

Gênero e infância em pré-escolar: extractos narrativos de investigaciones con niños

Maria Thaís de Oliveira Batista

Universidade Estadual da Paraíba (Brasil)

Simone Cabral Marinho dos Santos

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Brasil)

Resumen

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.

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

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

2

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.

Introducción

Este artículo es un extracto del capítulo de análisis de datos de una tesis de maestría defendida en el área de Educación, que aborda las relaciones de género en el contexto de la Educación Infantil.

En el presente estudio se utilizó la investigación etnográfica, con el auxilio de la observación directa, además de la realización de círculos de conversación con los niños, a través de situaciones creadas mediante la narración de cuentos, registrándose todo el proceso en un cuaderno de campo. En el presente estudio, la muestra estuvo compuesta por 12 niños, todos con edades entre 4 años y 5 años y 11 meses, matriculados en una guardería municipal ubicada en la ciudad de Aparecida, en el Alto Paraíba. Los niños asisten a guardería a tiempo completo y provienen de familias de clase social baja. Al provenir de una región rural, los niños enfrentan desafíos socioeconómicos y culturales que influyen en sus experiencias e interacciones tanto en la guardería como dentro de sus familias.

El objeto de estudio de la tesis original fue la concepción de los niños como seres que dan un nuevo significado al medio ambiente a través de su capacidad inherente de producir cultura y transgredir estándares. Desde esta perspectiva, la investigación se perfiló a través de las siguientes preguntas: considerando el carácter de construcción social de la infancia en medio de los procesos educativos, ¿cómo abordan los niños las relaciones de género que permean el cotidiano de la Educación Infantil? ¿Cuál es el papel del juego en este espacio de performatividad? ¿Y cómo se constituyen las masculinidades y feminidades en este espacio?

En la búsqueda de respuestas a esta problemática, la investigación tuvo como objetivo general analizar las relaciones de género en los procesos de construcción social en el ámbito de la Educación Infantil. Para ello, buscamos reflexionar sobre la manera en que los niños se expresan y atribuyen significados a las experiencias en el contexto de la Educación Infantil, sobre el papel del juego en los procesos de socialización y producción de las culturas infantiles y sobre las posibilidades de género. transgresión en la infancia.

Este artículo, por tanto, pretende discutir la forma en que se viven las relaciones de género en esta clase de Educación Infantil, desde la perspectiva

de los niños participantes en la investigación. Posteriormente, en diálogo con constructos teóricos, se analizan los datos construidos a través de observaciones y registros en un cuaderno de campo, así como círculos de conversación, realizados a partir de una situación de narración de cuentos, así como algunas situaciones que resaltan la práctica pedagógica del docente de la clase investigada en medio de las experiencias presentadas.

“Mire el cuaderno de este estudiante. Mira su capricho. Y es un niño”: la sociedad y los estereotipos que construye

4 Al observar y registrar en un cuaderno de campo los juegos entre niños y niñas en el contexto de Educación Infantil y la forma en que se manifiestan culturalmente en relación a las cuestiones de género, la investigadora pudo entrar en contacto con experiencias que muestran cómo se dan las jerarquías de género. reproducidos, pero también contestados por los niños en el espacio de la guardería. Los resultados traen la idea de que los niños han venido participando de los procesos de transformación de la sociedad, en la medida que se constituyen como actores sociales, a partir de los procesos de reproducción interpretativa de los valores culturales.

La realización de esta investigación trajo grandes desafíos en lo que respecta, principalmente, a elegir los procedimientos metodológicos más adecuados para atender la especificidad de investigar la forma en que niñas y niños actúan frente a las cuestiones de género en este contexto de Educación Infantil. Por lo tanto, al diseñar esta investigación fue importante considerar las diversas formas en que los niños ven y conciben el entorno que los rodea. Para Benjamín, el niño

[...] no es una miniatura del cosmos adulto; así como por el contrario, un ser humano joven que construye su universo, capaz de incluir aspectos de pureza e ingenuidad, sin eliminar, sin embargo, la agresividad, la resistencia, la perversidad, el humor, el deseo de dominio y de mando (Benjamin, 1984, p. 11).

En la misma dirección, Prado (1999, p. 111, énfasis del autor) afirma que es necesario pensar en una concepción que busque “[...] no reducir la

capacidad de expresión de los niños solo al habla, sino estar atentos a gestos, movimientos, emociones, sonrisas, llantos, silencios, miradas, lenguajes sonoros y otros lenguajes [...]. Así, buscando prestar atención a las diversas formas de expresión de los niños, en los primeros días de observación directa en el aula se constataron experiencias y actitudes que expresaban la forma en que se construían las relaciones de género en el contacto entre maestra y niños, así como en la siguiente situación:

Inmediatamente después del descanso, la maestra entra al salón y pide a los niños que formen un círculo para que puedan hablar sobre un tema importante (habla de la importancia del agua). En un momento determinado de la clase, el profesor da algunos ejemplos (Cuaderno de campo).

[...]

- Nunca has visto a tu madre cocinar, ¿verdad? (tratando de explicar el vapor de agua) (Profesor, 2022).

[...]

- Si papá mete la mano en el bolsillo y sale sin nada, ¿qué tiene? cero (habló mientras llenaba el cartel que mostraba el número de niños en el salón) (Profesor, 2022).

