

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DANIELA SILVA DE SOUZA

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS BRINCADEIRAS E NOS BRINQUEDOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE REPORTAGENS ONLINE

CURITIBA
2024

DANIELA SILVA DE SOUZA

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS BRINCADEIRAS E NOS BRINQUEDOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE REPORTAGENS ONLINE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação em Pedagogia, Setor de
Educação, da Universidade Federal do Paraná,
como requisito parcial à obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Jamil Cabral Sierra

CURITIBA

2024

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de acesso e permanência ao Ensino Superior na maior e melhor universidade do Brasil. “Pois dele, por ele e para ele são todas as coisas. A ele seja a glória pelos séculos! Amém.” Romanos 11:36.

Agradeço à minha mãe, Clarice, que desde a minha infância sempre ressaltou a importância do estudo e me incentivou a nunca desistir. Sua presença constante e suas palavras de encorajamento foram fundamentais para que eu seguisse em frente, acreditando que me formar na UFPR era um sonho possível e necessário. Mãe, sou grata por todo o amor, dedicação e pelos valores que você me ensinou.

Ao meu pai, Leonildo, que com sua força e persistência me ensinou que o caminho do sucesso está na determinação. Mesmo sem ter um alto nível de instrução acadêmica, você me mostrou que conhecimento e sabedoria são riquezas que carregamos para a vida toda. Pai, obrigada por cada conselho, por cada exemplo de humildade e por sempre acreditar em mim.

Meus pais, vocês são minha maior inspiração.

Às minhas avós Leonilda (in memoriam) e Francisca (in memoriam). Esta conquista também é de vocês, gostaria muito que estivessem aqui para comemorarem comigo mais essa conquista.

Agradeço ao meu avô José, que desde pequena me mostrou o que é o amor verdadeiro. Com seu carinho, gentileza e força, você me fez entender a importância de ser uma pessoa resiliente e bondosa. Você é um dos maiores exemplos de vida que carrego comigo, e suas lições permanecem em meu coração como um guia para enfrentar as adversidades com coragem e bondade.

Ao meu esposo, Edrian, meu amor e minha luz, meu mais profundo agradecimento. Desde o início da minha jornada acadêmica, você foi meu grande incentivador, sempre me fazendo acreditar que eu era capaz, forte e inteligente. Nosso encontro é abençoado por Deus, e sua paciência e apoio durante esse

intenso processo de escrita do TCC foram fundamentais para que eu conseguisse chegar até aqui. Obrigada por nunca desistir de mim, mesmo nos momentos mais difíceis. Você é, sem dúvida, minha sorte na vida. Te amo para sempre.

Agradeço também ao meu orientador, Jamil, por sua paciência e dedicação ao longo deste trabalho. Desde o início, você tornou o processo de escrita mais tranquilo, compartilhando seu conhecimento e contribuindo não apenas para a qualidade deste TCC, mas também para minha formação como um todo. Sua orientação foi essencial para que eu pudesse alcançar este momento.

Às minhas colegas de graduação, deixo minha gratidão por todos os momentos compartilhados. Em especial, agradeço à Ariana, minha melhor amiga e irmã de coração. Sua companhia tornou o ciclo da graduação muito mais leve e cheio de alegria. Você esteve ao meu lado nos momentos mais desafiadores, trazendo tranquilidade e confiança para os meus dias. Ariana, você tem um papel fundamental na minha formação e no meu coração.

Por fim, agradeço a todos que cruzaram meu caminho durante minha trajetória no curso de Pedagogia. Aos colegas de sala, aos professores e a todos os profissionais com quem tive a oportunidade de trocar experiências no chão da escola, deixo minha gratidão. Cada interação foi importante para moldar minha visão sobre a educação e fortalecer minha paixão pela pedagogia. Vocês fazem parte desta conquista e deste momento tão especial.

RESUMO

Este trabalho aborda a influência de gênero nos brinquedos e brincadeiras infantis, investigando como as práticas pedagógicas e sociais contribuem para a construção das identidades de gênero desde a infância. O objetivo principal é analisar como os brinquedos e as atividades de brincadeira podem reforçar estereótipos de gênero e limitar as possibilidades de expressão das crianças, refletindo na formação de suas identidades. A pesquisa utiliza uma metodologia qualitativa e bibliográfica, com a análise de obras de autores que discutem gênero, infância e educação, visando identificar como essas construções sociais afetam as escolhas e comportamentos infantis. Os resultados indicam que, apesar dos avanços na Educação Infantil, os estereótipos de gênero ainda estão presentes, principalmente por meio da divisão de brinquedos e brincadeiras em categorias “masculinas” e “femininas”. A pesquisa destaca a necessidade de uma postura crítica dos educadores para desconstruir essas limitações, oferecendo às crianças oportunidades de desenvolvimento sem imposições de gênero. Conclui-se que é essencial promover uma educação inclusiva e livre de estereótipos, para permitir que as crianças se expressem e se desenvolvam plenamente, sem as barreiras impostas pelas normas de gênero.

Palavras-chave: Brincadeiras Infantis. Brinquedos. Educação Infantil. Gênero. Sexualidade.

ABSTRACT

This study addresses the influence of gender on children's toys and play, investigating how pedagogical and social practices contribute to the construction of gender identities from childhood. The main objective is to analyze how toys and play activities can reinforce gender stereotypes and limit children's expression, impacting the formation of their identities. The research employs a qualitative and bibliographic methodology, analyzing works by authors who discuss gender, childhood, and education, aiming to identify how these social constructs affect children's choices and behaviors. The results indicate that, despite advances in early childhood education, gender stereotypes are still present, primarily through the division of toys and play into "masculine" and "feminine" categories. The research highlights the need for a critical stance from educators to deconstruct these limitations, offering children opportunities for development free from gender impositions. It concludes that promoting an inclusive and stereotype-free education is essential to allow children to express and develop fully, without the barriers imposed by gender norms.

Keywords: Children's Play. Early Childhood Education. Gender. Sexuality. Toys.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Brinquedos de menino e de menina: questão biológica ou construção social?	17
Figura 2 - Novo estudo reforça que preferência das crianças por brinquedos voltados ao seu sexo tem origem biológica	17
Figura 3 - Não diferenciar brinquedos de meninos e meninas é ferramenta para igualdade	17
Figura 4 - Bonecas são para meninos? em algumas escolas, sim	45
Figura 5 - Brinquedos de menino e de menina: questão biológica ou construção social?	47
Figura 6 - Novo estudo reforça que preferência das crianças por brinquedos voltados ao seu sexo tem origem biológica	49
Figura 7 - Separar meninos e meninas é uma volta ao passado	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento bibliográfico de trabalhos sobre gênero e brincadeira

Tabela 2 - Categorização temática das fontes para análise

SUMÁRIO

1 DO OLHAR PRIMÁRIO EM MINHAS VIVÊNCIAS E OBSERVAÇÕES	
PROFISSIONAIS À MINHA PESQUISA FINAL	09
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	17
3 O BRINCAR E AS BRINCADEIRAS	24
4 INFÂNCIA E GÊNERO	31
5 METODOLOGIA	39
6 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS	45
6.1 GÊNERO E BRINQUEDOS	45
6.2 DIMENSÃO PSICOLOGIZANTE	47
6.3 QUESTÃO IDEOLÓGICA	52
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57

1 DO OLHAR PRIMÁRIO EM MINHAS VIVÊNCIAS E OBSERVAÇÕES PROFISSIONAIS À MINHA PESQUISA FINAL

A desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita. (Louro, 1997, p. 32).

Era dia 2 de setembro de 1989 quando Clarice Schultz e Leonildo Souza disseram "sim" um ao outro na cidade de Curitiba, dando início à nossa família. No começo da relação, nossa casa, que antes era apenas a casa deles e ficava aos fundos da casa da minha avó paterna, localizada no bairro pilarzinho, consistia de apenas um cômodo. Em 1997, eu nasci, e a realidade anteriormente vivida por eles continuava. Meus pais trabalhavam no nosso terreno para aumentar os cômodos, juntando terra, pedra e erguendo paredes, enquanto minha mãe me deixava na casa da minha avó materna, que morava no início da rua.

Nos fundos da nossa casa havia uma valeta que, em dias de chuva, transbordava e elevava o nível da água significativamente. Em um desses dias, em 1998, a água subiu tanto que levou tudo o que meus pais já haviam construído. Essa situação se repetiu algumas vezes, levando meu pai quase a desistir da construção. Com a ajuda de outros familiares, conseguiram construir uma barragem e impedir que a água subisse novamente. Assim, meu pai conseguiu continuar a construção.

Nasci no dia 14 de outubro de 1997, antes do previsto, que era novembro, porque minha mãe desenvolveu hipertensão durante a gestação. O dia 14 de outubro era para ser apenas mais um dia de exames de rotina. Meus pais saíram de madrugada de casa, pegaram um ônibus e foram para a maternidade Nossa Senhora do Rosário. Lá, a médica explicou que a pressão da minha mãe estava ainda mais alta e que ela precisava ficar sob observação. Naquele tempo, não havia telefone móvel e meu pai não podia ficar na maternidade acompanhando minha mãe. Nasci às 15 horas e meu pai só descobriu depois do meu nascimento, correndo para a maternidade para me ver pela primeira vez. Minha mãe teve um parto cesáreo e, devido à pré-eclâmpsia, não pôde ter mais filhos, tornando-me filha única.

Apesar de vir de uma família humilde, nunca me faltou nada. Meus pais sempre foram muito presentes e se esforçavam para que eu pudesse experimentar as coisas que via, como no mercado, por exemplo. Na Páscoa, sempre me presenteavam com muitos ovos de chocolate, tantos que às vezes eu tinha que doar porque não conseguia consumir todos. Esses presentes eram parcelados em várias vezes ou comprados de forma separada.

Meu pai, sendo autônomo, se esforçava muito para conseguir trabalho e nos sustentar. Às vezes a situação era difícil, com meses de muito trabalho e outros em que os dias de trabalho podiam ser contados nos dedos. Mas ele nunca nos abandonou.

Minha mãe, por muito tempo, não trabalhou. Seu ingresso no mundo do trabalho foi difícil por questões familiares, mas ela persistiu e começou como diarista. Trabalhando duramente, recebia cada vez mais indicações pelo bom trabalho, culminando com seu último trabalho como diarista em um escritório de arquitetura, onde era muito valorizada. Percebendo o cansaço extremo desse trabalho, uma amiga da vizinhança a informou sobre um processo seletivo para limpeza na escola Colégio Estadual Emiliano Pernet, no bairro Pilarzinho. Inicialmente cética, conseguiu a vaga e trabalhou nessa escola por muitos anos como funcionária temporária (PSS). Depois, trabalhou em outras escolas no mesmo regime até que, no Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha, sua função foi terceirizada. Entre 2022 e 2024, a empresa responsável mudou várias vezes. Agora, minha mãe é inspetora no Colégio Estadual Professora Maria Heloísa Casselli, também localizada no bairro Pilarzinho. Ela sempre amou a escola e me incentivou a estudar.

Na infância, não fui para a creche, pois minha mãe inicialmente não trabalhava. Quando começou a trabalhar, me deixava com minha avó materna. Eu era uma criança feliz, mas brincava apenas dentro de casa. Morando próximo a uma comunidade, meus pais preferiam não me deixar brincar na rua. Eles me levavam frequentemente ao parque, principalmente nos eventos promovidos pelo SESC. Nunca fui impedida de brincar em qualquer brinquedo, e se eu tinha medo, meu pai me encorajava dizendo: "Se eu quero, eu posso, eu consigo".

Em casa, no entanto, os brinquedos eram fortemente direcionados para o que se considerava adequado para meninas. Havia sempre uma boneca à vista e a maioria dos brinquedos que eu recebia era predominantemente na cor rosa.

Frequentemente ouvia comentários como: "Rosa é cor de menina, você fica tão bonita, parece uma princesa." Era, portanto, incomum e até estranho para mim ver meninas brincando com carrinhos. Isso despertava minha curiosidade, especialmente porque eu tinha uma prima da mesma idade que demonstrava grande interesse por esportes e atividades tipicamente associadas aos meninos, como carrinho de rolimã, pipa, bolinha de gude, patins, e brincadeiras de rua como alerta, pega-pega e esconde-esconde.

Essa prima morava no mesmo bairro, mas não éramos muito próximas. No entanto, ela tinha mais liberdade para brincar na rua com outras crianças, o que lhe permitia explorar uma gama mais ampla de brincadeiras além dos limites impostos pelo ambiente familiar e pelas normas sociais que eu conhecia. Eu confesso que adorava visitar a casa da minha tia para brincar com essa prima, lá eu sentia que havia um mundo de possibilidades.

