas e, por isso, elas vão sair perdendo.

É evidenciada na sociedade uma aceitação implícita de que os meninos são agressivos por natureza, já que é “próprio do seu sexo” e que, por isso, não há nenhum problema, ou seja, tudo está em “ordem”. Esse tipo de discurso também seria um reflexo de determinadas atitudes e opiniões sobre a violência generalizada na sociedade. Ou seja, a agressividade dos meninos seria uma imitação “natural” do comportamento dos homens adultos.

Subirats e Tomé (1992) também destacam, em seu estudo, o que diferenciaria o comportamento de meninos e meninas. Os professores entrevistados pelas autoras asseguram que o comportamento é distinto para cada sexo, levando à verificação de que muitos estereótipos clássicos são ainda mantidos. Por exemplo, adjetivos como independentes, seguros, violentos, travessos, foram associados aos meninos, enquanto adjetivos como

dependentes, inseguras, tranquilas, detalhistas e sensíveis foram associadas às meninas.

É importante ressaltar que os meninos da turma aqui pesquisada demonstravam comportamentos de agressão, mas, também, emotivos, na medida em que sempre na hora de ir embora se dirigiam à professora para dar um abraço e desejar um “até amanhã”. Esse reforço que meninos e meninas são iguais emocional e afetivamente conduz para as zonas de significação da igualdade de gênero, preparando para um exercício de decodificação dessa questão.

Ou seja, dependendo da situação, meninos e meninas podem ser vistos como iguais ou diferentes, e as crianças participam diretamente desse processo de interiorização e apropriação dessa igualdade ou diferenças. Daí a necessidade de um olhar crítico que consiga entender e explicar como ocorre esse processo de socialização e sua apropriação ao longo da infância, inclusive no ambiente escolar, para melhor compreender atitudes e falas estereotipadas quanto à circunstância de ser meninos e meninas.

O brincar e a transgressão dos padrões de gênero na infância

11

Na discussão sobre as relações de gênero na Educação Infantil, quando se tem em vista os momentos de brincadeiras das crianças nos diferentes tempos e espaços, é fácil perceber que estas são perpassadas, em sua maioria, por uma série de preconceitos e estigmas que são social e culturalmente construídos e impostos pela sociedade adultocêntrica às crianças.

É possível fazer tal reflexão a partir de Louro (1995), quando traz a noção de conformidade, que emerge principalmente nos modos de se comportar, se expressar e no desenvolvimento de uma série de habilidades e funções tidas como determinantes para serem desempenhadas exclusivamente por homens ou por mulheres na sociedade. Esse fenômeno também se aplica em relação aos interesses demonstrados através das brincadeiras infantis.

Durante as observações percebemos que as meninas se interessavam mais por questões relacionadas à sexualidade, ao corpo, aos papéis

comumente relacionados com o “ser mulher” do que os meninos. Em um determinado dia,

[...] após a aplicação de uma atividade, a professora deixou as crianças livres para brincarem no espaço da sala, [...] algumas meninas estavam brincando de casinha, sendo que uma delas estava com as mãos embaixo da blusa aparentemente simulando uma gravidez, enquanto que as outras passavam a mão sobre a barriga. Posteriormente, a menina retira as mãos de debaixo da roupa, pega a blusa que estava sobre a cabeceira de sua cadeira e simula enrolar o “bebê”, as outras simulam estarem felizes com a presença do neném, querendo pega-lo e dizendo: – ‘*que bonitinho*’, : – ‘*coisinha fofa*’ : – ‘*ele tá com fome (risos)*’ (Caderno de Campo).

Esse dado impele a revisitar mais uma vez Simone de Beauvoir (1980), que já apontava que a menina se preocupa mais com as questões relativas à sexualidade que os meninos. Que os meninos, ainda que se interessem pelo sexo, esse interesse se aplica só ao presente, não como uma expectativa do futuro, como pai, marido. Enquanto que “[...] no casamento, na maternidade, é todo o destino da menina que é posto em xeque...” (Beauvoir, 1980, p. 40).