Al traer ejemplos que remiten a las familias de los niños, la profesora retrata la realidad del ambiente doméstico como “naturalmente” destinado a las mujeres y el espacio público como destinado a los hombres en la sociedad, concepción que aún se reproduce y difunde en cualquier contexto social. La elección concreta de estos ejemplos, aunque no intencionada por parte de la docente, revela una reproducción estereotipada de cómo se establecen las relaciones de género en la sociedad, como una forma de legitimar espacios históricamente designados para hombres y mujeres. Beauvoir ya informó que

[...] gran parte del trabajo doméstico puede ser realizado por una niña muy joven; los niños suelen estar exentos de ello; pero a la hermana se le permite, incluso se le pide, barrer, quitar el polvo, limpiar las verduras..., ocuparse de la sopa (Beauvoir, 1980, p. 27).

Según esta perspectiva, la sociedad entiende que es “normal” que las niñas crezcan con habilidades enfocadas al ámbito doméstico, de modo que se convierten en algo habitual y común en su vida diaria cuando se convierten en mujeres adultas. Es por eso que tal comprensión a menudo se reflejaría en la esfera educativa. Este fue un hallazgo que estuvo fuertemente presente a lo largo de las observaciones realizadas en el grupo que participó en la investigación.

Siguiendo con el informe sobre los roles sociales dirigido a hombres y mujeres, cierto día la profesora de la clase promovió una jornada de cocina, en la que los niños tendrían que decir cuáles eran sus comidas favoritas.

En aquella ocasión, la maestra trajo una “estufa” y los niños hicieron comentarios que reflejaban la idea de roles sociales plurales:

La profesora propuso una actividad para resaltar la importancia de la cocina y la alimentación en la vida de las personas. Para ello, tomó una pequeña estufa y las letras del alfabeto. Cada niño tendría que seguir adelante e introducir la letra del alimento que más le gusta “cocinar”. Además, los niños dijeron cómo les gustaba que se hiciera su comida (Cuaderno de campo).

[...]

- Tía, ayudo a mi madre en la cocina. Ella se marcha (Caio, 2022).

- Me gusta aprender de comida de mi madre, cuando ella cocina (Raquel, 2022).

[...]

- Mi padre es cocinero. Trabaja en el restaurante de la emisora (Rian, 2022).

En este sentido, cabe señalar que cuando Rian mencionó que su padre trabajaba como cocinero en un restaurante, la docente aprovechó para reforzar la discusión sobre los roles de género, destacando que tanto hombres como mujeres pueden desempeñar roles en la cocina, ya sea en casa o profesionalmente. Este ejemplo fue importante para ampliar la comprensión de los niños sobre la flexibilidad de los roles sociales y contribuir a deconstruir el estereotipo de que cocinar es una tarea exclusivamente femenina.

La posibilidad de deconstruir el rol social de las mujeres como empleadas domésticas, amas de casa y cocineras se percibe cuando Rian señala que su padre trabaja en la cocina de un restaurante. El informe es relevante, ya que anima a niños y profesores a repensar, a partir de ejemplos reales, los estereotipos normalizadores vinculados al ser hombre y a la mujer en los entornos y situaciones más diferentes.

En otro momento grabado, cuando se acercaba el final de la jornada escolar y la maestra comenzaba a organizar el espacio del aula,

[...] las niñas se ofrecieron a barrer el cuarto o recoger objetos que estuvieran fuera de lugar, lo cual era algo muy común en ese espacio; En cuanto a los niños, notamos que preferían hablar entre ellos, o jugar con algún juguete que alguno de ellos había traído de casa, ya que los de la clase los guardaban la maestra y las niñas (Cuaderno de campo).

Las definiciones de lo que es apropiado para niños y niñas en la sociedad están estereotipadas desde el nacimiento del niño, al punto que tienden a reproducirse a lo largo de generaciones y en diferentes tiempos y espacios de experiencia. La idea de que la niña sea la encargada de ordenar la habitación, o de organizar la canastilla, no hace más que reafirmar tales concepciones. O incluso la vieja idea de que el azul es color de niño y el rosa es color de niña, algo que está muy presente en el colegio:

Los niños estaban reunidos en el salón de clases cuando la maestra les entregó hojas de manualidades azules y rosas para que dibujaran algo y dárselo a un amigo en el salón. Las sábanas rosas fueron entregadas a las niñas y las sábanas azules a los niños. Una de las niñas de la clase cuestionó a la profesora sobre lo sucedido (Cuaderno de campo).

[...]

-Maestra, quiero una sábana azul (Júlia, 2022).

[...]

No Júlia, eres niña y tienes que quedarte con la página rosa, el azul es mejor para los niños (Profe, 2022).

[...]

Pero a mí no me gusta el rosa, maestra, mi mamá ni siquiera me compra ropa rosa (Júlia, 2022).

La postura docente refuerza las cuestiones discutidas hasta ahora, respecto de los elementos y roles sociales que históricamente se demarcan como propios de niños o niñas en diferentes espacios. La posición de Júlia muestra la posibilidad de transgresión por parte de los niños en relación a lo que se les impone, cuando cuestiona y justifica su cuestionamiento con la descripción de una experiencia personal dentro de la familia. De hecho, la niña desafía un estándar artificialmente establecido de lo que significa “ser mujer”:

Nos vemos obligadas a “ser mujeres” cada vez que seguimos estándares diseñados específicamente para mujeres. Nos transformamos o nos convertimos en niñas a través de la ropa rosa, cuando escuchamos 'siéntate derecho, eres una niña', 'cierra las piernas', 'sé dulce, eres una niña' y '¡pórtate como una niña!' (Sena; Fraga; Mendonça, 2020, p. 585-586).