De forma parecida, eu tinha amigas das quais eu frequentava a casa, e uma amiga em particular se destaca quando penso sobre minha infância. Essa amiga, que era apenas dois anos mais nova que eu, tinha uma grande coleção de bonecas, recebendo uma nova todos os meses. Suas bonecas favoritas eram as Barbies, e sua família incentivava esse interesse, reforçando um hiperfoco no universo feminino. As brincadeiras dela eram sempre permeadas por diálogos e cenários fortemente voltados para o mundo feminino. Quando bonecos do sexo masculino eram incluídos nas brincadeiras, eles assumiam os papéis tradicionais de marido e provedor, dentro da casa da Barbie.

Aos cinco anos, comecei a ir para a escola. Fiquei uma semana em uma escola estadual, mas a experiência foi traumática: a professora não nos deixava ir ao banheiro durante a aula e, no intervalo, a inspetora também não permitia, resultando em várias vezes que voltei para casa com a roupa molhada. Essa experiência foi breve, pois eu só precisava estar matriculada enquanto meus pais se revezavam na fila de espera para conseguir uma vaga na minha futura escola, a Escola Municipal Professor Herley Mehl.

Consequindo a vaga, a mudança foi incrível. Não chorei no meu primeiro dia de escola, muito pelo contrário, estava empolgada. Minha primeira professora, Joaquina, era uma senhora doce e paciente. Sentia que ela gostava muito de mim e sempre me ajudava, o que contribuiu para meu bom desempenho educacional. Saí do antigo pré sabendo ler. Tinha facilidade em fazer amigos, especialmente porque o

filho da minha madrinha estava na mesma escola, e brincávamos juntos nos recreios. Sempre fui uma criança tímida e calma, tirava boas notas e era constantemente elogiada pelo capricho. Era vista como uma criança que não dava trabalho.

Entretanto, eu não percebia como estava sendo disciplinada para seguir ordens e controlar meu corpo. Aos cinco anos, as crianças possuem uma grande energia e dificilmente querem ficar paradas em um só lugar. Para mim, contudo, isso era algo comum e tranquilo de ser seguido. Não sei se isso acontecia devido ao meu medo de levar broncas da professora e dos meus pais, ao meu jeito mais reservado, ou ao fato de ser filha única, o que fez com que minha infância fosse voltada para brincadeiras solitárias, como jogos de cozinha, mamãe e filhinha, desenho, ou até mesmo interações com a natureza. Raramente eu corria ou fazia bagunça.

Agora como discente de Pedagogia me recordo de Michel Foucault, em "Corpos Dóceis" (1979), obra em que ele explora como a disciplina molda e controla o comportamento das pessoas, incluindo as crianças. Segundo Foucault, a disciplina vai além das regras explícitas e está presente nas práticas diárias que normatizam o comportamento. No meu caso, a calma e a obediência foram reforçadas por um ambiente que valorizava comportamentos controlados e tranquilos. Isso moldou a forma como eu brincava e interagia com o mundo ao meu redor, mostrando como a disciplina pode influenciar até mesmo as brincadeiras das crianças.

Na terceira série, tive uma professora chamada Edna, que era excelente. Sentia-me confortável e confiante para aprender com ela. Ela notava minha dificuldade em expressar o que sabia e frequentemente mencionava isso para meus pais nas reuniões, incentivando-os a me encorajar a falar mais, mesmo que eu estivesse errada, pois o importante era tentar.

Isso revela uma grande consequência do sistema educacional, que muitas vezes promove a docilidade dos corpos. Minha professora era uma profissional atenta e percebeu meu comportamento reservado e minha dificuldade em compartilhar conhecimentos científicos—um traço que carrego até hoje. Por muito tempo, fui ensinada a ouvir mais e falar menos, com medo de cometer erros. A rigidez das ordens dentro da sala de aula, bem como a estrutura dela, fez com que eu internalizasse, desde cedo, uma insegurança ao expressar o que sabia, limitando, sem dúvida, grandes oportunidades de desenvolvimento.

Aos nove anos, buscando uma forma de conseguir me expressar mais, meu pai me incentivou a começar a ginástica olímpica. Pratiquei por alguns anos no CCE, atual CEGIN - Centro de Excelência em Ginástica do Paraná, localizado no bairro Capão da Imbuia, em Curitiba. Participei de alguns eventos, mas comecei a perceber que não havia muito espaço para meu desenvolvimento na ginástica. Foi então que surgiu a oportunidade de fazer ballet clássico.

Ganhei uma bolsa para aulas em uma escola de dança renomada em Curitiba. No início, foi uma experiência maravilhosa. Sou grata pela oportunidade e pelos esforços dos meus pais para me manterem nas aulas. No entanto, o ambiente era extremamente elitizado. Convivia com professoras preconceituosas, e não podíamos reclamar, pois uma delas era filha da dona da escola. Ouvi comentários sobre meu tom de pele, minha posição social e sobre como uma bailarina deve se portar.

Ao longo dos anos, percebi uma baixa participação de meninos nas aulas de ballet, com a exceção daqueles que se juntavam à turma representativa da escola, frequentemente convidados de outras instituições.

Na escola de dança, também havia outros ritmos, como o Street Dance. Às vezes, éramos convidadas a participar dessas aulas, mas logo éramos proibidas, pois consideravam uma "dança de menino" e inadequada para bailarinas. Esse fenômeno ilustra como o ballet, uma forma de arte profundamente enraizada na tradição, continua a perpetuar normas de gênero antiquadas. Essas normas frequentemente associam o ballet a um domínio predominantemente feminino e, muitas vezes, reforçam a ideia de que os homens devem assumir papéis de "salvadores" ou heróis, um estereótipo que limita a participação e a expressão autêntica dos meninos nesse campo.

Essa observação pode ser relacionada com o trabalho de Diego Paiva Bahls, especialmente no capítulo 4 de sua tese, "Gênero e Docência na Educação Infantil: Produção de Masculinidades Docentes em Discursos Jurídicos e Midiáticos em Tempos Ultraconservadores". Bahls explora como discursos conservadores moldam as práticas pedagógicas e reforçam normas de gênero. A ideia de que o ballet é um campo predominantemente feminino pode ser vista como uma extensão dessas normas conservadoras que restringem a expressão de gênero e limitam as oportunidades de meninos em atividades tradicionalmente associadas ao feminino.

Aos dezessete anos, me formei no ballet clássico e, finalmente, pude me afastar desse meio. Confesso que nunca me senti tão aliviada. Sinto falta dos palcos, mas a pressão que sentia ao dançar era muito maior.

Nessa época, em que frequentava o ballet, algumas mudanças no meu meio escolar aconteceram, até porque eu estudava em uma escola municipal e precisava mudar para iniciar o Ensino Médio. Consegui entrar no colégio SESC São José por meio de um processo seletivo, mesmo processo que todos os alunos de dentro da escola passavam, além de comprovarmos que éramos de baixa renda. O colégio recebia apoio do SESC e da rede Bom Jesus, portanto nossos professores eram contratados pela empresa Bom Jesus e nosso material didático também era de lá.

O Ensino Médio foi um período complicado, tive dificuldades de fazer amizades e sentia muita dificuldade de acompanhar o ensino. Não tinha o hábito de estudar diariamente e, nessa escola, entendi que era necessário que isso acontecesse, entretanto não conseguia colocar isso em prática, devido à carga horária que o ballet me cobrava, minha rotina com o ballet era das 14 horas até as 22, divididas em 3 aulas diárias, me sentia exausta ao chegar em casa. O resultado disso eram notas medianas e inúmeras frustrações. Eu era a aluna exemplar no Ensino Fundamental, minhas notas sempre foram as mais altas possíveis e naquele momento elas só despencaram. Mesmo com as dificuldades que sempre tive em relação ao aproveitamento do ensino, não reprovei em nenhum dos três anos e, no segundo ano do Ensino Médio, o colégio ainda me proporcionou o certificado de um curso técnico pelo SENAC de auxiliar administrativo no setor de saúde, o que seria muito aproveitado futuramente.

Quando terminei o Ensino Médio, não tinha certeza de qual curso queria fazer. Passei na primeira fase de fisioterapia, mas reprovei na segunda. Essa reprovação foi um choque e me deixou desorientada. Aos dezessete anos, sem ter passado em nenhuma faculdade, não conseguia um trabalho por ser menor de idade e também não conseguia estágio por não estar cursando nada.

Meus pais viram meu desespero e não mediram esforços em me colocar em um cursinho, para que eu tivesse mais uma chance e não desistisse do meu futuro. Entretanto, esse ano foi mais turbulento do que eu esperava. Minha avó materna ficou muito doente, passou cinco meses na UTI, vindo a falecer no início do ano seguinte.

Não consegui passar em nenhum curso novamente, mas consegui uma vaga de trabalho como auxiliar administrativo em um hospital, não tinha experiência profissional, mas o curso técnico que fiz no segundo ano do Ensino Médio me permitiu ter um diferencial. Fiquei feliz trabalhando lá, mas me sentia incompleta. Sempre estudei e sabia que não queria parar no Ensino Médio. Fiz o Enem e consegui uma vaga em Ciências Contábeis na Univali, campus Biguaçu, em Santa Catarina. Morei lá por um semestre, mas não me identifiquei com o curso. Sabia que meu coração era destinado a ajudar pessoas. Contudo, aquele sonho de entrar em uma profissão ligada à área médica já não era tão presente.

Ao voltar para Curitiba, comecei a trabalhar em um laboratório. Lá, fiz amizade com uma menina que havia acabado de passar na UFPR. Meu sonho de cursar uma faculdade se tornou ainda mais presente. Ainda tinha dúvidas sobre o que gostaria de fazer, então pensei em Pedagogia. Lembrei de como minha mãe era feliz na escola e de como ela ajudava outras pessoas.

Em 2018, iniciei meus estudos na Universidade Positivo e amei o curso. Comecei a estagiar em uma escola menor, mas particular, destinada a crianças de alta condição financeira. Essa experiência me confirmou que estava no caminho certo. No meio desse ano, conheci o amor da minha vida, o Edrian. Ele sabia que meu verdadeiro sonho era estudar na UFPR. Nesse momento, eu já não acreditava mais ser capaz de passar no vestibular, mas ele e meus pais nunca desistiram de mim e me incentivaram a tentar.

Passei no vestibular de 2019 e me tornei a mais nova caloura de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Estudar na Federal proporciona uma experiência única de visão e acesso. Somos frequentemente desafiados a pensar e refletir além do nosso campo de visão e experiência. Foi nesse momento que percebi que precisava de outra experiência como estagiária e mudei para um colégio particular maior, onde estou até hoje.

Agradeço sempre a oportunidade de trabalhar com as crianças e aproveitar a estrutura que esse colégio oferece. Tento sempre proporcionar momentos em que as crianças sejam protagonistas de suas vivências, explorando todas as possibilidades existentes.

Dentro da sala de aula, consigo ver claramente os discursos familiares, pois as crianças sofrem influências do meio em que vivem. Às vezes, elas não se sentem confortáveis em dançar, brincar com bonecas ou carrinhos. Os grupos são

nitidamente separados, e percebo que essas divisões continuam até mesmo em momentos de parque. Além das brincadeiras, observo que muitas professoras perpetuam discursos antiquados, dividindo as atividades e brinquedos por gênero. Isso me faz refletir sobre as raízes desses comportamentos, quem incentiva para que esses discursos permaneçam e quais meios de comunicação os representam.

Quero ser uma professora possibilitadora, cuidar das minhas crianças e protegê-las de discriminação por suas escolhas e subjetividades. Quero que se sintam à vontade para expressar o que querem ou não. Sempre tive dificuldade em me expressar, e vi que o ambiente do ballet contribuiu para isso. De forma contrária, quero que minha sala de aula seja um ambiente seguro para as crianças, onde elas se sintam seguras para criar possibilidades e diferentes narrativas.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Brinquedos de menino e de menina: questão biológica ou construção social?

Por Angélica Favretto 05/12/2017 12:17

Fonte: Caso extraído de reportagem do site Gazeta do Povo.

Figura 1 - Brinquedos de menino e de menina: questão biológica ou construção social?

Novo estudo reforça que preferência das crianças por brinquedos voltados ao seu sexo tem origem biológica

Por Equipe Sempre Família 19/02/2018 12:01

Fonte: Caso extraído de reportagem do site Gazeta do Povo.

Figura 2 - Novo estudo reforça que preferência das crianças por brinquedos voltados ao seu sexo tem origem biológica

Não diferenciar brinquedos de meninos e meninas é ferramenta para igualdade

Especialistas mostram que a verdadeira construção da igualdade de gêneros começa na infância. Conheça a história de pais que constroem isso desde cedo

Fonte: Caso extraído de reportagem do site Correio Braziliense.