Porém, essa realidade não foi sempre observada nesta pesquisa, pois em algumas situações, que podem se caracterizar como de transgressão, também ficava claro o interesse de um grupo de meninas com objetos e vivências que são consideradas “naturais” no mundo dos meninos. É o exemplo do registro a seguir:

Após a volta do lanche a professora solicita que as crianças brinquem com os brinquedos que trouxeram de casa ou se dividam com os colegas para pensarem em alguma brincadeira juntos. Acontecia geralmente o que era de costume: meninas para um lado e meninos para o outro (como geralmente orientava a professora todas as vezes em que esse momento acontecia). Porém, nesse dia uma das meninas resolveu que queria brincar com o grupo de meninos porque as meninas estavam chatas e tinham brigado com ela. A professora disse: – ‘*Mariana, você é menina e tem que brincar com as meninas, faça as pazes com elas, os meninos brincam de outras coisas*’. Em seguida Mariana diz: ‘*Professora, na minha casa eu brinco com meu irmão e meus*

primos e eu gosto, eles brincam de coisas legais. Eu vou brincar com eles viu?' (Caderno de Campo).

Percebe-se a resistência da menina, posicionando-se diante da professora no momento propício à brincadeira, ao defender seus interesses em brincar com os meninos e não com as meninas. Essa vivência traz à tona a ideia de transgressão de gênero; transgressão dos papéis que são social e culturalmente impostos pela sociedade e que tendem a ser reproduzidos nos diferentes âmbitos, dentre eles, o das instituições de Educação Infantil.

Bernardes (1989, p. 223) observa que “[...] as meninas mostraram-se mais propensas a inovar o papel de gênero imposto culturalmente”. As meninas, muitas vezes, resistem às atitudes e comportamentos que a sociedade ou os professores esperam delas. Isso é visto pela autora como uma consequência dos movimentos das mulheres que buscam conquistar espaços, vencer estereótipos e quebrar fronteiras consideradas como campos de poder masculinos ou machistas. Sobre essa questão, compreende-se que

[...] entre os grupos socialmente invisibilizados temos as mulheres, os negros, os gays, lésbicas, transexuais, entre outros grupos. Inere-se na luta por visibilidade dos grupos historicamente marginalizados o feminismo, que surge enquanto movimento a partir da reivindicação das mulheres por direitos que lhes eram negados e pela ojeriza ao preconceito no qual estavam subjugadas (Montagnoli; Silva; Melo, 2020, p. 41).

Desse modo, apesar de muitas brincadeiras das crianças serem separadas e diferenciadas pelo sexo, ainda é no fazer lúdico que é possível perceber tentativas de integração e transgressão entre meninos e meninas.

A maioria dos meninos demonstrava outra postura ao lidar com temáticas como a do relato anterior.

No momento destinado ao lanche, em uma das mesas as crianças conversavam (Caderno de Campo).

[...]

Vamos brincar no recreio, de mãe (Raquel, 2022).

[...]

Quem vai ser a mãe é quem beija na boca, ela me beijou, então ela é a mãe (Isac, 2022).

[...]

Eu quero ser a mãe (Raquel, 2022).

[...]

Então tá, você é a mãe (Tamires, 2022).

[...]

Isac comemora rindo, abraçando e olhando para Raquel: *Ainda bem que você vai ser a mãe!* (Isac, 2022).

Percebe-se que a fala do menino está voltada menos para a sua representação da “paternidade” na brincadeira, e mais com as questões referentes ao beijo e ao toque. Essa é uma situação que reforça a ideia de que as meninas são educadas a viverem à mercê da maternidade, muito mais do que os meninos são educados a vivenciarem ludicamente a paternidade.

Essa estereotipia de papéis sexuais pode restringir o desenvolvimento de ambos os sexos. A educação andrógina da criança, que implica em incentivar as crianças a expressarem tanto as características “masculinas” quanto as “femininas”, é vista por muitos estudiosos como mais apropriada para os dois sexos. É o caso das autoras acima citadas, para quem uma pessoa, tanto homem quanto mulher, que tem a personalidade andrógina, “pode ser assertiva, dominante e segura (os chamados traços masculinos), bem como ter compaixão, sensibilidade e compreensão (traços femininos)” (Papalia; Olds, 1998, p. 338).