8

Se trata de una discusión que ha motivado acalorados debates en el polarizado escenario político de Brasil, desde las últimas elecciones de 2018 -con victoria de un modelo conservador, de derecha y extremista-, que se reforzó nuevamente en las elecciones de 2022, cuando la sociedad se enfrenta a una serie de noticias falsas relacionadas con temas como género y sexualidad en la infancia, polarizando aún más opiniones en todo el país, con impactos en el entorno educativo.

En 2019, la entonces Ministra de la Mujer, la Familia y los Derechos Humanos, Damara Alves, en un evento realizado por su ministerio, pronunció la siguiente frase: “[...] es una nueva era en Brasil: los niños visten de azul y las niñas de rosa”(G1, 2019, p. 1). Esta frase circuló ampliamente en las redes sociales, como una forma de reforzar el discurso ideológico de la derecha, en un intento conservador de arbitrar los estándares que se refieren a ser mujer/hombre, niño/niña en la sociedad brasileña. La frase también fue blanco de críticas, cuál debería ser el papel de los docentes y las instituciones educativas en estos casos.

Los estereotipos sexuales considerados apropiados por los padres y amplios sectores de la sociedad son compartidos desde el momento en que nace el bebé, ya sea a través de los colores elegidos para su ropa y habitación, los juguetes que recibe como regalo, las conductas que se reprimen o fomentan a lo largo de su vida. infancia. Se está regulando a niños y niñas

para que desarrollen roles sexuales diferentes, considerando modelos culturales que se refuerzan desde edades tempranas (Louro, 1995).

Es en este contexto que se concreta la importancia de comprender la constitución de las relaciones de género, como forma de reflexionar sobre los modelos culturalmente transmitidos y enseñados a niños y niñas.

Volviendo a la observación directa en el aula, en cierto momento la profesora se acercó al investigador con la intención de presentarle a los niños y algunos de sus trabajos, tomando uno de sus cuadernos y diciéndole: "Mira el cuaderno de este alumno. Mira su capricho. Y es un niño" (Cuaderno de Campo).

Es posible percibir, en el relato anterior, el carácter socialmente construido de la diferenciación entre sexos, que se revela en el supuesto de que tener una libreta bonita y ordenada se considera común o normal para las niñas, idea no concebida de la misma manera para niños. También existe la opinión común de que los niños y las niñas no tienen las mismas habilidades a la hora de llevar a cabo una lección. Esto es lo que se puede observar en otro momento, cuando la maestra dice: "hay niños que hacen sus tareas como niñas" y "las niñas hacen sus tareas perfectamente y con mucho cuidado" (Cuaderno de campo).

Se nota claramente la diferencia de actitudes establecida por el docente para cada sexo. Incluso se compara al niño con la niña, porque es más cuidadoso con su cuaderno, característica que se considera común en las niñas. Es claro el uso de estereotipos para demarcar que "[...] hay diferencias entre ser niño y ser niña en una escuela" (Abramowicz, 1995, p. 34). Esto no está en línea con el carácter científico que debe guiar la actividad docente, cuando se trata de temas controvertidos como las relaciones de género: "[...] los profesionales que trabajan en las escuelas están comprometidos con aumentar la comprensión de estos temas, considerados temas controvertidos, tratarlos científicamente para desmitificar los prejuicios" (Montagnoli; Silva; Melo, 2020, p. 38).

En una situación observada, "[...] la niña lleva el cuaderno al escritorio del profesor para que corrija la tarea. La maestra mira el cuaderno y hace el siguiente cumplido: "Esta niña es linda". Tranquilo y de buen comportamiento. Su cuaderno es un placer ver'" (Cuaderno de campo). Esta escena es

una fiel representación del comportamiento esperado de las niñas. La información que da la profesora es que este niño corresponde al estereotipo previsto para su sexo. La niña "tranquila y de buen comportamiento" recibe elogios por llevar a cabo el comportamiento deseado. Según Abramowicz (1995, p. 34), la "[...] niña aparentemente habla poco, se rebela poco y al repetir año, al fracasar en la escolaridad, se acerca al trabajo doméstico, del que algunas mujeres intentan escapar. gratis."

En otra situación, una niña se acerca a la maestra y le reclama: "Tía, Caio me pegó". Entonces la maestra llama al niño y le dice: "¿No sabes que a una mujer ni siquiera le pegas con una flor? No quiero verte más haciendo eso, ¿vale?" (Cuaderno de campo). El enfoque de este profesor puede llevar, entre líneas, a reproducir la idea de que las niñas no pueden ser golpeadas porque son frágiles e inferiores. Y para las niñas, se difunde el mensaje de que no deben "meterse" con los niños, porque son más fuertes que ellas y, por tanto, saldrán perdiendo.

Existe una aceptación implícita en la sociedad de que los niños son agresivos por naturaleza, pues esto es "propio de su sexo" y que, por tanto, no hay ningún problema, es decir, todo está en "orden". Este tipo de discurso también sería un reflejo de ciertas actitudes y opiniones sobre la violencia generalizada en la sociedad. En otras palabras, la agresividad de los niños sería una imitación "natural" del comportamiento de los hombres adultos.

Subirats y Tomé (1992) también destacan en su estudio lo que diferencia el comportamiento de niños y niñas. Los docentes entrevistados por los autores aseguran que el comportamiento es diferente para cada sexo, lo que permite comprobar que muchos estereotipos clásicos aún se mantienen. Por ejemplo, adjetivos como independiente, seguro, violento y travieso se asociaron con los niños, mientras que adjetivos como dependiente, inseguro, tranquilo, detallista y sensible se asociaron con las niñas.