Figura 3 - Não diferenciar brinquedos de meninos e meninas é ferramenta para igualdade

A influência do gênero nas brincadeiras e brinquedos de Educação Infantil é um tema que tem ganhado crescente atenção nos estudos acadêmicos e na sociedade. Ao realizar uma breve pesquisa em sites de busca com palavras-chave como “gênero”, “infância”, “meninos e meninas”, logo encontramos notícias como as que estão destacadas nas imagens acima. Dessa forma, entendo que a relevância de investigar a problemática do gênero nas brincadeiras de Educação Infantil mora na necessidade de promover um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário.

A percepção tradicional de que determinados brinquedos e brincadeiras são apropriados para meninos ou meninas tem sido questionada por pesquisas que buscam entender como essas imposições de gênero afetam o desenvolvimento das crianças. O objetivo geral desta pesquisa é, portanto, analisar como o gênero e sexualidade atravessam as escolhas de brinquedos e brincadeiras das crianças na Educação Infantil, apontando as consequências desses atravessamentos para o desenvolvimento infantil e propondo reflexões sobre práticas pedagógicas mais inclusivas.

Sendo assim, vejo que a relevância desta pesquisa está no fato de que as práticas de gênero e sexualidade na infância podem consolidar estereótipos que perpetuam desigualdades e limitam as oportunidades de desenvolvimento dos indivíduos. Compreender como as brincadeiras e os brinquedos são moldados por normas de gênero e sexualidade é essencial para promover um ambiente educacional mais igualitário e para incentivar a liberdade de expressão e escolha das crianças, independentemente do seu gênero.

Desse modo, a partir de um estudo bibliográfico sobre os atravessamentos de gênero e sexualidade nas brincadeiras e brinquedos na Educação Infantil, pretende-se especificamente:

- Investigar como gênero e sexualidade são retratados nas notícias e mídias relacionadas a brinquedos e brincadeiras para crianças.
- Analisar as representações e estereótipos de gênero presentes nesses materiais e como eles podem influenciar as percepções e expectativas sobre brinquedos e brincadeiras.
- Identificar tendências e padrões nas narrativas midiáticas que perpetuam ou questionam normas de gênero e sexualidade nas práticas de brincar.

Sendo assim, para verificar a necessidade e importância desse estudo realizei um levantamento bibliográfico focado em trabalhos como monografias e artigos, utilizando palavras-chave relacionadas ao tema, como infância, gênero, brincadeiras, imposições, gênero na infância, brinquedos e brincadeiras infantis. A busca resultou em oito trabalhos acadêmicos que exploram diferentes aspectos da influência do gênero nas práticas de brincar e no uso de brinquedos. A seguir, apresento uma tabela com os trabalhos encontrados, que serão analisados para fornecer uma base sólida para a pesquisa.

TABELA 1 – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE TRABALHOS SOBRE GÊNERO E BRINCADEIRAS

Título	Autor(es)	Tipo de Pesquisa	Instituição	Ano
O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÃO DE GÊNERO: O GÊNERO INFLUENCIA NAS BRINCADEIRAS?	Maria Luiza Lacerda	Monografia	Universidade Federal de Minas Gerais	2019
BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Malu da Silva Santos Giani Rabelo	Artigo	Universidade do Extremo Sul Catarinense	2021
O BRINCAR E AS RELAÇÕES DE GÊNERO ENTRE MENINAS E MENINOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DESVELADOS PELA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA	Naire Gomes de Sousa, Ana Paula Vieira e Souza, Norma Cristina Vieira	Artigo	Universidade Federal do Pará	2018

ELA GOSTA MAIS DOS CARROS DO QUE DAS BONECAS”: IDENTIDADES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR	Litiéli Wollmann Schiitz, Lucas da Silva Martínez e Sueli Salva	Artigo	Universidade Federal de Alagoas	2020
BRINCADEIRA, ESPAÇO E GÊNERO: CENAS DO COTIDIANO DE MENINOS E MENINAS	Tássio José da Silva	Artigo	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	2018
RELAÇÕES DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS DE MENINOS E MENINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Daniela Finco	Artigo	Universidade Estadual de Campinas	2003
MENINOS QUE BRINCAM COM BONECAS VIRAM MENINAS? DIFERENÇAS DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS.	Rafaela Junges e Suzana Feldens Schwertner	Artigo	Universidade Federal de Santa Catarina	2017
GÊNERO, BRINQUEDO E BRINCAR : POSSÍVEIS	Camila Goulart Lima	Artigo	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2017

RELAÇÕES NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS				
--	--	--	--	--

A partir dos trabalhos listados na tabela, é possível identificar diversas abordagens e resultados sobre o impacto do gênero e sexualidade nas brincadeiras e brinquedos na Educação Infantil. Alguns estudos analisam a presença de estereótipos de gênero em brinquedos e atividades de brincar, enquanto outros focam nas consequências dessas influências para o desenvolvimento infantil e a formação de identidade.

Por exemplo, a pesquisa de Malu da Silva Santos e Giani Rabelo em "Brincadeiras na Educação Infantil" aborda como as brincadeiras podem ser espaços de construção de identidades de gênero e como os estereótipos são reforçados. O trabalho de Litiéli Wollmann Schiitz, Lucas da Silva Martinez e Sueli Salva, "Ela gosta mais dos carros do que das bonecas", examina as preferências de brincadeiras de meninas e meninos, evidenciando como as expectativas de gênero afetam essas escolhas. Rafaela Junges e Suzana Feldens Schwertner, em "Meninos que brincam com bonecas viram meninas?", discutem as implicações dessas brincadeiras para a formação da identidade de gênero e o papel que a sociedade desempenha na construção dessas identidades.

Esses estudos mostram a complexidade das interações de gênero nas brincadeiras e destacam a necessidade de criar um ambiente que permita às crianças explorar livremente suas preferências e interesses sem a imposição de normas rígidas de gênero.

Em uma perspectiva ampla, essas pesquisas fornecem uma visão abrangente dos desafios e oportunidades na Educação Infantil para promover a igualdade de gênero e a liberdade de escolha nas brincadeiras, ressaltando a importância de práticas inclusivas que considerem a diversidade de experiências e perspectivas das crianças.

Este levantamento bibliográfico evidencia a necessidade de uma reflexão crítica sobre as práticas de gênero e sexualidade na Educação Infantil. Compreender como essas práticas atravessam as escolhas e o desenvolvimento das crianças é essencial para a construção de ambientes educativos que promovam

a igualdade de gênero e permitam que todas as crianças explorem seu potencial sem limitações impostas por estereótipos.

Pretendo contribuir para esse debate ao analisar como gênero e sexualidade são retratados nas notícias e mídias relacionadas a brinquedos e brincadeiras, examinando como essas representações podem reforçar ou desafiar estereótipos de gênero. O objetivo é oferecer uma compreensão mais clara sobre o impacto dessas narrativas na formação de expectativas e normas sobre o brincar infantil.

Este trabalho se desenvolve a partir deste primeiro capítulo introdutório, seguido por outros cinco capítulos organizados de maneira a atender às demandas conceituais e metodológicas estabelecidas.

O capítulo 3 – O Brincar e as Brincadeiras – apresenta o ato de brincar como um elemento essencial e histórico para o desenvolvimento humano. As brincadeiras, que carregam valores culturais e sociais, servem não só como entretenimento, mas também como ferramenta educativa, formando o caráter infantil e preparando para a vida adulta. Além disso, o capítulo destaca a importância de integrar o brincar nos currículos escolares, abordando como, inicialmente, o foco era na instrução formal, mas que, com o tempo, o brincar ganhou espaço como prática pedagógica relevante.

O capítulo ainda explora temas como a importância de brincadeiras no desenvolvimento emocional, o impacto do brincar na construção da identidade e a relevância da formação continuada dos educadores para mediar de forma eficaz as brincadeiras. Além disso, ressalta a colaboração entre escola e família, que é essencial para garantir a valorização e a continuidade do brincar tanto em casa quanto na escola.

O capítulo 4 – Infância e gênero – apresenta uma análise sobre como o gênero é construído desde a infância e influenciado pelas práticas educativas. Ele discute que o gênero, mais que uma característica biológica, é uma construção social que impacta a formação de identidades. Na Educação Infantil, as práticas pedagógicas frequentemente reforçam normas de gênero tradicionais, associando comportamentos como competitividade aos meninos e cooperação às meninas. Essa divisão, ao ser tratada como natural, contribui para a formação de estereótipos desde cedo.

O texto reflete sobre o impacto das pedagogias conservadoras, que tendem a manter um ideal rígido de masculinidade, limitando a expressão pessoal das

crianças que não se encaixam nesses padrões. A proposta é que a Educação Infantil seja um espaço de questionamento dessas normas, incentivando uma vivência mais livre e diversificada das identidades de gênero e sexualidade. Enfatiza-se a importância de uma abordagem educativa que reconheça a diversidade, permitindo às crianças explorar quem são sem se limitarem às expectativas tradicionais.

O capítulo 5 – Metodologia – detalha as razões por trás da escolha do caráter da pesquisa, sendo ela qualitativa e de natureza bibliográfica/documental. O objetivo central é investigar como as questões de gênero e sexualidade se manifestam nas brincadeiras e brinquedos na Educação Infantil. Este capítulo se dedica a analisar discursos de diversas fontes, revelando modelos e estereótipos que podem influenciar o comportamento das crianças. A relevância do estudo é enfatizada, pois busca compreender como as normas de gênero e sexualidade podem perpetuar desigualdades e limitar o desenvolvimento infantil.

Além disso, o capítulo apresenta os fundamentos da escolha da abordagem qualitativa, que permite uma análise interpretativa das representações sociais relacionadas ao gênero e à sexualidade. Também é abordado o levantamento bibliográfico, que incluiu reportagens, artigos e vídeos, todos selecionados criteriosamente com base em palavras-chave específicas e critérios de inclusão pertinentes ao tema. As fontes foram organizadas em categorias temáticas, o que facilitou a análise crítica e comparativa dos discursos.

O capítulo 6 – Análise dos documentos – apresenta uma análise mais aprofundada de 4 das reportagens que abordam gênero e sexualidade nas brincadeiras e brinquedos na Educação Infantil. Através dessa análise, são identificados padrões e discursos recorrentes que muitas vezes reforçam ideias tradicionais sobre o que é considerado "adequado" para meninos e meninas. É evidente como as reportagens categorizam brinquedos e brincadeiras, limitando as escolhas das crianças e associando comportamentos e preferências a estereótipos de gênero bem estabelecidos.

O capítulo também discute a tendência de justificar essas escolhas com uma abordagem psicologizante, que trata as preferências das crianças como se fossem "naturais" ou "inatas". Essa perspectiva, ao invés de promover a liberdade de expressão, acaba reafirmando papéis de gênero. Outro ponto importante abordado é como as discussões sobre gênero e sexualidade muitas vezes carregam um peso

ideológico, onde questionar estereótipos pode ser visto como uma ameaça aos valores tradicionais, levando à marginalização de identidades alternativas.

Para organizar a análise, o capítulo é dividido em três tópicos principais. O primeiro, *Gênero e Brinquedos*, explora como os brinquedos são categorizados e como essas classificações reforçam estereótipos de gênero, limitando as opções das crianças. O segundo tópico, *Dimensão Psicologizante*, analisa as justificativas que tentam atribuir essas escolhas a características inatas das crianças, ressaltando como isso reforça os papéis de gênero em vez de incentivar a liberdade nas brincadeiras. Por fim, o terceiro tópico, *Questão Ideológica*, investiga como a discussão sobre gênero e sexualidade nos brinquedos é frequentemente vista como uma ameaça aos valores familiares e culturais, marginalizando expressões e identidades que desafiam essas normas.

O capítulo 7 – Considerações finais – Neste capítulo de conclusão, será realizada uma reflexão sobre o impacto da pesquisa realizada. Discutirei sobre como o estudo da influência de gênero nos brinquedos e brincadeiras infantis me levou à compreensão das implicações das normas de gênero na educação e no desenvolvimento das crianças. Nesse momento também será abordado como e qual a responsabilidade dos educadores em criar ambientes inclusivos e livres de estereótipos de gênero.

3 O BRINCAR E AS BRINCADEIRAS

Desde tempos imemoriais, o ato de brincar tem sido uma atividade essencial no desenvolvimento humano. As brincadeiras tradicionais refletem a cultura e os valores de uma sociedade, sendo transmitidas de geração em geração. Segundo Navarro e Prodócimo (2012), na antiguidade, as brincadeiras eram vistas como preparatórias para a vida adulta, permitindo às crianças assimilarem e reproduzirem os comportamentos dos adultos.