A socialização diferenciada é uma consequência da forma como as crianças são educadas. É o desejo da professora, da família e do ambiente cultural, que favorece a manutenção de uma representação diferenciada dos papéis masculinos e femininos. Mas durante as observações de campo da pesquisa teve lugar também a experiência do tipo andrógina na brincadeira entre duas crianças:

Em uma das sextas-feiras no pátio, um dos meninos pede a uma menina para brincar com a boneca dela enquanto o outro menino brinca com seu carrinho. Imediatamente a menina diz: – ‘*não, você tem que brincar com o carrinho, porque a boneca é de menina*’. O menino diz: – ‘*mas eu brinco as vezes com a da minha*

irmã'. E então a menina completa: – *'então tá bom, você pode brincar com minha boneca'* (Caderno de Campo).

No senso comum, parece mais aceitável socialmente as meninas gostarem ou escolherem brincar com brincadeiras vistas como de meninos, do que os meninos vivenciarem situações com brinquedos ou brincadeiras que são considerados como sendo “naturais” do mundo das meninas. Os meninos não brincam de boneca porque muitas vezes é ensinado a eles que se fizerem isso vão deixar de ser homem ou, de outro modo, usa-se o jargão: “homem que é homem não brinca com boneca”.

No entanto, nas observações feitas das vivências com o brincar na turma pesquisada, foi notado que quando as crianças brincavam “de casinha”, os meninos até aceitavam brincar, desde que eles fossem o pai ou representassem a figura do homem. De acordo com Louro (1995, p. 56), “[...] é provável que, para algumas crianças – aquelas que desejam participar de uma atividade controlada pelo outro gênero – as situações que enfatizam fronteiras e limites sejam vividas com muita dificuldade”. De fato, pode-se reconhecer como os meninos são pressionados a não adentrarem no “mundo feminino”, demonstrando uma resistência na modificação de uma organização social de gênero.

Para pensar essa segregação de gênero entre homens e mulheres, é relevante evocar a narrativa mítica de Galeano:

Em épocas remotas, as mulheres se sentavam na proa das canoas e os homens na popa. As mulheres caçavam e pescavam. Elas saíam das aldeias e voltavam quando podiam ou queriam. Os homens montavam as choças, preparavam a comida, mantinham acesas as fogueiras contra o frio, cuidavam dos filhos e curtiam as peles de abrigo (Galeano, 2000, p. 18).

A narrativa remete às relações de gênero enquanto uma construção social, em que os papéis sociais a serem vivenciados entre homens e mulheres são definidos e massificados por versões repetidas em muitas gerações. O contexto eleitoral brasileiro de 2022 também foi marcado pela propagação, por parte de diferentes segmentos da sociedade, aliados do governo que disputava a reeleição, de uma narrativa extremamente conservadora,

patriarcal e alienante, amplamente disseminada pelas redes sociais, através das chamadas *Fakes News*.

Essa disseminação fez com que um número cada vez maior de pessoas acreditasse veementemente em temáticas polêmicas como a do "Kit Gay"; "Escola Sem Partido"; "Ideologia de Gênero"; "Banheiro Unissex", dentre tantos outros artifícios utilizados para rechaçar movimentos, partidos e grupos sociais que lutavam em favor da igualdade e equidade de gênero. Toda essa polêmica e polarização política teve reflexos diretos no ambiente escolar. Isso pôde ser comprovado nas observações de campo da pesquisa, como exposto no relato a seguir:

Em um determinado momento das brincadeiras livres entre as crianças, um dos meninos havia trazido uma corda e uma boneca em sua bolsa, quando um dos colegas de sala indagou: – *Pedro, por que você gosta de boneca? Seu pai vota em Lula né? Pois eu não gosto de boneca, meu pai vota em Bolsonaro.* Em seguida Pedro responde: – *A boneca é da minha irmã, e eu trouxe* (Caderno de Campo).