Es importante resaltar que los chicos de la clase aquí estudiada demostraron un comportamiento agresivo, pero también emotivo, en el sentido de que cuando llegaba el momento de salir, siempre acudían a la maestra para darle un abrazo y desearle "hasta mañana". Este refuerzo de que niños y niñas son iguales emocional y afectivamente conduce a las áreas

de significación de la igualdad de género, preparando un ejercicio de deco-dificación de esta cuestión.

Es decir, dependiendo de la situación, niños y niñas pueden ser vistos como iguales o diferentes, y los niños participan directamente en este proceso de interiorización y apropiación de esa igualdad o diferencias. De ahí la necesidad de una mirada crítica que pueda comprender y explicar cómo se produce este proceso de socialización y su apropiación a lo largo de la infancia, incluso en el ámbito escolar, para comprender mejor las actitudes y discursos estereotipados sobre la circunstancia de ser niños y niñas.

El juego y la transgresión de los estándares de género en la infancia

En la discusión sobre las relaciones de género en Educación Infantil, al considerar los momentos de juego de los niños en diferentes tiempos y espacios, es fácil ver que estos están permeados, en su mayor parte, por una serie de prejuicios y estigmas que se construyen social y culturalmente. e impuesto por la sociedad centrada en los adultos a los niños.

Es posible hacer tal reflexión a partir de Louro (1995), cuando trae la noción de conformidad, que emerge principalmente en las formas de comportarse, de expresarse y en el desarrollo de una serie de habilidades y funciones consideradas como factores determinantes para ser realizado exclusivamente por hombres o por mujeres en la sociedad. Este fenómeno también se aplica en relación con los intereses demostrados a través de los juegos infantiles.

Durante las observaciones notamos que las niñas estaban más interesadas en temas relacionados con la sexualidad, el cuerpo y los roles comúnmente relacionados con “ser mujer” que los niños. En un día determinado,

[...] luego de realizar una actividad, la maestra dejó a los niños libres para jugar en el salón, [...] algunas niñas estaban jugando a las casitas, una de las cuales tenía las manos debajo de la blusa aparentemente simulando un embarazo, mientras que la otros se pasaban las manos por el vientre. Posteriormente, la niña saca las manos de debajo de la ropa, recoge la blusa que estaba en la cabecera de su silla y hace como envolver al “bebé”, los demás

fingen estar contentos con la presencia del bebé, queriendo levantarlo y diciendo: – 'que lindo', : – 'cosa linda' : – 'tiene hambre (risas)' (Cuaderno de Campo).

Este dato nos anima a visitar a Simone de Beauvoir (1980), quien ya señalaba que las chicas se preocupan más por cuestiones relacionadas con la sexualidad que los chicos. Que los niños, aunque estén interesados en el sexo, este interés sólo se aplica al presente, no como una expectativa de futuro, como padre, esposo. Mientras que “[...] en el matrimonio, en la maternidad, es todo el destino de la niña el que está en cuestión...” (Beauvoir, 1980, p. 40).

Sin embargo, esta realidad no siempre fue observada en esta investigación, pues en algunas situaciones, que podrían caracterizarse como transgresión, también quedó claro el interés de un grupo de niñas por objetos y experiencias que se consideran “naturales” en el mundo de los niños. Este es un ejemplo del siguiente registro:

Después del almuerzo, la maestra pide a los niños que jueguen con los juguetes que trajeron de casa o que compartan con sus compañeros para pensar en un juego juntos. Lo que solía pasar era lo de siempre: las niñas a un lado y los niños al otro (como solía aconsejar la maestra cada vez que pasaba este momento). Sin embargo, ese día una de las niñas decidió que quería jugar con el grupo de niños porque las niñas eran molestas y se habían peleado con ella. La maestra dijo: – ‘Mariana, eres una niña y tienes que jugar con las niñas, hacer las paces con ellas, los niños juegan otras cosas’. Entonces Mariana dice: ‘Maestro, en mi casa juego con mi hermano y mis primos y me gusta, juegan cosas chidas. Voy a jugar con ellos, ¿vale?’ (Cuaderno de campo).

Se observa la resistencia de la niña, posicionándose frente a la maestra en un momento propicio para el juego, defendiendo su interés de jugar con niños y no con niñas. Esta experiencia saca a la luz la idea de transgresión de género; transgresión de roles que social y culturalmente impone la sociedad y que tienden a reproducirse en distintos ámbitos, incluidas las instituciones de Educación Infantil.

Bernardes (1989, p. 223) observa que “[...] las niñas tienen más probabilidades de innovar el rol de género culturalmente impuesto”. Las niñas

suelen resistirse a las actitudes y comportamientos que la sociedad o los profesores esperan de ellas. Esto es visto por la autora como consecuencia de movimientos de mujeres que buscan conquistar espacios, superar estereotipos y romper fronteras consideradas como campos de poder masculinos o sexistas. Respecto a esta cuestión, se entiende que

[...] entre los grupos socialmente invisibles tenemos a las mujeres, los negros, los gays, las lesbianas, los transexuales, entre otros grupos. El feminismo es parte de la lucha por la visibilización de grupos históricamente marginados, que surge como un movimiento basado en las demandas de las mujeres por derechos que les fueron negados y su odio al prejuicio en el que fueron sometidas (Montagnoli; Silva; Melo, 2020, p. 41).

Así, aunque muchos juegos infantiles están separados y diferenciados por sexos, todavía es en el juego donde es posible ver intentos de integración y transgresión entre niños y niñas.

La mayoría de los chicos demostraron una actitud diferente al abordar temas como el del informe anterior.

Durante la merienda, en una de las mesas los niños estaban conversando (Cuaderno de Campo).

[...]

Juguemos en el recreo, como madre (Raquel, 2022).

[...]