É possível incluir o brincar planejado no cotidiano da escola, sem que seja posto e engessado pelo adulto, em que as crianças tenham o direito de escolher e opinar sobre a brincadeira, e possam modificá-la ou criar novas formas de brincar. (Navarro; Prodócimo, 2012, p. 644).

Esta perspectiva histórica nos ajuda a compreender o brincar não apenas como uma atividade de entretenimento, mas também como um meio educativo formador do caráter infantil.

Queiroz, Maciel e Branco (2006) argumentam que o brincar é um fenômeno universal presente em todas as culturas, manifestando-se de maneiras diversas conforme os contextos socioculturais. Essa diversidade evidencia a riqueza cultural de cada sociedade, mostrando como o brincar pode ser adaptado às necessidades e valores de cada grupo, servindo como uma linguagem comum entre as crianças, independentemente de sua origem ou contexto social.

A inserção do brincar nos currículos escolares é um fenômeno relativamente recente, ganhando destaque no século XX com a valorização do desenvolvimento integral da criança. Conforme Queiroz, Maciel e Branco (2006), as brincadeiras são compreendidas como práticas socioculturais essenciais para o desenvolvimento infantil, proporcionando um espaço para a construção de significados e para a internalização de valores e normas sociais. Sob uma perspectiva sociocultural construtivista, o brincar favorece a interação social e a mediação de experiências, permitindo que a criança amplie suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais em um contexto de aprendizagem compartilhada e significativa.

Com o avanço dos estudos sobre desenvolvimento infantil, especialmente os realizados por teóricos como Piaget e Vygotsky, o brincar passou a ser reconhecido como essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Navarro e Prodócimo (2012) argumentam que a mediação do brincar na escola permite que as crianças explorem, experimentem e aprendam em um ambiente seguro e estruturado.

De maneira geral, dentro do observado e analisado, percebemos que ainda faltam incentivos e preocupação com a importância da mediação da professora, para que o brincar na escola seja bem aproveitado pelas crianças. Percebemos que faz muita diferença no comportamento das crianças quando a professora participa da atividade. A qualidade do brincar não depende apenas da professora, mas a forma como a mediação acontece pode fazer grande diferença. (Navarro; Prodócimo, 2012, p. 646).

Assim, a escola desempenha um papel fundamental ao proporcionar espaços e tempos adequados para as crianças brincarem, contribuindo para seu desenvolvimento pleno. Essa mediação facilita não só a aprendizagem de conteúdos

acadêmicos, mas também promove habilidades sociais e emocionais essenciais para a vida em sociedade.

O reconhecimento da importância do brincar na educação infantil está intimamente ligado aos avanços das teorias educacionais e psicológicas do século XX. Segundo Queiroz, Maciel e Branco (2006), o brincar surge como uma prática pedagógica estruturada a partir das contribuições de estudiosos que veem a criança como um ser ativo em seu processo de aprendizagem.

Rompendo com a visão tradicional de que ela é atividade natural de satisfação de instintos infantis, o autor apresenta o brincar como uma atividade em que, tanto os significados social e historicamente produzidos são construídos, quanto novos podem ali emergir. A brincadeira e o jogo de faz-de-conta seriam considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica. (Queiroz; Maciel; Branco, 2006, p. 171).

Para Vygotsky, por exemplo, o brincar é uma atividade onde a criança exerce sua capacidade de imaginação e criatividade, desenvolvendo habilidades sociais e cognitivas essenciais. Carvalho, Alves e Gomes (2005) ressaltam que o brincar na Educação Infantil não deve ser visto apenas como uma forma de entretenimento, mas como uma prática integrada ao currículo pedagógico. Eles defendem que atividades lúdicas devem ser planejadas e mediadas pelos educadores de forma a potencializar as oportunidades de aprendizagem. Essa abordagem sugere que o brincar estruturado e intencional pode enriquecer significativamente a experiência educativa das crianças, promovendo não apenas o aprendizado de conteúdos formais, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

A complexidade do brincar na educação infantil vai além das atividades lúdicas simples. Barbosa, Camargo e Mello (2020) abordam as brincadeiras lúdico-agressivas, destacando que, embora possam parecer perturbadoras, desempenham um papel importante no desenvolvimento emocional das crianças. Eles argumentam que essas brincadeiras permitem que as crianças explorem sentimentos de poder e controle, aprendendo a lidar com emoções complexas em um ambiente seguro. Esta perspectiva nos convida a enxergar o brincar de maneira mais ampla, reconhecendo que ele inclui uma variedade de experiências que contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Rivero e Rocha (2019) exploram como a brincadeira contribui para a constituição social das crianças em

contextos de Educação Infantil. Elas enfatizam que, através das brincadeiras, as crianças não apenas reproduzem, mas também transformam a realidade ao seu redor. Essa interação ativa com o ambiente social ajuda na formação da identidade e na compreensão das normas e valores da sociedade. O brincar, portanto, é uma ferramenta poderosa para a socialização e o desenvolvimento de competências sociais, oferecendo às crianças oportunidades para experimentar, negociar e internalizar regras e comportamentos sociais.

Os educadores desempenham um papel crucial na mediação do brincar, criando ambientes que incentivam a exploração e a aprendizagem. De acordo com Carvalho, Alves e Gomes (2005), a intervenção dos educadores no brincar deve ser cuidadosa e planejada, evitando interferências excessivas que possam limitar a autonomia das crianças. Eles argumentam que os educadores devem atuar como facilitadores, observando e apoiando as crianças em suas atividades lúdicas, fornecendo materiais e estímulos adequados que promovam o desenvolvimento de habilidades variadas.

Segundo Queiroz, Maciel e Branco (2006), atividades lúdicas promovem a resolução de problemas, o pensamento criativo e a capacidade de concentração. Eles destacam que, através do brincar, as crianças desenvolvem habilidades de pensamento crítico e raciocínio lógico, fundamentais para o sucesso acadêmico e pessoal. O brincar oferece um ambiente rico em estímulos cognitivos, onde as crianças podem explorar, experimentar e aprender de maneira natural e prazerosa.

O brincar desempenha um papel crucial na formação da identidade das crianças. Rivero e Rocha (2019) enfatizam que, através das brincadeiras, as crianças experimentam diferentes papéis e situações, ajudando-as a construir uma compreensão de si mesmas e do mundo ao seu redor. Eles argumentam que o brincar permite que as crianças expressem suas personalidades, interesses e habilidades, contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade forte e positiva. Concordo com essa visão e acredito que o brincar é uma ferramenta poderosa para a autodescoberta e a formação da identidade, permitindo que as crianças explorem e afirmem suas individualidades.

Navarro e Prodócimo (2020) argumentam que, através das brincadeiras, as crianças aprendem a negociar, cooperar e resolver conflitos, desenvolvendo habilidades sociais que são fundamentais para a vida em sociedade. Eles destacam que o brincar em grupo permite que as crianças experimentem diferentes dinâmicas

sociais, aprendendo a lidar com a diversidade e a construir relações positivas. O brincar oferece um ambiente seguro e estimulante para a socialização, onde as crianças podem praticar e desenvolver competências sociais de maneira natural e prazerosa.

A integração do brincar no currículo escolar é fundamental para promover o desenvolvimento integral das crianças. Carvalho, Alves e Gomes (2005) defendem que o brincar deve ser uma parte central do currículo, sendo planejado e estruturado de forma a maximizar suas oportunidades de aprendizagem. Eles argumentam que atividades lúdicas podem ser usadas para ensinar uma variedade de conteúdos, desde habilidades motoras e cognitivas até competências sociais e emocionais. O brincar estruturado e intencional pode enriquecer significativamente a experiência educativa das crianças, promovendo um aprendizado mais holístico e integrado. Apesar de sua importância, o brincar enfrenta diversos desafios no contexto educacional contemporâneo. Barbosa, Camargo e Mello (2020) destacam que a pressão por resultados acadêmicos e o aumento do tempo dedicado a atividades estruturadas têm reduzido as oportunidades para o brincar livre nas escolas. Eles argumentam que é necessário um esforço conjunto de educadores, pais e formuladores de políticas para garantir que o brincar seja valorizado e integrado de forma eficaz no currículo escolar. É essencial reconhecer e defender a importância do brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças, promovendo políticas e práticas que garantam tempos e espaços adequados para o brincar nas escolas.

O futuro do brincar na educação infantil depende de uma compreensão aprofundada de sua importância e do desenvolvimento de práticas pedagógicas que o integrem de maneira eficaz no currículo escolar. Queiroz, Maciel e Branco (2006) argumentam que o avanço das pesquisas sobre desenvolvimento infantil e as novas abordagens pedagógicas oferecem oportunidades para repensar e valorizar o brincar na educação. Eles defendem que o brincar deve ser visto como uma atividade central no processo educativo, proporcionando um ambiente rico em estímulos e oportunidades de aprendizagem. O futuro do brincar na Educação Infantil está ligado à nossa capacidade de valorizar e promover o brincar como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo sua importância e integrando-o de forma intencional e estruturada nas práticas pedagógicas.

Para garantir a integração eficaz do brincar no currículo escolar, é necessário que educadores e gestores escolares estejam alinhados com as novas abordagens pedagógicas que valorizam o brincar. Queiroz, Maciel e Branco (2006) argumentam que a formação continuada dos educadores é fundamental para capacitá-los a mediar o brincar de maneira eficaz, promovendo um ambiente de aprendizagem que respeite a autonomia e a criatividade das crianças. A formação continuada deve incluir conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, teorias do brincar e estratégias pedagógicas que integrem o brincar ao currículo de forma significativa. Essa formação não só aprimora as competências dos educadores, mas também contribui para a criação de uma cultura escolar que valorize o brincar como uma prática essencial para o desenvolvimento infantil.

A colaboração entre escola e família é outro aspecto crucial para a valorização do brincar na educação infantil. Barbosa, Camargo e Mello (2020) destacam que a parceria entre educadores e pais pode fortalecer a compreensão sobre a importância do brincar e promover práticas que incentivem as brincadeiras tanto em casa quanto na escola. Os pais devem ser informados sobre os benefícios do brincar para o desenvolvimento integral de seus filhos e incentivados a proporcionar ambientes e tempos adequados para as brincadeiras em casa. Essa colaboração pode ser promovida através de reuniões, workshops e materiais informativos que orientem os pais sobre como apoiar o brincar de seus filhos de maneira construtiva e significativa.

Um aspecto interessante do brincar é como ele pode ser uma ferramenta para a inclusão social na Educação Infantil. Rivero e Rocha (2019) discutem que o brincar oferece oportunidades para que crianças de diferentes origens, habilidades e necessidades interajam e aprendam umas com as outras. O brincar inclusivo, que considera as necessidades e potencialidades de todas as crianças, pode promover um ambiente escolar mais justo e equitativo. As brincadeiras inclusivas devem ser planejadas e mediadas de forma a garantir que todas as crianças possam participar ativamente, desenvolvendo suas habilidades sociais, cognitivas e emocionais em um ambiente acolhedor e respeitoso. A inclusão através do brincar pode ajudar a construir uma comunidade escolar mais coesa e colaborativa, onde a diversidade é valorizada e celebrada.

Além disso, o brincar pode ser uma ferramenta poderosa para a promoção da saúde e bem-estar das crianças. Queiroz, Maciel e Branco (2006) argumentam que

o brincar contribui para o desenvolvimento físico das crianças, promovendo a coordenação motora, a força muscular e a flexibilidade. Atividades lúdicas que envolvem movimento, como correr, pular e dançar, são essenciais para o desenvolvimento saudável do corpo e para a prevenção de problemas de saúde relacionados ao sedentarismo. O brincar também tem um impacto positivo na saúde mental das crianças, ajudando a reduzir o estresse, a ansiedade e a depressão. Brincadeiras que envolvem expressão emocional, criatividade e imaginação podem ser terapêuticas, proporcionando um meio seguro para que as crianças explorem e processem suas emoções.