16

A associação feita pela primeira criança, entre o colega gostar de boneca e o pai votar em Lula, talvez tenha se formado naturalmente pela reprodução do discurso preconceituoso tantas vezes expressado pelos partidários de Bolsonaro, de que o pai era eleitor. Pois é certo que "[...] por meio das brincadeiras as crianças acabam reproduzindo situações vivenciadas pelos adultos, acerca de suas experiências, organização social, produção e reprodução de cultura. Portanto, ao brincar, a criança acaba aprendendo e assimilando regras de convivência social" (Rios; Dias; Vieira, 2020, p. 278).

"Eu gosto de brincar com meninas e meninos": desconstruindo padrões de gênero e relações de poder na infância

Outro instrumento da pesquisa foi a realização de rodas de conversa com as crianças, utilizando como ponto de partida a contação de histórias com temáticas sobre Gênero, Infância e Brincar. As histórias "Faca sem ponta, galinha sem pé", de Ruth Rocha, e "Bibi brinca com meninos", de Alejandro Rosas, foram escolhidas por abordarem questões de gênero de maneira

acessível e envolvente para o público infantil. Essas narrativas contribuíram significativamente para a discussão das relações de gênero entre as crianças participantes, permitindo que elas refletissem sobre estereótipos de gênero e explorassem suas próprias vivências e percepções. As discussões foram orientadas por questões previamente elaboradas, que estimularam as crianças a expressarem suas opiniões e sentimentos, revelando diferentes perspectivas e singularidades no entendimento das relações de gênero em seu cotidiano.

A realização das rodas de conversa aconteceu em dois momentos distintos, mas após os dias de observação, de modo que as crianças já conheciam e estavam acostumadas com a presença da pesquisadora no campo, fator que facilitou o entrosamento e interação entre a pesquisadora e as crianças sujeitos da pesquisa.

Dentre os questionamentos que nortearam a realização das rodas de conversa com as crianças, foi indagado ao grupo acerca do seu entendimento sobre *como é ser criança*. Isso com o intuito de trazer à tona a ideia de criança e infância a partir do próprio olhar infantil.

Ser criança é brincar e estudar com os coleguinhas na escola. Ah! E também brincar com os coleguinhas da minha rua (Rafael, 2022).

[...]

[...] é ajudar a mãe a arrumar o quarto, eu ajudo minha mãe. Minha irmã é grande e não quer ajudar. Eu sou pequena e ajudo ela. Eu gosto de ajudar ela a arrumar a cama. Minha mãe diz que é bom porque eu vou aprendendo (Clara, 2022).

[...]

Ah! Ser criança é chato. Eu queria ser logo adulto pra trabalhar igual o meu irmão e o meu pai e pra ganhar logo dinheiro (Paulo, 2022).

Mediante essas respostas, percebe-se o quão arraigada nas concepções infantis está a ideia adultocêntrica do “ser criança” e do devir que está atrelado à ideia de homem e mulher na sociedade, na medida em que as crianças reverberam a ideia da menina enquanto futura dona de casa e mãe de família – espaço privado – e do menino enquanto trabalhador e provedor do sustento familiar – enquanto sujeito do espaço público.

O sentimento da infância beneficiou primeiro os meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos: seremos levados a observar mais de uma vez esse atraso das mulheres em adotar as formas visíveis da civilização moderna, essencialmente masculina (Ariés, 1981).

Levando em consideração a ideia posta por Ariés, compreende-se que a ocupação do espaço na sociedade pelas crianças acontece de forma desigual para meninos e meninas, na medida em que estes foram ensinados a se relacionarem de formas diferentes, principalmente, quanto aos papéis sociais que lhes são previamente determinados.

Afonso (1995) lança um olhar atento sobre as diferenças na socialização de meninos e meninas em creches comunitárias e discute como o indivíduo, no caso a criança, constrói para si uma identidade do que é ser homem ou mulher. Segundo a autora, essa identidade combina fatores biopsicossocioculturais, através dos quais a pessoa desenvolve uma percepção de si como um corpo sexuado (macho ou fêmea) pertencente a um gênero (masculino ou feminino), devendo se prestar ao desempenho de papéis sociais que lhes são destinados no sistema de relações socioculturais.