La que será madre es la que besa en la boca, ella me besó, entonces ella es madre (Isac, 2022).

[...]

Quiero ser madre (Raquel, 2022).

[...]

Entonces, vale, tú eres la madre (Tamires, 2022).

[...]

Isac celebra riendo, abrazando y mirando a Raquel: ¡Me alegro que vayas a ser mamá! (Isac, 2022).

Está claro que el discurso del niño se centra menos en su representación de la "paternidad" en el juego y más en cuestiones relacionadas con los

besos y las caricias. Se trata de una situación que refuerza la idea de que las niñas son educadas para vivir a merced de la maternidad, mucho más de lo que se educa a los niños para vivir la paternidad de forma lúdica.

Este estereotipo de roles sexuales puede restringir el desarrollo de ambos sexos. Muchos académicos consideran que la educación infantil andrógina, que implica alentar a los niños a expresar características tanto “masculinas” como “femeninas”, es más apropiada para ambos sexos. Es el caso de los autores citados anteriormente, para quienes una persona, tanto hombre como mujer, que tiene una personalidad andrógina, “puede ser asertiva, dominante y segura (los llamados rasgos masculinos), además de tener compasión, sensibilidad y comprensión (rasgos femeninos)” (Papalia; Olds, 1998, p. 338).

La socialización diferenciada es consecuencia de la forma en que se educa a los niños. Es el deseo del docente, de la familia y del entorno cultural, el que favorece el mantenimiento de una representación diferenciada de los roles masculinos y femeninos. Pero durante las observaciones de campo de la investigación, también hubo una experiencia andrógina en el juego entre dos niños:

Un viernes en el patio, uno de los niños le pide a una niña que juegue con su muñeca mientras el otro niño juega con su auto. Inmediatamente la niña dice: – ‘no, tienes que jugar con el auto, porque la muñeca es para niña’. El niño dice: – ‘pero a veces juego con la de mi hermana’. Y luego la niña agrega: – ‘vale, entonces puedes jugar con mi muñeca’ (Cuaderno de Campo).

En sentido común, parece socialmente más aceptable que a las niñas les guste o elijan jugar juegos considerados juegos de niños, que que los niños experimenten situaciones con juguetes o juegos que se consideran “naturales” en el mundo de las niñas. Los niños no juegan con muñecas porque muchas veces les enseñan que si lo hacen dejarán de ser hombres o, de otra manera, se utiliza la jerga: “los hombres que son hombres no juegan con muñecas”.

Sin embargo, en las observaciones realizadas sobre las experiencias de juego en la clase investigada, se observó que cuando los niños jugaban a “la casa”, los niños incluso accedían a jugar, siempre que fueran el padre o representaran la figura del hombre. Según Louro (1995. p. 56), “[...] es

probable que, para algunos niños – aquellos que desean participar en una actividad controlada por el otro género – las situaciones que enfatizan las fronteras y los límites sean vividas con gran intensidad. dificultad”. De hecho, es posible reconocer cómo se presiona a los niños para que no entren al “mundo femenino”, demostrando resistencia a cambiar una organización social de género.

Para pensar en esta segregación de género entre hombres y mujeres, es relevante evocar la narrativa mítica de Galeano:

En la antigüedad, las mujeres se sentaban en la proa de las canoas y los hombres en la popa. Las mujeres cazaban y pescaban. Salieron de los pueblos y regresaron cuando pudieron o quisieron. Los hombres levantaban las chozas, preparaban la comida, mantenían encendidos los fuegos contra el frío, cuidaban a los niños y curtían las pieles para refugiarse (Galeano, 2000, p.18).

La narrativa se refiere a las relaciones de género como una construcción social, en la que los roles sociales que se experimentarán entre hombres y mujeres se definen y difunden a través de versiones repetidas a lo largo de muchas generaciones. El contexto electoral brasileño de 2022 también estuvo marcado por la propagación, por parte de diferentes segmentos de la sociedad, aliados del gobierno que se postulaba para la reelección, de una narrativa extremadamente conservadora, patriarcal y alienante, ampliamente difundida a través de las redes sociales, a través de medios sociales. llamado Noticias Falsas.

Esta difusión llevó a que cada vez más personas creyeran con vehemencia en temas controvertidos como el “Kit Gay”; “Escuela Sin Partido”; “Ideología de Género”; “Baño Unisex”, entre muchos otros dispositivos utilizados para rechazar a movimientos, partidos y grupos sociales que luchaban por la igualdad y equidad de género. Toda esta controversia y polarización política tuvo repercusiones directas en el entorno escolar. Esto podría comprobarse en las observaciones de campo de la investigación, como se muestra en el siguiente informe:

En cierto momento del juego libre entre los niños, uno de los niños había traído una cuerda y un muñeco en su bolso, cuando uno

de sus compañeros le preguntó: – Pedro, ¿por qué te gustan los muñecos? Tu padre vota por Lula, ¿verdad? Como no me gustan las muñecas, mi padre vota por Bolsonaro. Entonces Pedro responde: – La muñeca es de mi hermana y la traje yo (Cuaderno de Campo).

La asociación hecha por el primer hijo, entre el gusto de su compañero de clase por las muñecas y el voto de su padre por Lula, tal vez se formó naturalmente por la reproducción del discurso prejuicioso tan a menudo expresado por los partidarios de Bolsonaro, de que el padre era un votante. Es cierto que “[...] a través del juego, los niños terminan reproduciendo situaciones vividas por los adultos, en cuanto a sus vivencias, organización social, producción y reproducción de cultura. Por lo tanto, al jugar, los niños terminan aprendiendo y asimilando reglas de convivencia social” (Rios; Dias; Vieira, 2020, p. 278).