Outro aspecto importante é a integração das novas tecnologias no brincar. Carvalho, Alves e Gomes (2005) discutem que, embora o uso excessivo de tecnologia possa ser prejudicial, as novas tecnologias também oferecem oportunidades para enriquecer as experiências lúdicas das crianças. Jogos digitais, aplicativos educativos e outras ferramentas tecnológicas podem ser incorporados de maneira equilibrada e planejada no currículo escolar, complementando as brincadeiras tradicionais e oferecendo novas formas de aprendizagem e exploração. A chave está em usar a tecnologia de forma intencional e crítica, garantindo que ela sirva como um meio para ampliar as oportunidades de brincar e aprender, sem substituir as interações sociais e físicas que são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

O brincar também pode ser uma ferramenta eficaz para a Educação Ambiental na Educação Infantil. Barbosa, Camargo e Mello (2020) argumentam que atividades lúdicas que envolvem a natureza e o meio ambiente podem ajudar as crianças a desenvolver uma consciência ecológica desde cedo. Brincadeiras ao ar livre, jogos que ensinam sobre a sustentabilidade e projetos que envolvem a jardinagem e o cuidado com os animais são formas de integrar a educação ambiental ao currículo de maneira lúdica e envolvente. Essas atividades não só promovem o conhecimento sobre o meio ambiente, mas também incentivam o amor e o respeito pela natureza, formando cidadãos mais conscientes e responsáveis.

Em suma, observa-se que o brincar e as brincadeiras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, oferecendo uma variedade de experiências que são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A história do brincar e das brincadeiras revela sua importância milenar e sua evolução até ser reconhecido como fundamental na Educação Infantil.

A valorização do brincar pela escola reflete uma mudança paradigmática na educação, onde o desenvolvimento integral da criança é prioritário. A prática do brincar, mediada e estruturada pelos educadores, potencializa o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, oferecendo um ambiente rico em estímulos e oportunidades de aprendizagem. Ao explorar a complexidade do brincar, reconhecemos que ele abrange uma variedade de experiências que são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, incluindo a expressão e regulação de emoções, a socialização e a formação da identidade.

O brincar deve ser visto como uma parte central do currículo escolar, planejado e estruturado de forma a maximizar suas oportunidades de aprendizagem. É necessário um esforço conjunto de educadores, pais e formuladores de políticas para garantir que o brincar seja valorizado e integrado de forma eficaz no currículo escolar. A formação continuada dos educadores, a colaboração entre escola e família, a inclusão social, a promoção da saúde e bem-estar, a integração das novas tecnologias e a educação ambiental são aspectos que devem ser considerados para promover o brincar de maneira eficaz na Educação Infantil. O futuro do brincar na Educação Infantil está ligado à nossa capacidade de valorizar e promover o brincar como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo sua importância e integrando-o de forma intencional e estruturada nas práticas pedagógicas.

4 INFÂNCIA E GÊNERO

O conceito de gênero é fundamental para a compreensão das relações sociais que formam as experiências e identidades dos indivíduos desde a infância. Diferente de uma simples classificação biológica, o gênero é uma construção social complexa que permeia todas as esferas da vida, influenciando a forma como as pessoas percebem a si mesmas e aos outros. Na Educação Infantil, o gênero desempenha um papel crucial na formação das identidades sendo, muitas vezes, a largada para a internalização de normas sociais.

No quarto capítulo da dissertação de mestrado de Diego Paiva Bahls, que tem como tema "Gênero e Docência na Educação Infantil: Articulações", é explorado como o gênero é percebido e trabalhado no contexto da Educação Infantil, principalmente através das práticas pedagógicas e dos falas que cercam a docência. Bahls argumenta que a docência, principalmente na Educação Infantil, é carregada de uma tradição associada a características femininas, o que não só influencia a compreensão dos papéis de gênero, mas também contribui para a construção e manutenção de masculinidades e feminilidades desde cedo. Segundo o autor, os discursos educacionais servem e são usados como ferramentas poderosas na reafirmação de estereótipos de gênero, muitas vezes sem que os educadores estejam inteiramente conscientes disso.

As práticas pedagógicas que Bahls descreve na Educação Infantil frequentemente reforçam normas de gênero ao associarem comportamentos específicos a meninos ou meninas. Brincadeiras que promovem agressividade ou competição são geralmente ligadas aos meninos, enquanto as atividades que envolvem cuidado ou cooperação são frequentemente apoiadas entre as meninas. Essas práticas acabam por naturalizar uma divisão de papéis que, na realidade, é socialmente construída. A crítica de Bahls sugere que é possível ressignificar esses costumes por meio de uma docência consciente, que busca oferecer às crianças um ambiente onde elas possam e consigam explorar suas identidades sem as limitações já colocadas pelas expectativas sociais e estereótipos de gênero.

A proposta do autor é de que a Educação Infantil seja um espaço de desconstrução e quebra dessas pré definições, possibilitando que as crianças desenvolvam uma compreensão mais livre, diversificada e também mais autônoma de si mesmas. Ele argumenta que, ao questionar e mudar as práticas pedagógicas

tradicionais, os professores podem ajudar fortemente para uma educação mais justa, onde todas as crianças, independentemente de seu gênero, tenham a oportunidade de se expressar inteiramente. Essa perspectiva é relevante em um contexto social onde as normas de gênero ainda são fortemente vistas e internalizadas, muitas vezes eternizando desigualdades e limitando as capacidades de desenvolvimento pessoal de cada criança.

Se as masculinidades não são fixas, cambiantes e produzidas no campo simbólico, porque não podemos pensar em ressignificá-las juntamente com a paternidade? O cuidado, a afetividade, o carinho e a relação com o outro, precisam ser desmistificados e isso implica pensar em um processo amplo, que vai além da vida adulta, mas que perpassa nas diferentes fases de formação do sujeito. (Bahls, 2021, p.193).

Essa perspectiva crítica também é vista por Edimauro Matheus Carriel Ramos em sua dissertação de mestrado "Pedagogias das Masculinidades Infantis em Enunciações Neoconservadoras" (2024), no segundo capítulo, que tem como título "Infância(s), Corpo, Gênero e Sexualidade: Aproximações". Conseguimos ter uma visão maior dessa discussão ao explorar como as pedagogias das masculinidades são apresentadas em contextos neoconservadores e como essas influências afetam a construção de gênero e sexualidade nas crianças. Ramos examina as formas nas quais as masculinidades infantis são ensinadas em ambientes educacionais que vão ao encontro com os discursos neoconservadores, que frequentemente trazem uma visão tradicional e incontestável de gênero. Ele argumenta que essas pedagogias não só fortalecem as normas de gênero, mas também podam a diversidade de expressões de masculinidade, impondo e estabelecendo um ideal fechado que pode ter impactos danosos tanto para meninos quanto para meninas.

Ramos argumenta que as pedagogias neoconservadoras, ao manterem e perpetuarem um ideal de masculinidade baseado em características como força, independência e competitividade, acabam por excluir outras formas de masculinidade que poderiam ser mais inclusivas e sensíveis.

É possível então discorrer sobre as masculinidades para além da hegemonia, ou seja, sob diferentes aspectos de ser e performar-se homem. Na mesma medida em que modelos de masculinidade são favorecidos pela cultura patriarcal, pelo machismo, racismo, misoginia, sexismo e pela lgbtqia+fobia, masculinidades outras existem concomitantemente na sociedade e em suas relações, sempre em disputa. (Ramos, 2024, p. 73).

Essa exclusão não só limita as possibilidades de desenvolvimento pessoal das crianças, como também mantém uma continuidade de desigualdade e preconceito que é difícil de quebrar. Em um ambiente onde a diversidade de

masculinidades não é reconhecida e respeitada, meninos que não se encaixam no modelo padrão de masculinidade podem enfrentar uma marginalização e diversos tipos censura, o que pode resultar em efeitos negativos duradouros para o seu desenvolvimento.

Além disso, Ramos discute as aproximações entre corpo, gênero e sexualidade na infância, destacando como a escola e as práticas pedagógicas exercem um papel central no desenvolvimento dessas categorias. Ele aponta que o corpo infantil é frequentemente disciplinado dentro da escola para aceitar às expectativas de gênero, o que reforça a construção de tendências que fazem o corpo se adaptar a uma norma de gênero específica. Essa regulação do corpo é uma forma de controle social que, desde a infância, ensina as crianças a performar sobre as expectativas sociais de gênero que encontra pelo caminho, limitando assim a liberdade de expressão de suas identidades de gênero e sexualidade.

O autor propõe que, além da simples reprodução dessas normas sociais, a escola deve ser um espaço de resistência e transformação, onde as crianças consigam e se sintam à vontade para questionar as expectativas de gênero e desenvolver uma compreensão mais ampla e diversa sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. Ao desconstruir as pedagogias neoconservadoras que reforçam e abordam as normas tradicionais de masculinidade, Ramos acredita que é possível criar um ambiente educativo mais inclusivo, que valorize a diversidade de expressões de gênero e promova o respeito às diferenças.

Maria Rita de Assis César, em seu artigo "Gênero, Sexualidade e Educação: Notas para uma Epistemologia" (2009), também oferece uma reflexão sobre o trabalho acerca do gênero e da sexualidade no ambiente educacional. César propõe uma epistemologia reflexiva que reconhece como o gênero é fluido e complexo, destacando como é importante uma abordagem educativa que vá além de uma mera transmissão de conhecimento. Para ela, o papel da educação é também o de questionar as normas sociais que perpetuam as desigualdades, e não apenas reproduzi-las.

César retoma que a visão tradicional da educação tem uma tendência de reforçar uma visão binária e rígida de gênero, resumindo a capacidade das crianças de explorar suas identidades de forma plena. Essa visão reducionista não só força restrições sobre o comportamento esperado de meninos e meninas, como também colabora para uma conservação de uma organização hierárquica de gênero que

coloca o masculino em uma posição de superioridade em relação ao feminino. No entanto, César argumenta que, ao adotar uma epistemologia crítica, educadores podem começar a quebrar essas barreiras, trazendo uma educação mais inclusiva e empoderadora.

Uma educação que incorpora uma epistemologia de gênero crítica, como sugere César, consegue permitir que as crianças questionem as normas de gênero e desenvolvam uma compreensão mais expansiva e múltipla do que significa ser menino ou menina. Isso implica em criar um ambiente onde as crianças consigam explorar diferentes aspectos de suas identidades sem medo de julgamento ou de coerções. Além disso, essa abordagem crítica abre espaço para a inclusão de diferentes possibilidades de gênero e sexualidade, demonstrando e valorizando as pluralidades existentes entre as crianças.

Em primeiro lugar, apesar do texto tratar das relações desiguais entre homens e mulheres na perspectiva histórica, aquilo que se compreende por gênero no texto são os tais “papéis sexuais” ou “papéis de gênero”. O principal elemento presente nesse “conteúdo” específico de Orientação Sexual são as características ou “estereótipos” do masculino e do feminino, isto é, a “sensibilidade e a meiguice” de meninos e a “objetividade e a agressividade” das meninas. (César, 2009, p. 46).

As reflexões de Bahls, Ramos e César trazem a necessidade e a urgência de repensar o papel da educação na formação das identidades de gênero. Enquanto Bahls foca nas práticas pedagógicas e na forma como elas moldam masculinidades e feminilidades, Ramos detalha a construção específica das masculinidades em contextos neoconservadores e a regulação corporal na escola, e César amplia a discussão para trazer uma análise reflexiva e crítica das estruturas epistemológicas que afirmam essas práticas. Juntas, essas abordagens tendem a refletir sobre a necessidade de uma educação que não só reconheça a complexidade do gênero, mas que também seja capaz de questionar e transformar as normas sociais que perpetuam desigualdades.

Esse diálogo entre as ideias dos três autores é de suma importância em tempos ultraconservadores, como os que Bahls e Ramos mencionam em suas pesquisas. Nesses contextos, existe uma tendência de reforçar normas de gênero tradicionais, normas essas que limitam as possibilidades de transformação social. Esse asco a mudança traz a luz a necessidade de uma educação crítica, que vá

além da transmissão de conhecimentos e se interesse em questionar as normas já estabelecidas.

Observo que a discussão sobre gênero na infância não pode ser desassociada do contexto social e político mais aberto. As identidades de gênero são formadas e apresentadas desde os primeiros anos de vida, e a educação desempenha um papel central nesse processo. Ao ter uma postura crítica e reflexiva, educadores podem ajudar para a construção de uma sociedade onde todas as formas de ser e existir sejam valorizadas e respeitadas. Isso compromete não apenas em desafiar as normas tradicionais de gênero, mas também em criar espaços onde as crianças possam explorar suas identidades de forma livre e autêntica.

A compreensão de sexualidade, assim como o de gênero, é uma construção social complexa que se manifesta desde a infância, influenciando a formação das identidades individuais. A sexualidade engloba muito mais do que perspectivas biológicas, envolvendo práticas, discursos e representações que moldam como as pessoas vivenciam e expressam suas identidades sexuais. No contexto da Educação Infantil, abordar a sexualidade é necessário para estimular uma compreensão ampla das identidades de gênero, já que é nessa fase que as crianças começam a assimilar as normas e expectativas sociais relacionadas ao que se espera de meninos e meninas, heterossexuais e homossexuais, dentre outras identidades.