Para Silva (1998), o sistema que forja as identidades é sempre definido por relações de poder:

Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. Ela não é, entretanto, um campo equilibrado de jogo. Através da representação se travam batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder [...] (Silva, 1998, p. 5).

Discutindo também esse processo de representação dos papéis sociais de homens e mulheres na sociedade, Louro (1997) aponta que as representações são formas culturais que nomeiam um sujeito ou um grupo. Para a autora, é importante questionar como as representações produzem sentidos, ou melhor, que efeitos elas têm sobre os sujeitos.

Para visualizar então os sentidos conferidos pelas crianças sujeitos da pesquisa às suas brincadeiras e brinquedos, foi questionado de que, com

quem e por que as crianças gostam de brincar. Essa questão revelou diferentes tipos de posicionamentos, como:

Eu gosto mais de brincar de boneca e de casinha com minhas amigas da sala e da minha rua. Eu também gosto de brincar de outras coisas, mas gosto mais de boneca (Mariana, 2022).

[...]

Tia, eu gosto de brincar de bola com as meninas e os meninos. Minha mãe às vezes não deixa eu brincar com os meninos mas eu brinco escondida dela mesmo assim. Os meninos às vezes são mais legais que as meninas (Raquel, 2022).

[...]

Gosto de brincar de um monte de coisa na escola e em casa. Eu brinco de cartinha, carrinho, de bola, e também brinco de casinha com minha irmã. Mas eu sou o pai e ela é a mãe. Porque meu pai disse que menina tem que cuidar da casa e eu dirijo o carro (Caio, 2022).

[...]

Aqui na escola eu quero brincar de tudo, porque em casa minha mãe não deixa eu brincar de tudo. Em casa eu brinco sozinho e só com carrinho. Minha mãe não deixa eu brincar com as coisas da minha irmã (Paulo, 2022).

Meninos e meninas apresentam alguns comportamentos que são esperados pelas variadas instâncias – escola e família – porém, também apresentam comportamentos que fogem do padrão esperado, na medida em que possuem interesses por brinquedos e brincadeiras que não condizem com os papéis sociais que são historicamente impostos pela sociedade como um todo – ou seja, algumas respostas fogem do padrão que dita que a menina tem que brincar de boneca e o menino brincar de carrinho. Desse modo, denotam também algum grau de transgressão.

A naturalização de valores machistas hetero-patriarcais e as divisões binárias e dicotômicas criam abismos entre os gêneros. Porém, atualmente, no cotidiano da escola, quando as meninas e meninos brincam, suas potencialidades criativas e transgressoras fazem um movimento de encaixe/dencaixe nas representações que já conhecemos, revelando-nos um olhar

parcial que desestabiliza autoridade dessas construções culturais e sociais (Pereira, 2019, p. 44).

Faz parte dessa tendência transgressora apontada por Pereira (2019) o fato de as crianças demonstrarem gosto preferencial por brincarem juntos, meninos e meninas. Quando perguntados *o que acham de meninos e meninas brincando juntos*, os sujeitos da pesquisa mostraram certa unanimidade na “normalidade” que veem dessa prática na escola ou mesmo no âmbito familiar:

Eu gosto de brincar com meninas e meninos. As brincadeiras ficam mais legais quando brincam os dois (Tamires, 2022).

[...]

Quando brincam os dois é mais legal. Só que as vezes brincam só as meninas em um canto da sala e os meninos no outro canto da sala (Júlia, 2022).

[...]

Eu gosto mais quando brinca as meninas com os meninos tia, porque eu sou amigo das meninas e dos meninos. Então eu gosto de brincar todo mundo junto (Tadeu, 2022).

[...]

Aqui na escola brinca mais meninas juntas de um lado e meninos juntos no outro lado. Na minha rua eu brinco com as meninas também (Caio, 2022).

Os relatos trazem, portanto, a ideia de que as crianças consideram mais instigante o brincar conjunto entre meninos e meninas do que quando brincam separadamente, seja no âmbito educativo ou familiar. Porém, percebe-se a permanência da reprodução de práticas sexistas na escola, pois, na maioria das vezes, quando no ambiente escolar, as meninas brincam em espaços separados dos meninos.