“Me gusta jugar con niñas y niños”: deconstruyendo patrones de género y relaciones de poder en la infancia

16

Otro instrumento de investigación fue la realización de círculos de conversación con los niños, teniendo como punto de partida la narración de cuentos con temas de Género, Infancia y Juego. Los cuentos “Cuchillo sin punta, gallina sin pata”, de Ruth Rocha, y “Bibi juega con niños”, de Alejandro Rosas, fueron elegidos porque abordan cuestiones de género de una manera accesible y atractiva para los niños. Estas narrativas contribuyeron significativamente a la discusión sobre las relaciones de género entre los niños participantes, permitiéndoles reflexionar sobre los estereotipos de género y explorar sus propias experiencias y percepciones. Las discusiones fueron guiadas por preguntas previamente preparadas, que alentaron a los niños a expresar sus opiniones y sentimientos, revelando diferentes perspectivas y singularidades en la comprensión de las relaciones de género en su vida cotidiana.

Los círculos de conversación se realizaron en dos momentos diferentes, pero después de los días de observación, de modo que los niños ya conocían y estaban acostumbrados a la presencia del investigador en

campo, factor que facilitó la simpatía e interacción entre el investigador y los niños. sujetos de investigación.

Entre las preguntas que guiaron los círculos de conversación con los niños, se preguntó al grupo sobre su comprensión de lo que es ser niño. Esto es con el objetivo de sacar a la luz la idea de infancia y niñez desde la propia perspectiva del niño.

Ser niño significa jugar y estudiar con tus amigos en el colegio.
¡Oh! Y también jugar con mis amigos en mi calle (Rafael, 2022).

[...]

[...] ayudar a mi madre a ordenar su habitación, yo ayudo a mi madre. Mi hermana es grande y no quiere ayudar. Soy pequeña y la ayudo. Me gusta ayudarla a hacer la cama. Mi mamá dice que es bueno porque estoy aprendiendo (Clara, 2022).

[...]

¡Oh! Ser niño es aburrido. Quería ser adulto pronto para trabajar como mi hermano y mi padre y ganar dinero de inmediato (Paulo, 2022).

A través de estas respuestas, queda claro cuán arraigada está en las concepciones infantiles la idea adultocéntrica de “ser niño” y el devenir que se vincula a la idea de hombre y mujer en la sociedad, en la medida en que los niños reverberan la idea de la niña como futura ama de casa y madre de familia –espacio privado– y del niño como trabajador y proveedor de apoyo familiar –como sujeto del espacio público–.

El sentimiento de infancia benefició primero a los niños, mientras que las niñas persistieron más tiempo en el modo de vida tradicional que las confundía con los adultos: nos veremos llevados a observar más de una vez este retraso de las mujeres en adoptar las formas visibles de la civilización moderna, esencialmente masculina (Ariés, 1981).

Teniendo en cuenta la idea planteada por Ariés, se entiende que la ocupación del espacio en la sociedad por parte de los niños ocurre de manera desigual para niños y niñas, ya que se les enseñó a relacionarse entre sí de diferentes maneras, principalmente en cuanto a roles sociales que previamente tenían. determinado para ellos.

Afonso (1995) analiza de cerca las diferencias en la socialización de niños y niñas en las guarderías comunitarias y analiza cómo el individuo, en este caso el niño, construye para sí mismo una identidad de lo que significa ser hombre o mujer. Según el autor, esta identidad combina factores biopsico-socioculturales, a través de los cuales la persona desarrolla una percepción de sí misma como un cuerpo sexual (masculino o femenino) perteneciente a un género (masculino o femenino), y debe prestarse al desempeño de roles sociales que les son asignados en el sistema de relaciones socioculturales.

Para Silva (1998), el sistema que forja las identidades siempre está definido por las relaciones de poder:

Diferentes grupos sociales utilizan la representación para forjar su identidad y las identidades de otros grupos sociales. Sin embargo, no hay igualdad de condiciones. A través de la representación se libran batallas decisivas de creación e imposición de significados particulares: este es un campo atravesado por relaciones de poder [...] (Silva, 1998, p. 5).

18 Al discutir también este proceso de representación de los roles sociales de hombres y mujeres en la sociedad, Louro (1997) señala que las representaciones son formas culturales que nombran a un sujeto o un grupo. Para el autor, es importante preguntarse cómo las representaciones producen significado, o mejor dicho, qué efectos tienen sobre los sujetos.

Para luego visualizar los significados que los niños sujetos de la investigación dan a sus juegos y juguetes, se les preguntó qué, con quién y por qué les gusta jugar a los niños. Esta pregunta reveló diferentes tipos de posiciones, tales como:

Lo que más me gusta es jugar con muñecas y casas con mis amigos en clase y en mi calle. También me gusta jugar con otras cosas, pero me gustan más las muñecas (Mariana, 2022).

[...]

Tía, me gusta jugar a la pelota con las niñas y los niños. Mi madre a veces no me deja jugar con los niños pero de todos modos juego escondido de ella. Los niños a veces son más geniales que las niñas (Raquel, 2022).

[...]

Me gusta jugar muchas cosas en la escuela y en casa. Juego cartas, autos, pelotas y también juego a las casitas con mi hermana. Pero yo soy el padre y ella es la madre. Porque mi padre decía que las niñas tienen que cuidar la casa y yo manejo el auto (Caio, 2022).

[...]

Aquí en el colegio quiero jugar de todo, porque en casa mi mamá no me deja jugar de todo. En casa juego solo y sólo con un carrito. Mi mamá no me deja jugar con las cosas de mi hermana (Paulo, 2022).