Guacira Lopes Louro, no Capítulo 1 de seu livro "Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista", intitulado "A Emergência do 'Gênero'", nos possibilita uma análise profunda de como o termo relacionado a sexualidade afluou como uma categoria central nas discussões sobre gênero. Louro argumenta que a sexualidade, historicamente, tem sido normatizada por falas que buscam o controle e a regulação do comportamento sexual das pessoas, particularmente e principalmente das crianças. Esses discursos são vistos em práticas pedagógicas que, muitas vezes, fortalecem a heteronormatividade e as normas de gênero tradicionais, boicotando a liberdade das crianças de explorar suas próprias identidades sexuais.

Louro aponta que, na Educação Infantil, a sexualidade é frequentemente trazida e apresentada de maneira não direta, através de mensagens subliminares que reforçam a ideia de que há uma maneira "correta" de ser menino ou menina. Por

exemplo, as relações sociais são frequentemente conduzidas por expectativas e posições heteronormativas, em que as amizades entre meninos e meninas são vistas como uma possibilidade romântica, enquanto as amizades entre pessoas do mesmo sexo são frequentemente desencorajadas quando se é observado algum afeto físico ou emocional.

Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. (Louro, 1997, p. 24).

Isso cria e permite um ambiente no qual as crianças aprendem, desde cedo, a relacionar a sua identidade de gênero e sexualidade com normas sociais rígidas, cortando e até mesmo amputando sua capacidade de expressar-se de maneiras que não correspondem com essas expectativas.

Essa ditadura de normas sobre a sexualidade na infância é ainda mais problematizada quando consideramos a performatividade de gênero, como discutido por Jamil Cabral Sierra em seu artigo "Gênero, Performatividade e a Experiência Trans". Sierra respalda-se na teoria da performatividade de Judith Butler para argumentar que o gênero e a sexualidade não são características naturais e imutáveis, mas sim atitudes performativas que são repetidas e reproduzidas através das práticas sociais. A experiência trans, por exemplo, desafia a ideia de que o gênero e a sexualidade são fixos, mostrando que essas categorias podem ser fluidas e dinâmicas.

No contexto da Educação Infantil, a perspectiva de Sierra nos ajuda a entender que as práticas pedagógicas podem, consciente ou inconscientemente, trazer força para as performances de gênero e sexualidade que se alinham com normas heteronormativas, ao mesmo tempo em que deixam em situações periféricas ou invisibilizam outras formas de expressão. Crianças que não se identificam com as expectativas de gênero tradicionais podem se sentir pressionadas a se "consertar" ou, em casos mais sérios, podem ser levadas a questionar ou reprimir sua própria identidade. Sierra argumenta que, para criar um ambiente educativo realmente inclusivo, é necessário reconhecer a performatividade do gênero e da sexualidade e permitir que as crianças explorem e expressem suas identidades de maneira individual, autêntica e sem julgamentos.

Nesse sentido, a obra de Sierra (2011) também contribui para essa discussão ao examinar a relação entre gênero, performatividade e a experiência trans. Sierra enfatiza que a experiência trans, mesmo que invisibilizada ou marginalizada, desafia as normas binárias de gênero que são impostas desde a infância. Sua análise é particularmente relevante para entender como as crianças que não se identificam com os papéis de gênero tradicionais podem enfrentar barreiras significativas em seu desenvolvimento e socialização. Sierra sugere que a escola precisa ser um espaço onde essas identidades não apenas sejam reconhecidas, mas também valorizadas e protegidas.

Acontece que, como já disse, há sempre neste processo fissuras que acabam rompendo com tal projeto, e aí o tiro sai pela culatra, isto é, a experiência da performatividade, por desenvolver resistências à heteronormatividade, vai desestabilizar a lei hegemônica e apontar as inúmeras outras possibilidades de materialização do sexo: eis que surgem as/os travestis, as/os transexuais, os transgêneros com suas perucas, seu salto alto, suas próteses, seu silicone, seus hormônios e muita purpurina, rasgando o verbo e estufando o peito para mostrar a instabilidade dos corpos, a fluidez do sexo e o caráter nominal que transforma uma criança num ser dicotomizado em menina ou menino. (Sierra, 2011, p.34).

A infância, portanto, é um momento crucial no qual se estabelecem as bases para a compreensão das dinâmicas de gênero. É nesse período que as crianças começam a internalizar as expectativas sociais e a desenvolver suas próprias identidades de gênero, muitas vezes em resposta a posturas externas que recebem de pais, professores e outros agentes socializadores. No entanto, como apontam os estudos de Ramos, Bahls, César, Louro e Sierra, essa socialização está longe de ser neutra ou natural. Pelo contrário, ela é fortemente estruturada por ideologias que buscam controlar e regular os corpos e as identidades das crianças de acordo com padrões heteronormativos e cisnormativos.

A questão que se coloca, então, é como as instituições educacionais podem intervir nesse processo de socialização de forma a promover a igualdade de gênero e o respeito pela diversidade de identidades. Um dos desafios mais evidentes, como indicam Ramos (2021) e Bahls (2021), é a resistência das pedagogias neoconservadoras que, recentemente, têm ganhado cada vez mais força em muitos espaços educacionais. Essas pedagogias são reconhecidas por uma tentativa de reafirmar valores tradicionais e de cercar o espaço para discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas. Nesse sentido, as políticas educacionais têm

desempenhado um papel importante ao definir os limites do que pode ou não ser abordado nas salas de aula.

Um exemplo claro dessa resistência é a recente onda de legislações e políticas que visam proibir ou restringir o ensino de questões de gênero e sexualidade nas escolas. No Brasil, como em muitos outros países, o debate sobre a chamada "ideologia de gênero" tem sido utilizado como uma ferramenta para anular as discussões sobre diversidade de gênero e sexualidade, atribuindo características como uma ameaça aos valores familiares e morais. Essa estratégia retórica é frequentemente usada por campos e esferas ultraconservadores da sociedade que buscam imortalizar uma visão tradicionalista e selecionada de gênero.

No entanto, como destaca Louro (1997), essa tentativa de silenciar as discussões sobre gênero nas escolas não só é prejudicial, como também ignora a realidade das experiências vividas pelas crianças. Louro argumenta que, ao negar a diversidade de gênero e sexualidade, a escola acaba reforçando as desigualdades e prolongando o preconceito.

Uma educação para as relações de gênero e sexualidade deve também abordar a questão das masculinidades, como apontado por Ramos (2021). As masculinidades são frequentemente apontadas e vistas como regradas e universais, mas, na verdade, elas são tão construídas quanto as feminilidades. O conceito de masculinidades múltiplas, desenvolvido por Connell (1995), mostra que existem diferentes formas de ser homem, e as brincadeiras constituem espaço fundamental para essas construções. No contexto da Educação Infantil, é importante que os meninos tenham a oportunidade de explorar diferentes maneiras de se expressar, sem serem pressionados a se conformar com um modelo único e rígido de masculinidade.

5 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo baseia-se em uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico/documental, com o objetivo de investigar como as questões de gênero e sexualidade se manifestam nas brincadeiras e nos brinquedos na Educação Infantil. Optar por esse tipo de pesquisa permite uma análise aprofundada dos discursos presentes em diversas fontes, como as midiáticas, além de revelar modelos, definições e estereótipos que podem influenciar o comportamento das crianças.

Esse estudo é particularmente relevante, pois abordar padrões de gênero e sexualidade na infância pode, muitas vezes, reforçar estereótipos que perpetuam desigualdades e limitam o potencial de desenvolvimento das crianças. Compreender de que forma as brincadeiras e os brinquedos estão inseridos dentro dessas normas é fundamental para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo, seguro e livre, onde a liberdade de expressão e de escolha seja promovida, sem a imposição de papéis de gênero restritivos.

A natureza qualitativa e bibliográfica da pesquisa é adequada ao tema, pois permite uma análise interpretativa e reflexiva, destacando as representações sociais e simbólicas que envolvem o gênero e a sexualidade nas brincadeiras e nos brinquedos. Esse caminho possibilita a exploração das práticas observadas nas experiências infantis, além de investigar o impacto das mídias na formação das percepções de gênero.

A escolha por um estudo bibliográfico/documental também proporciona uma compreensão ampla do tema, ao permitir o acesso a uma diversidade de fontes, como reportagens, artigos acadêmicos, vídeos e livros. O processo de seleção dos materiais foi feito de forma criteriosa, buscando incluir abordagens de áreas como a psicologia do desenvolvimento, teorias sociais sobre gênero e análises críticas dos discursos midiáticos.

A justificativa para um estudo bibliográfico/documental está na necessidade de considerar várias perspectivas sobre como os estereótipos de gênero são construídos e perpetuados por meio das brincadeiras e dos brinquedos. Além disso, ao utilizar fontes já existentes, foi possível promover uma reflexão crítica sobre as implicações dessas práticas no desenvolvimento infantil.

Os dados foram obtidos através de um levantamento bibliográfico de reportagens, artigos acadêmicos e vídeos disponíveis em fontes confiáveis. A seleção das informações seguiu critérios específicos:

- Definição de palavras-chave: Foram utilizadas palavras-chave como “gênero”, “brinquedos”, “brincadeiras”, “infância”, “preferências por brinquedos”, “diferenças de gênero”, “desenvolvimento infantil” e “construção social do gênero”.
- Busca em fontes diversificadas: O levantamento incluiu fontes jornalísticas (Gazeta do Povo, Sempre Família, BBC, UOL), artigos acadêmicos e vídeos que tratam da relação entre gênero e brinquedos na infância.
- Critérios de inclusão: Foram selecionadas fontes diretamente relacionadas ao tema, com foco em materiais que exploram os aspectos sociológicos e psicológicos das brincadeiras, preferências por brinquedos e estereótipos de gênero.

Depois da coleta, as fontes foram organizadas e analisadas segundo categorias como: "gênero e brinquedos", "psicologia do desenvolvimento infantil", "construção social do gênero" e "questões ideológicas". Essa organização em categorias facilitou a comparação entre os discursos presentes nas diferentes fontes, promovendo uma análise mais precisa.

TABELA 2 – CATEGORIZAÇÃO TEMÁTICA DAS FONTES PARA ANÁLISE

Tipo de Fonte	Fonte	Tema	Principais Assuntos	Ano
Reportagem (Documento 1)	Sempre Família	Brinquedos de menino e menina, construção social	Diferença entre brinquedos para meninos e meninas, questões biológicas e sociais	2024

Artigo (Documento 2)	Gazeta do Povo	As brincadeiras no cotidiano escolar	Importância das brincadeiras no cotidiano escolar e como elas favorecem o desenvolvimento social e emocional das crianças	2018
Reportagem (Documento 3)	Sempre Família	Novo estudo reforça que preferência das crianças por brinquedos voltados ao seu sexo tem origem biológica	Preferência por brinquedos, biologia e gênero	2018
Reportagem (Documento 4)	Sempre Família	ENQUETE: Você acha que existem brinquedos de meninos e brinquedos de meninas?	Brinquedos de meninos, brinquedos de meninas, votação.	2017
Artigo (Documento 5)	Gazeta do Povo	Bonecas para meninos? Em algumas escolas sim	Brinquedos, gênero, Educação Infantil	2013

Artigo Educacional (Documento 6)	Brasil Escola	Diferenças entre as brincadeiras de meninos e meninas	Brincadeiras, gênero, Educação Infantil	[s.d.]
Artigo (Documento 7)	ILISP	Sim, existem brinquedos de meninos ou de meninas	Brinquedos, gênero, estereótipos	2017
Vídeo (Documento 8)	YouTube	Brinquedo tem gênero? Brinquedo de menina x brinquedo de menino	Gênero, brinquedos, Educação Infantil	2020
Reportagem (Documento 9)	Correio Braziliense	Não diferenciar brinquedos de meninos e meninas é ferramenta para igualdade	Brinquedos, igualdade de gênero	2018
Artigo (Documento 10)	UOL	Escola na Islândia que ensina sem estereótipos de gênero	Gênero, estereótipos, educação	2016
Reportagem (Documento 11)	Lunetas	Prêmio Territórios: as meninas	Infância, gênero, brincadeiras	2019

		também querem jogar bola!		
Artigo (Documento 12)	BBC	Como brinquedos podem criar estereótipos de gênero no cérebro da própria criança	Educação e igualdade de gênero, estereótipo	2021
Artigo Educacional (Documento 13)	Nova Escola	Separar meninos e meninas é uma volta ao passado	Gênero, educação, infância, retrocesso	2019

A análise dos dados produzidos será feita à luz dos estudos de gênero discutidos no capítulo anterior, levando em consideração os seguintes passos: o primeiro passo envolveu uma análise exploratória dos 12 textos, vídeo e reportagens para identificar as ideias centrais. Posteriormente, os dados foram organizados em categorias temáticas previamente definidas: *Gênero e Brinquedos*, *Dimensão Psicologizante* e *Questão Ideológica*. Cada uma dessas categorias será analisada criticamente, com o intuito de entender como os discursos midiáticos abordam a questão de gênero nas brincadeiras e nos brinquedos.