De forma geral, os relatos apresentados fazem refletir acerca das multiplicidades de formas de ser menino e menina em sociedade, considerando a necessidade de as crianças vivenciarem experiências que lhes possibilitem apreciar o universo plural da infância, independentemente dos papéis sociais de gênero que são impostos historicamente e culturalmente pela sociedade.

Afinal, é 'natural' que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupo e para as filas? É preciso aceitar que "naturalmente" a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se 'misturem' para brincar ou trabalhar? [...] Como professoras [...], precisamos aceitar que os meninos são "naturalmente" mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos 'preocupar', pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando "desvios" de comportamento? (Louro, 1997, p. 67-68).

Todas essas questões levantadas por Louro (1997) acompanharam as reflexões feitas ao longo desta pesquisa. Foi possível compreender o modo como se concebia o brincar entre meninos e meninas na instituição de Educação Infantil pesquisada, até que ponto estava mais atrelado a práticas sexistas do que plurais, ou seja, limitando ou ampliando as possibilidades de a criança vivenciar plenamente a sua infância. Os relatos revelam as possibilidades que as crianças têm de atravessar as fronteiras de gênero que lhes são delimitadas ao longo da vida.

O gênero, quando tratado em meio a concepções sexistas, é compreendido apenas na perspectiva da definição e diferenciação de papéis sociais, o que tende a limitar a ideia política do gênero enquanto categoria de construção social e cultural. Quando se pensa o gênero na infância, compreende-se que as práticas sexistas conservadoras revelam um olhar reducionista da própria constituição dos sujeitos, sejam eles meninos ou meninas, na sociedade.

Finalizando os recortes retirados das rodas de conversa com as crianças, foi detectado que *as meninas acham as brincadeiras dos meninos muito interessantes*, até mais do que as das meninas, na medida em que as brincadeiras de meninos dão maior abertura para o movimento, para vivenciar momentos de aventura e desempenharem papéis diversos, em diferentes espaços:

Eu acho as brincadeiras dos meninos legais. Porque eles brincam de bola e correm pra lá e pra cá (Júlia, 2022).

[...]

Eu as vezes quero brincar das brincadeiras dos meninos. Eles brincam de mais coisas. As meninas brincam mais de casinha e é chato as vezes. Os meninos podem brincar de qualquer coisa (Mariana, 2022).

[...]

A professora só deixa a gente brincar de boneca e eu tem dia que não quero. Quero brincar de coisa de menino; de bola, de correr no pátio. A Júlia e eu gostamos de brincar dessas coisas de menino também (Raquel, 2022).

Já os meninos, quando indagados *se gostariam de brincar de brincadeiras ditas "de meninas"*, alguns disseram que acham as brincadeiras das meninas "coisa de mulherzinha", porém, outros se interessam pelo espaço que as meninas ocupam nos momentos de brincadeira:

Eu ia querer brincar de casinha. Ia querer ter dois filhos e uma casa bem grande (Rian, 2022).

[...]

Eu não queria brincar de brincadeira de menina não tia. Eu sou homem. Meu pai disse que tenho que brincar de brincadeira de homem e não de menininha (Rafael, 2022).

[...]

Se eu fosse menina eu ia querer brincar de fazer comidinha. Eu gosto de cozinhar com meu pai e minha mãe no domingo (Paulo, 2022).

É possível observar que há mais abertura entre as meninas, de trocarem de papéis sociais que são culturalmente impostos com os meninos, do que entre os meninos, de trocarem os papéis com as meninas. Isso faz refletir acerca dos tabus que existem em torno do ser menino e homem na sociedade.

Esse conjunto de construções categorizadas, ou seja, a norma cultural de que existem brinquedos certos para meninas e outros para meninos, pode estar relacionado à preocupação que se tem com a futura escolha sexual da criança. É importante que se compreenda que o fato de um menino brincar com uma boneca ou de

uma menina brincar com carrinho não significa que eles terão uma orientação homossexual (Finco, 2003, p. 97-98).