Los niños y las niñas presentan algunos comportamientos esperados por diferentes instancias -escuela y familia-, sin embargo, también presentan comportamientos que se desvían del estándar esperado, en la medida en que tienen intereses en juguetes y juegos que no se corresponden con los roles sociales que históricamente se imponen. por la sociedad en su conjunto, es decir, algunas respuestas se desvían del estándar que dicta que la niña tiene que jugar con muñecas y el niño tiene que jugar con autos. De este modo, también denotan algún grado de transgresión.

La naturalización de los valores sexistas heteropatriarcales y las divisiones binarias y dicotómicas crean abismos entre los géneros. Sin embargo, actualmente, en la cotidianidad escolar, cuando niñas y niños juegan, su potencial creativo y transgresor realiza un movimiento de encaje/desvinculación de las representaciones que ya conocemos, revelándonos una visión parcial que desestabiliza la autoridad de estas construcciones culturales y sociales (Pereira, 2019, p. 44).

Parte de esta tendencia transgresora señalada por Pereira (2019) es el hecho de que los niños muestran un gusto preferencial por jugar juntos, niños y niñas. Cuando se les preguntó qué piensan sobre el juego de niños y niñas juntos, los sujetos de la investigación mostraron cierta unanimidad en la “normalidad” que ven en esta práctica en la escuela o incluso en la familia:

Me gusta jugar con niñas y niños. Los juegos son más divertidos cuando ambos juegan (Tamires, 2022).

[...]

Cuando ambos juegan, hace más fresco. Pero a veces solo las niñas juegan en un rincón de la habitación y los niños en el otro rincón de la habitación (Júlia, 2022).

[...]

Me gusta más cuando las niñas juegan con los niños, tía, porque soy amiga de las niñas y de los niños. Por eso me gusta jugar con todos juntos (Tadeu, 2022).

[...]

Aquí en la escuela, más niñas juegan juntas en un lado y más niños juntos en el otro. En mi calle juego con chicas también (Caio, 2022).

Los informes, por tanto, plantean la idea de que a los niños les resulta más emocionante jugar juntos entre niños y niñas que cuando juegan por separado, ya sea en el contexto educativo o familiar. Sin embargo, es claro que las prácticas sexistas todavía se reproducen en la escuela, ya que, la mayoría de las veces, cuando en el ambiente escolar las niñas juegan en espacios separados de los niños.

20 En general, los informes presentados reflexionan sobre las multiplicidades de formas de ser niño y niña en la sociedad, considerando la necesidad de que los niños tengan experiencias que les permitan apreciar el universo plural de la niñez, independientemente de los roles sociales de género que históricamente se han caracterizado. impuesta y culturalmente por la sociedad.

Después de todo, ¿es "natural" que los niños y las niñas se separen en la escuela, para trabajar en grupo y en las colas? ¿Es necesario aceptar que "naturalmente" la elección de juguetes se diferencia según el sexo? ¿Cómo explicar entonces que muchas veces se "mezclan" para jugar o trabajar? [...] Como docentes [...], ¿debemos aceptar que los niños son "naturalmente" más agitados y curiosos que las niñas? Y cuando se da una situación contraria a la esperada, es decir, cuando encontramos niños que se dedican a actividades más tranquilas y niñas que prefieren juegos más agresivos, debemos 'preocuparnos', pues esto es un indicador de que estos alumnos están presentando "desviaciones" en el comportamiento? (Louro, 1997, p. 67-68).

Todas estas cuestiones planteadas por Louro (1997) acompañaron las reflexiones realizadas a lo largo de esta investigación. Se logró comprender la forma en que se concebía el juego entre niños y niñas en la institución de Educación Infantil investigada, en qué medida estaba más vinculado a prácticas sexistas que plurales, es decir, limitar o ampliar las posibilidades del niño para jugar. vivir plenamente su infancia. Los informes revelan las posibilidades que tienen los niños de cruzar las fronteras de género que se les definen a lo largo de su vida.

El género, cuando se trata dentro de concepciones sexistas, se entiende sólo desde la perspectiva de definir y diferenciar roles sociales, lo que tiende a limitar la idea política del género como categoría de construcción social y cultural. Al pensar en el género en la infancia, se entiende que las prácticas sexistas conservadoras revelan una visión reduccionista de la constitución misma de los sujetos, sean niños o niñas, en la sociedad.

Finalizando los extractos extraídos de los círculos de conversación con los niños, se detectó que las niñas encuentran muy interesantes los juegos de los niños, incluso más que los de las niñas, en la medida en que los juegos de los niños dan mayor apertura al movimiento, a vivir momentos de aventuras y desempeñar diferentes roles, en diferentes espacios:

Creo que los juegos de chicos son geniales. Porque juegan al fútbol y corren de aquí para allá (Júlia, 2022).

[...]

A veces quiero jugar a los juegos de chicos. Juegan más cosas. Las niñas juegan más a las casitas y a veces es aburrido. Los niños pueden jugar a cualquier cosa (Mariana, 2022).

[...]

La profesora sólo nos deja jugar con muñecas y hay días que no quiero. Quiero jugar cosas infantiles; pelota, corriendo por el patio. A Júlia y a mí también nos gusta jugar a estas cosas infantiles (Raquel, 2022).

A los niños, cuando se les preguntó si les gustaría jugar a los llamados “juegos de niñas”, algunos dijeron que pensaban que los juegos de niñas son “cosas de niñas”, sin embargo, otros están interesados en el espacio que ocupan las niñas cuando juegan:

Me gustaría jugar a las casitas. Me gustaría tener dos hijos y una casa muy grande (Rian, 2022).