Na sequência da pesquisa, foram selecionados 4 documentos dentre os 12 achados para uma análise mais aprofundada. Essa análise visa identificar semelhanças e divergências nos discursos entre as diferentes fontes, com o objetivo de compreender as perspectivas teóricas que embasam as preferências das crianças por determinados brinquedos. Notadamente, algumas reportagens sugerem que essas preferências têm uma base biológica, enquanto outras defendem que são resultado de uma construção social, moldada por estereótipos de gênero.

6 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Ao analisar as reportagens sobre gênero e sexualidade nas brincadeiras e brinquedos na Educação Infantil, percebe-se padrões e discursos que se repetem, muitas vezes reforçando ideias tradicionais e normativas sobre o que seria “adequado” para meninos e meninas. Em grande parte dessas reportagens, é possível notar como os brinquedos e brincadeiras acabam sendo divididos em categorias que limitam as escolhas das crianças, associando certos comportamentos e preferências a estereótipos de gênero bem estabelecidos. Outro ponto observado é uma tendência de justificar essas escolhas com uma abordagem psicologizante, tentando explicar as preferências das crianças como se fossem algo “natural” ou “inato”, o que, na prática, acaba reafirmando papéis de gênero. Além disso, é notável que, para muitos, essas discussões carregam um peso ideológico, e qualquer tentativa de questionar esses estereótipos é frequentemente vista como uma ameaça aos valores tradicionais, o que acaba marginalizando e silenciando formas alternativas de expressão e identidade na infância.

Para tornar a análise mais clara e organizada, optei por separar as quatro reportagens analisadas em três tópicos. Cada um deles aborda aspectos específicos de como gênero e sexualidade são representados nas brincadeiras e brinquedos na Educação Infantil. O primeiro tópico, *Gênero e Brinquedos*, examina como os brinquedos são categorizados e como esses padrões reforçam estereótipos de gênero, limitando as escolhas das crianças. Em seguida, na *Dimensão Psicologizante*, analiso as justificativas que tentam atribuir essas escolhas a características “naturais” ou “inatas” das crianças, reforçando papéis de gênero ao invés de incentivar a liberdade nas brincadeiras. Por fim, na *Questão Ideológica*, exploro como a discussão sobre gênero e sexualidade nos brinquedos é frequentemente vista como uma ameaça aos valores familiares e culturais, o que tende a marginalizar expressões e identidades que desafiam essas normas.

6.1 GÊNERO E BRINQUEDOS

CASO 1 (DOCUMENTO 5): “BONECAS SÃO PARA MENINOS? EM ALGUMAS ESCOLAS, SIM”. (Gazeta de Povo, 2013)

Bonecas são para meninos? Em algumas escolas, sim

Trata-se de um "jogo simbólico", atividade curricular da educação infantil adotado por um grupo de escolas que acredita que ali é o espaço apropriado para quebrar paradigmas

Por Agência Estado 05/05/2013 07:29

 0 COMENTÁRIOS

Figura 4 - Bonecas são para meninos? em algumas escolas, sim

Neste primeiro caso, o enfoque está em práticas de algumas instituições educacionais que promovem a inclusão de bonecas nas brincadeiras dos meninos, buscando ampliar as possibilidades de socialização e empatia, enquanto desafiam os padrões tradicionais de gênero. As escolas mencionadas na matéria incentivam ativamente a igualdade de gênero ao estimular que todos os alunos, independentemente de sexo, explorem um espectro variado de brinquedos, incluindo aqueles que historicamente foram vistos como “femininos”.

Nos cantos da brincadeira do Colégio Equipe, na zona oeste de São Paulo, não há brinquedo de menino ou de menina. Todos os alunos da educação infantil - com idade entre 3 e 5 anos - transitam da boneca ao carrinho sem nenhuma cerimônia. (Documento 5)

A reportagem menciona que os educadores exercem papel crucial ao ajudar as crianças a entender que brinquedos não precisam ter gênero, e que brincar com bonecas pode ser uma experiência positiva para meninos, auxiliando no desenvolvimento de habilidades de empatia e cuidado. Ao promoverem atividades que desafiam estereótipos, os educadores se posicionam ativamente contra os valores convencionais que associam habilidades como o cuidado exclusivamente ao universo feminino.

Além disso, a reportagem traz o ponto de vista de alguns pais, que questionam a prática: Alguns pais acreditam que a introdução de bonecas para meninos pode confundir as crianças sobre seus papéis de gênero.

Na oficina de pintura, todos foram convidados a usar só lápis cor-de-rosa - convite recusado por alguns. "Muitos falam 'eu não vou brincar disso porque meu pai diz que não é coisa de menino'. Nesses casos, a gente conversa com a família. Entre os convocados, os pais de meninos são a maioria. "Um

menino gostar de balé é sempre pior do que uma menina querer jogar futebol. E, se não combatemos isso, criamos uma sociedade machista e homofóbica." (Documento 5)

Essa fala reflete que o compromisso das escolas em criar um ambiente de brincadeiras livres e inclusivas enfrenta grandes desafios, particularmente devido às pressões externas dos próprios pais. A resistência a mudanças nas normas de gênero é frequentemente fundamentada em concepções tradicionais e, em muitos casos, amplamente defendida por algumas famílias. Em escolas particulares, onde a fidelização dos alunos e a competitividade do mercado são prioritárias, essas pressões dos pais se tornam especialmente delicadas. Com receio de perder estudantes ou enfrentar críticas diretas, muitas instituições privadas acabam cedendo e limitando suas iniciativas inclusivas, temendo o impacto negativo que um posicionamento mais inovador possa causar entre os pais.

Esse cenário cria um ciclo difícil de romper: as crianças, observando os valores e crenças de seus familiares, absorvem essas noções de gênero desde cedo e, ao chegar na escola, replicam esses entendimentos com seus pares. Comentários como “brincadeira de menino” ou “cor de menina” são reflexos dessas normas internalizadas, que as crianças muitas vezes expressam sem questionamento. Assim, a resistência que os professores percebem nas crianças é, em grande medida, uma continuação dos padrões culturais e familiares que recebem em casa. Esse processo, além de perpetuar estereótipos de gênero, coloca os educadores em uma posição complexa: ao tentarem expandir as possibilidades de socialização e empatia por meio de brincadeiras, eles precisam lidar com o desafio de não confrontar diretamente os valores das famílias.

Por isso, mesmo que muitas escolas mantenham-se firmes em seu compromisso inclusivo, os professores enfrentam o constante desafio de equilibrar suas práticas com as expectativas das famílias, buscando encontrar formas de mediar essas questões. Esse esforço vai além da sala de aula e exige que as escolas se engajem em um diálogo aberto e contínuo com os pais.

6.2 DIMENSÃO PSICOLOGIZANTE

CASO 2 (DOCUMENTO 1): “BRINQUEDOS DE MENINO E DE MENINA: QUESTÃO BIOLÓGICA OU CONSTRUÇÃO SOCIAL?” (Gazeta de Povo, 2017)

Brinquedos de menino e de menina: questão biológica ou construção social?

Por Angélica Favretto 05/12/2017 12:17

Figura 5 - Brinquedos de menino e de menina: questão biológica ou construção social?

O segundo caso explora o debate em torno da associação de brinquedos específicos a gêneros, abordando se essa divisão é fundamentada em diferenças biológicas ou se é um produto da construção social. O texto apresenta argumentos de especialistas em psicologia e sociologia, além de pedagogos, que discutem como os estereótipos de gênero, transmitidos desde cedo, moldam as preferências e comportamentos das crianças, sugerindo que a preferência de meninos por brinquedos considerados “masculinos” e de meninas por brinquedos “femininos” é mais cultural do que natural.

A matéria explica que, enquanto algumas correntes defendem que as diferenças biológicas influenciam nas escolhas, a maioria dos especialistas argumenta que a sociedade exerce uma pressão significativa sobre as crianças para que se ajustem às normas de gênero, restringindo suas experiências. As preferências, nesse caso, seriam menos uma questão de predisposição inata e mais um reflexo das expectativas e incentivos dos adultos ao redor. Ao serem incentivadas a brincar apenas com certos tipos de brinquedos, as crianças acabam internalizando esses papéis, que podem se refletir em limitações sociais e emocionais na vida adulta.

A reportagem ressalta que, na prática educacional, alguns colégios têm tentado romper com esses estereótipos ao permitir que meninos e meninas brinquem livremente com diferentes tipos de brinquedos. Contudo, a resistência ainda existe, e os pais frequentemente expressam receios de que o rompimento com essas normas possa “confundir” as crianças. Essa resistência, por sua vez, desafia as escolas e educadores a manterem uma postura inclusiva, sem perder o apoio das famílias.

Além disso, a reportagem traz a fala da psicóloga Marisa Lobo, que argumenta que a preferência por certos brinquedos e cores não é somente uma construção social, mas sim uma questão “biológica”: “O que está errado é forçar compulsoriamente essa desconstrução da masculinidade e da feminilidade das crianças utilizando os brinquedos.” (Gazeta do Povo, 2017). Esse comentário reflete uma visão que enxerga a desconstrução de papéis tradicionais de gênero como uma imposição que pode interferir na formação natural da identidade da criança.

A argumentação apresentada no trecho insinua uma concepção necessária e única de gênero, segundo a qual as características masculinas e femininas são consideradas próprias e imutáveis, e não resultantes do contexto social e cultural. Essa visão mantém uma compreensão de que a biologia determina preferências e comportamentos, reforçando a ideia de que a separação dos brinquedos por gênero reflete uma suposta ordem natural das coisas. No entanto, esse posicionamento contrasta com diversos estudos que analisam a influência das normas sociais e culturais na formação da identidade de gênero, os quais destacam que as preferências por determinados brinquedos são fortemente moldadas pelo contexto social e pela educação familiar, mais do que por predisposições biológicas. Segundo Louro, “Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (Louro, 1997, p. 64).

As identidades de gênero e as preferências que lhes são atribuídas não se devem a fatores exclusivamente biológicos, mas resultam de um complexo processo de aprendizado social que começa desde a infância e é continuamente reforçado por diversos agentes sociais, incluindo a família e a escola.

A abordagem da reportagem também sugere que há um dilema enfrentado pelas instituições de ensino infantil ao buscar implementar práticas que incentivem a livre escolha de brinquedos, independentemente do gênero. Ao mesmo tempo, essas práticas frequentemente enfrentam resistência de alguns setores familiares, que percebem tais propostas como uma desconstrução artificial e que poderia influenciar negativamente o desenvolvimento das crianças. Esse cenário evidencia a tensão entre o ambiente escolar e as expectativas familiares e culturais, o que desafia educadores a mediar práticas pedagógicas inclusivas enquanto respeitam os valores de cada família.

CASO 3 (DOCUMENTO 3): “NOVO ESTUDO REFORÇA QUE PREFERÊNCIA DAS CRIANÇAS POR BRINQUEDOS VOLTADOS AO SEU SEXO TEM ORIGEM BIOLÓGICA” (Gazeta do Povo, 2018)

Novo estudo reforça que preferência das crianças por brinquedos voltados ao seu sexo tem origem biológica

Por Equipe Sempre Família 19/02/2018 12:01

 0 COMENTÁRIOS

Figura 6 - Novo estudo reforça que preferência das crianças por brinquedos voltados ao seu sexo tem origem biológica

Com relação ao caso 3, a reportagem do portal *Sempre Família* explora um estudo que sustenta a ideia de que a preferência das crianças por brinquedos tipicamente associados ao seu sexo pode ter origem biológica. O estudo mencionado, realizado pela Universidade de Newcastle e publicado no *Archives of Sexual Behavior*, relata que, “Segundo os autores, a constância da preferência das crianças nas mais variadas circunstâncias indica ‘a probabilidade de que isso tenha origem biológica’” (Gazeta do Povo, 2018), ou seja, investiga o comportamento de escolha de brinquedos entre meninos e meninas, incluindo crianças muito novas, e sugere que a preferência por brinquedos alinhados a papéis de gênero convencionais pode ser observada desde idades iniciais, em parte devido a fatores biológicos, entretanto, não consegue afirmar que isso é via de regra e que depende de características biológicas.