A preocupação com a orientação sexual tende a acontecer, na maioria das vezes, porque a sociedade adulta continua a não saber diferenciar o que é identidade de gênero e identidade sexual, já que “[...] essas identidades estão inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto elas não são a mesma coisa” (Louro, 1997, p. 27).

Mas independentemente das imposições da sociedade adulta, a maioria das crianças mostraram-se, ao longo da pesquisa, abertas a vivenciarem as diferentes formas de ser criança na instituição de Educação Infantil, bem como a atribuírem sentido às diferentes formas de vivenciar questões que permeiam os processos de construção das masculinidades e feminilidades.

A pesquisa também revelou que a escola, muitas vezes, ajuda a reforçar as desigualdades existentes entre meninos e meninas, tanto nos processos de socialização entre os dois sexos quanto na própria prática pedagógica do professor. Como saldo positivo, destaca-se a compreensão de que investigar o cotidiano educativo na perspectiva do gênero pode acarretar interfaces que permitam desvendar os mecanismos de discriminação e fomento das desigualdades.

Considerações finais

Em meio aos achados da pesquisa, compreendemos que a Educação Infantil é um campo que possibilita desde cedo o contato das crianças com as relações de gênero. Nessa caminhada, as vivências com o brincar e com as interações entre meninos e meninas, somadas ao diálogo com os pressupostos teóricos desta pesquisa, possibilitaram a abertura para um maior aprofundamento de questões pertinentes ao âmbito da Educação Infantil, especificamente junto a crianças de quatro a seis anos de idade.

A partir da compreensão da infância enquanto construção social que se dá em meio a processos educativos, observou-se que as crianças lidam de diferentes formas com as relações de gênero no contexto da instituição

de Educação Infantil. Nesse quadro, meninas e meninos tanto reproduzem os padrões normativos que são social e culturalmente repassados ao longo das gerações, bem como atravessam as fronteiras de gênero e se colocam enquanto sujeitos protagonistas dos seus processos de desenvolvimento e socialização – produzindo uma cultura que é específica do seu grupo de pares.

Os modos como as crianças se manifestam e atribuem sentidos às suas vivências variam de menino para menina, e de grupo para grupo, sendo que algumas estratégias utilizadas pela professora participante com as crianças, até certo ponto, limitavam o aproveitamento de meninos e meninas em relação a uma série de vivências que poderiam ser direcionadas à multiplicidade do ser criança na sociedade.

As relações travadas entre crianças e professora apresentam uma roupagem estereotipada no que diz respeito às relações de gênero, sendo possível perceber similaridades e desigualdades nos processos de socialização de meninos e meninas naquele contexto escolar. Tal realidade conduz à reflexão de que os estereótipos de gênero, que definem de forma preconceituosa a construção histórica e social do que é ser menino e menina na sociedade, se reproduzem na educação infantil.

Os registros revelaram que tanto a instituição educativa quanto a educação familiar, em grande parte, produzem socialmente situações de desigualdade entre a formação e os processos de socialização de meninos e meninas. Ao longo da pesquisa foi possível perceber que há uma grande atribuição de características, vivências e objetos como sendo próprios do ser menino e menina nas diferentes instâncias, ao ponto que essa ideia perpassa tanto os discursos quanto as ações dos diferentes sujeitos – da escola e família.

Como contraponto, chega-se à consideração de que é necessário revolucionar essas práticas sexistas e conservadoras, compreendendo que meninos e meninas podem e devem vivenciar a infância na sua multiplicidade, sem que o contato com diferentes tipos de brinquedos e brincadeiras determinem os modelos feminino e masculino no contexto vivido.

Compreende-se, nesse sentido, que a condição de gênero, legitimada em meninos e meninas, forma-se em construções, imagens, modelos,

símbolos, nas quais estão presentes conflitos, tensões e negociações, seja por meio da manutenção do estereótipo, seja na resistência, ou, ainda, na luta por sua ruptura.