[...]

No quería jugar como una niña, no como una tía. Soy hombre. Mi padre decía que tengo que jugar un juego de hombres y no de niñas (Rafael, 2022).

[...]

Si fuera niña me gustaría jugar a hacer comida. Me gusta cocinar con mi padre y mi madre los domingos (Paulo, 2022).

Es posible observar que hay más apertura entre las niñas para intercambiar roles sociales que culturalmente se imponen con los niños, que entre los niños para intercambiar roles con las niñas. Esto nos hace reflexionar sobre los tabúes que existen en torno a ser niño y hombre en la sociedad.

Este conjunto de construcciones categorizadas, es decir, la norma cultural de que hay ciertos juguetes para niñas y otros para niños, puede estar relacionada con preocupaciones sobre la futura elección sexual del niño. Es importante entender que el hecho de que un niño juegue con una muñeca o una niña juegue con un auto no significa que tendrán una orientación homosexual (Finco, 2003, p. 97-98).

La preocupación por la orientación sexual suele ocurrir, la mayoría de las veces, porque la sociedad adulta aún no sabe diferenciar entre identidad de género e identidad sexual, ya que “[...] estas identidades están interrelacionadas; Nuestro lenguaje y nuestras prácticas los confunden enormemente, lo que dificulta pensar en ellos con claridad. Sin embargo, no son lo mismo” (Louro, 1997, p. 27).

Pero independientemente de las imposiciones de la sociedad adulta, la mayoría de los niños se mostraron, a lo largo de la investigación, abiertos a experimentar las diferentes formas de ser niño en la institución de Educación Infantil, así como a atribuir significado a las diferentes formas de vivir las problemáticas. que permean los procesos de construcción de masculinidades y feminidades.

La investigación también reveló que la escuela contribuye muchas veces a reforzar las desigualdades existentes entre niños y niñas, tanto en

los procesos de socialización entre ambos sexos como en la propia práctica pedagógica del docente. Como resultado positivo, destacamos la comprensión de que investigar la vida educativa cotidiana desde una perspectiva de género puede conducir a interfaces que permitan descubrir los mecanismos de discriminación y promoción de desigualdades.

Consideraciones finales

Entre los hallazgos de la investigación, entendemos que la Educación Infantil es un campo que permite a los niños entrar en contacto con las relaciones de género desde edades tempranas. En este recorrido, las experiencias con el juego y las interacciones entre niños y niñas, sumado al diálogo con los presupuestos teóricos de esta investigación, permitieron abrir una mayor profundidad a cuestiones pertinentes al ámbito de la Educación Infantil, específicamente con los niños. de cuatro a seis años.

Desde la comprensión de la niñez como una construcción social que se da en medio de los procesos educativos, se observó que los niños abordan las relaciones de género de diferentes maneras en el contexto de la institución de Educación Infantil. En este marco, las niñas y los niños reproducen los estándares normativos que se transmiten social y culturalmente a través de generaciones, además de cruzar las fronteras de género y posicionarse como protagonistas en sus procesos de desarrollo y socialización, produciendo una cultura que es específica de su grupo de pares.

Las formas en que los niños se expresan y atribuyen significados a sus experiencias varían de niño a niña, y de grupo a grupo, y algunas estrategias utilizadas por el maestro participante con los niños, limitaron en cierta medida el uso de niños y niñas en relación a una serie de experiencias que podrían estar dirigidas a la multiplicidad del ser niño en la sociedad.

Las relaciones entre niños y docentes presentan una apariencia estereotipada respecto de las relaciones de género, permitiendo percibir similitudes y desigualdades en los procesos de socialización de niños y niñas en ese contexto escolar. Esta realidad lleva a reflexionar que los estereotipos de género, que definen perjudicialmente la construcción histórica y social de lo que significa ser niño y niña en la sociedad, se reproducen en la educación infantil.

Los registros revelaron que tanto la institución educativa como la educación familiar, en gran medida, producen socialmente situaciones de desigualdad entre los procesos de formación y socialización de niños y niñas. A lo largo de la investigación se pudo notar que existe una gran atribución de características, vivencias y objetos como propios del ser niño y niña en diferentes instancias, al punto que esta idea permea tanto los discursos como las acciones de los diferentes. materias – de la escuela y la familia.

Como contrapunto, llegamos a considerar que es necesario revolucionar estas prácticas sexistas y conservadoras, entendiendo que niños y niñas pueden y deben vivir la infancia en su multiplicidad, sin contacto con diferentes tipos de juguetes y juegos que determinen los modelos femenino y masculino. masculino en el contexto vivido.

Se entiende, en este sentido, que la condición de género, legitimada en niños y niñas, se configura en construcciones, imágenes, modelos, símbolos, en los que están presentes conflictos, tensiones y negociaciones, ya sea a través del mantenimiento del estereotipo, o en resistencia, o incluso en la lucha por su ruptura.

24 El estudio aquí esbozado presenta sólo un apartado del análisis de género en el universo escolar de los niños, y resulta relevante, a posteriori, invertir en investigaciones sobre otros aspectos de una interseccionalidad que contemple la raza, la edad, la clase social y otros elementos, tomando en cuenta las especificidades de la investigación sobre/con/para los niños.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas: Papyrus, 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 Thais 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 controlo 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-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>. 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 menino veste rosa e menina 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 pequenininhas 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.

TAMIREZ. **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

Nome e E-mail da tradutora
Thayany de Oliveira Batista
thayany.batista@gmail.com

27

Recebido 30 jun. 2024
Aceito 20 ago. 2024