O estudo aqui delineado apresenta apenas um recorte da análise sobre o gênero no universo escolar infantil, sendo relevante, a posteriori, se investir na pesquisa dos demais aspectos de uma interseccionalidade que contemple raça, idade, classe social e outros elementos, tendo em vista as especificidades da pesquisa sobre/com/para crianças.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repente**. Campinas: Papirus, 1995.
- AFONSO, Lúcia. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 12–21, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/844>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- CADERNO DE CAMPO. Aparecida (Paraíba), set./out. 2022. (Anotações feitas por Maria Thaís de Oliveira Batista).
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BERNARDES, Dora Luisa Geraldês. Dizer “não” aos estereótipos sociais: as ironias do controle mental. **Análise Psicológica**, v. 21, p. 307-321, 1989.
- CAIO. **Entrevista**. Aparecida (Paraíba), 12 set. 2022.
- CLARA. **Entrevista**. Aparecida (Paraíba), 12 set. 2022.
- FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3, p. 47-62, set./dez. 2003.
- G1. **Em vídeo, Damares diz que 'nova era' começou**: 'meninos vestem azul e meninas vestem rosa'. Brasília, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/>

em-video-dameres-alves-diz-quenova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.shtml. Acesso em: 15 set. 2022.

GALEANO, Eduardo. **Mulheres**. Porto Alegre: L&PM, 2000.

ISAC. **Entrevista**. Aparecida (Paraíba), 12 set. 2022.

JÚLIA. **Entrevista**. Aparecida (Paraíba), 12 set. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, Luis Heron da.; AZEVEDO, José Clóvis de. (org.) **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da história. Petrópolis: Vozes, p. 172-182, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARIANA. **Entrevista**. Aparecida (Paraíba), 12 set. 2022.

MONTAGNOLI, Renata Lewandowski; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. Para além do menina veste rosa e menino veste azul: discutindo as relações de gênero na escola para a construção da cidadania. **Feminismos**, v. 8, n. 3, p. 89-110, set./dez. 2020.

PAPALIA, Diane; OLDS, Sally. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PAULO. **Entrevista**. Aparecida (Paraíba), 12 set. 2022.

PEREIRA, Artur Oriel. "Ela só quer jogar o futebol dela": quando meninas brincam e tensionam a supremacia masculina e as expectativas de gênero juntos aos meninos no espaço da escola. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 8, n. 3, p. 33-47, set./dez. 2019.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, v. 10, n. 1, p. 53-63, mar. 1999.

PROFESSORA. **Entrevista**. Aparecida (Paraíba), 12 set. 2022.

RAQUEL. **Entrevista**. Aparecida (Paraíba), 12 set. 2022.

RIAN. **Entrevista**. Aparecida (Paraíba), 12 set. 2022.

RIOS, Pedro Paulo Souza; DIAS, Alfrancio Ferreira; VIEIRA, André Ricardo Lucas. Relações de gênero no recreio escolar: brinquedos, brincadeiras, construções sociais. **Educação em Foco**, v. 23, n. 40, p. 273-293, maio/ago. 2020.

SENA, Dalila Maite Rosa; FRAGA, Jaíne Teixeira da; MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. Menino veste azul, menina veste rosa: uma reflexão sobre as relações de gênero reforçadas na educação infantil. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p. 576-594, jul./dez. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SUBIRATS, Marina; TOMÉ, Amparo. **La educación de niños y niñas**. Recomendaciones institucionales y marco legal. Espanha: Universidad Autónoma de Barcelona, 1992.

TADEU. **Entrevista**. Aparecida (Paraíba), 12 set. 2022.

TAMIRES. **Entrevista**. Aparecida (Paraíba), 12 set. 2022.

Prof.ª Maria Thaís de Oliveira Batista

Universidade Estadual da Paraíba (Campina Grande-Brasil)

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)

Grupo de Estudos e Pesquisas Religiosidades, Educação, Memórias e Sexualidades

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-5337-8507>

E-mail: professoramariathaisdeoliveira@gmail.com

Prof.ª Dr.ª Simone Cabral Marinho dos Santos

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Pau dos Ferros-Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Ensino

Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Estudos em Educação (NEED)

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-8338-8482>

E-mail: simonecabral@uern.br