Os autores do estudo defendem que a preferência por brinquedos associados a cada sexo é observada de maneira consistente, independentemente de situações diversas como localização geográfica, escolaridade e presença de adultos durante as brincadeiras. Isso é um ponto a se observar, pois sugere que, mesmo em ambientes onde se promovem práticas inclusivas e imparciais em relação ao gênero, as crianças ainda podem tender a escolher brinquedos que tradicionalmente se alinham ao seu gênero. Essa constância, segundo os pesquisadores, poderia ser interpretada como um indício de que as preferências de brinquedos não são

totalmente construídas socialmente, mas que também existe uma predisposição biológica que influencia essas escolhas.

Além disso, o estudo observa que a brincadeira dos meninos com brinquedos tipicamente masculinos tende a se intensificar com a idade, enquanto essa tendência não se repete da mesma forma entre as meninas. Essa discrepância levanta questões sobre a influência de normas sociais e pressões externas que podem reforçar comportamentos estereotipados nos meninos, sugerindo que, enquanto as meninas podem ser mais flexíveis em suas escolhas de brinquedos, os meninos podem sentir uma pressão maior para se conformar a expectativas de gênero. Esse fenômeno é intrigante, pois indica que os meninos, ao longo do tempo, podem ser socializados de forma a se distanciar de opções de brinquedos que não são tradicionalmente masculinas.

Por outro lado, a reportagem menciona que tendências observadas em estudos mais antigos, onde tanto meninos quanto meninas brincavam mais com brinquedos associados ao seu gênero, têm mostrado uma regressão em investigações mais recentes. Isso pode indicar um movimento social crescente em direção à desconstrução de estereótipos de gênero, levando a um ambiente mais aberto em que as crianças se sintam encorajadas a explorar brinquedos independentemente das normas de gênero. Essa mudança, no entanto, pode ser lenta e difícil, especialmente em contextos onde a socialização tradicional de gênero está profundamente enraizada nas práticas familiares e educacionais.

Ao observar o desenvolvimento da reportagem percebe-se um ponto importante: enquanto há um reconhecimento das forças biológicas que podem influenciar a escolha de brinquedos, é fundamental considerar como essas predisposições se entrelaçam com normas sociais e culturais. Portanto, embora o estudo sugira que a origem das preferências por brinquedos possa ser biológica, também é essencial reconhecer que o contexto social desempenha um papel significativo na maneira como as crianças se apropriam dessas preferências. Essa interação entre biologia e cultura ressalta a necessidade de um olhar mais nuançado sobre o desenvolvimento infantil e sobre como as práticas educacionais podem ser moldadas para promover uma maior inclusão e liberdade nas escolhas de brinquedos, desafiando as normas de gênero que podem limitar a expressão das crianças.

Ao refletir e se aprofundar sobre essa reportagem, torna-se bastante perceptível que atribuir as escolhas de brinquedos e brincadeiras exclusivamente a fatores biológicos é uma abordagem desprovida de fundamento, utilizada para justificar a doutrinação de crianças em uma cultura profundamente enraizada em estereótipos de gênero.

Contra as abordagens da sexualidade marcadas pelo sistema heteronormativo de correspondência entre sexo-gênero, a teoria queer traz à tona a discussão não somente sobre a constituição dos sujeitos da sexualidade, como também sobre os próprios limites daquele modelo de construção de conhecimento e o quanto cada sujeito ou grupo suporta (des)conhecer. (César, 2009, p.49).

Ao explorar as interseções entre biologia e cultura, é possível observar que as normas de gênero desempenham um papel crucial na formação das preferências de brinquedos das crianças. A ideia de que essas escolhas são puramente biológicas ignora as influências sociais que moldam o comportamento infantil, perpetuando o retrocesso na prática docente, visto que, essa profissão se caracteriza pela oportunizar pluralidades dentro de sala.

6.3 QUESTÃO IDEOLÓGICA

CASO 4 (DOCUMENTO 12): GÊNERO E MACHISMO: SEPARAR MENINOS E MENINAS É UMA VOLTA AO PASSADO (Nova Escola, 2017)

Jornalismo

Separar meninos e meninas é uma volta ao passado

OPINIÃO: Na escola, diferenciar o que cada sexo aprende estimula as desigualdades

Por Wellington Soares
02/08/2017

Figura 7 - Separar meninos e meninas é uma volta ao passado

Com relação ao caso 4, observa-se a separação de meninos e meninas em atividades e espaços escolares é uma prática que, além de parecer antiquada, carrega impactos sérios para o desenvolvimento de habilidades e atitudes, especialmente em relação a gênero e igualdade. A reportagem que discute o incentivo ao uso de brinquedos sem distinção de gênero apresenta um contraponto importante à educação diferenciada, ao promover a inclusão e o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como empatia e cuidado, entre todos os alunos, independentemente de seu gênero. Essa abordagem progressista reconhece que limitar as experiências das crianças com base em normas de gênero perpetua estereótipos prejudiciais e reduz as oportunidades de desenvolvimento integral.

A prática de permitir que meninos brinquem com bonecas e meninas explorem brinquedos tradicionalmente associados ao universo masculino é fundamental para que cada criança, no futuro, tenha uma percepção menos limitada de si mesma e do que pode ou deve alcançar. Ao romper com padrões tradicionais, a educação igualitária nas brincadeiras permite que as crianças se conectem com diversas habilidades e interesses, sem a barreira das normas de gênero. Nesse sentido, a existência de reportagens e abordagens que incentivam a desconstrução desses estereótipos e expõem os benefícios de uma educação inclusiva torna-se imprescindível.

O jornalismo que traz esse tipo de conteúdo cumpre um papel educativo importante ao sensibilizar a sociedade sobre os impactos que práticas segregacionistas podem causar na formação das crianças e nas dinâmicas sociais futuras. Informações bem fundamentadas e narrativas que abordam práticas inovadoras em escolas contribuem para abrir o diálogo sobre temas muitas vezes considerados tabu ou pouco explorados, como a igualdade de gênero e a construção de novas masculinidades e feminilidades.

A questão central do debate é que, ao invés de se focar na individualidade de cada aluno, as práticas de educação diferenciada tendem a reforçar generalizações limitantes. Dividir crianças em atividades com base em gênero é uma forma de cristalizar as diferenças, tratando-as como biologicamente inevitáveis e desconsiderando as influências culturais e sociais que moldam o comportamento e as preferências das crianças desde a primeira infância. Como demonstrado pela pesquisadora Bettina Hannover, as habilidades são frequentemente interpretadas

como inatas quando, na verdade, são o resultado de estímulos e oportunidades diferenciadas ao longo do tempo.

Separar meninos e meninas é uma volta ao passado, uma visão que legitima ideias já ultrapassadas sobre desenvolvimento e limita a possibilidade de crianças interagirem livremente com experiências distintas, como brincar de boneca ou de carrinho. Além de impedir uma convivência saudável e equilibrada, essa separação estimula a formação de valores hierárquicos sobre o que é “certo” ou “normal” para cada gênero, criando preconceitos que se perpetuam até a vida adulta e promovendo a desigualdade. Em um mundo que necessita cada vez mais de pessoas empáticas, colaborativas e capazes de trabalhar em ambientes diversos, a integração entre meninos e meninas na escola é mais do que desejável – é essencial para que desenvolvam habilidades como cooperação, comunicação, e respeito à individualidade alheia.

As escolas que optam por uma abordagem inclusiva nas brincadeiras e no ambiente pedagógico frequentemente enfrentam resistência de familiares que, por vezes, têm concepções de gênero mais tradicionais. Esse cenário evidencia novamente um dos maiores desafios do ensino: lidar com as expectativas externas e os valores enraizados que dificultam a promoção de mudanças sociais profundas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender como as questões de gênero e sexualidade se manifestam nas brincadeiras e nos brinquedos na Educação Infantil, a partir da análise de reportagens online. Partindo do problema de pesquisa sobre como essas práticas reproduzem ou desafiam estereótipos de gênero, a investigação teve como objetivo identificar as narrativas que sustentam essas dinâmicas e discutir estratégias pedagógicas para promover maior equidade de gênero.

A metodologia adotada, focada na análise qualitativa de reportagens, se mostrou eficaz para encontrar os discursos e práticas presentes no cenário social acerca do brincar. Os resultados apontaram que a categorização de brinquedos por gênero ainda é amplamente legitimada por discursos que naturalizam papéis masculinos e femininos, reforçando uma visão binária e hierárquica de gênero. Expressões como “brinquedos para meninos” e “brinquedos para meninas” prevalecem nas matérias analisadas, destacando uma forte conexão entre as preferências infantis e os estereótipos de gênero ainda mantidos famílias e, por vezes, instituições educacionais.

Algumas reportagens evidenciam esforços crescentes para desconstruir essas normas, promovendo brincadeiras que transcendem limites impostos pelo gênero. Tais iniciativas, ainda que pontuais, indicam uma mudança gradativa no debate público e na sensibilização sobre a importância de práticas educativas mais inclusivas. Autores como Guacira Lopes Louro (1997) e Maria Rita de Assis César (2009) contribuíram com bases teóricas cruciais para esta análise, ao enfatizarem que o gênero não é uma essência fixa, mas uma construção histórica e cultural, e que a educação tem um papel central na desconstrução dessas normas.

Este estudo atingiu seus objetivos ao responder ao problema de pesquisa e demonstrar que, apesar de avanços em algumas narrativas midiáticas, os estereótipos de gênero permanecem fortemente enraizados. Ele também reafirma que as brincadeiras e os brinquedos, ainda longe de serem neutros, podem ser utilizados como instrumentos fortíssimos na formação de subjetividades, reforçando ou contradizendo desigualdades estruturais.

Direcionando para o cenário escola, este trabalho reforça a necessidade de políticas públicas que integrem a abordagem de gênero e sexualidade nos currículos

da Educação Infantil, alinhadas aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É essencial capacitar os educadores para criar ambientes de aprendizagem que valorizem a pluralidade e que promovam a liberdade de escolha das crianças em suas brincadeiras, sem imposições ou restrições baseadas em normas de gênero.

Iniciei este trabalho refletindo sobre minhas vivências e sobre como elas foram moldadas pela necessidade de me adaptar aos ambientes em que estive, às pessoas que me cercavam e às expectativas que depositavam em mim. Percebo, agora, que muitas vezes essas adaptações resultaram em limitações às minhas experiências. Hoje, compreendo a importância de criar ambientes preparados para acolher diferentes tipos de infâncias e percepções de mundo, especialmente no contexto escolar. Finalizo este trabalho com a convicção de que a desconstrução dos estereótipos de gênero na Educação Infantil é um passo fundamental e inicial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham liberdade para se expressar e se desenvolver sem as restrições impostas por normas engessadas e pré-estabelecidas.

8 REFERÊNCIAS

BAHLS, Diego Paiva. Gênero e docência na educação infantil: produção de masculinidades docentes em discursos jurídicos e midiáticos em tempos ultraconservadores. 2021. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

BARBOSA, R. F. M.; CAMARGO, M. C. da S.; MELLO, A. da S. A complexidade do brincar na educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas. *Journal of Physical Education*, v. 31, p. e3156, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3156>.

BBC. *Meninos usam azul e meninas rosa? Estudo revela qual é a verdadeira relação entre cor e gênero.* Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-fut-57564734>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL ESCOLA. *Diferenças entre as brincadeiras de meninos e meninas.* Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/psicologia/diferencas-entre-as-brincadeiras-meninos-meninas.htm>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P. de L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 2, p. 217-226, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200008>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". *Educar em Revista*, p. 37-51, 2009.

CONCEIÇÃO, Maria Luiza Lacerda et al. O brincar na educação infantil e relação de gênero: o gênero influencia nas brincadeiras?. 2019.

CONNELL, R. W. *Masculinidades.* Tradução de Horácio Araújo. Rio de Janeiro: Record, 1995.

CORREIO BRAZILIENSE. Não diferenciar brinquedos de meninas e de meninos promove igualdade. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/revista/2018/10/08/interna_revista_correio,711080/nao-diferenciar-brinquedos-de-meninas-e-de-meninos-promove-igualdade.shtml. Acesso em: 25 jun. 2024.

DA SILVA, Tássio José. Brincadeira, espaço e gênero: cenas do cotidiano de meninos e meninas. *Interfaces da Educação*, v. 9, n. 26, p. 07-25, 2018.

DA SILVA SANTOS, Malu; RABELO, Giani. Brincadeiras na educação infantil. *Revista Saberes Pedagógicos*, v. 5, n. 3, 2021.

FINCO, Daniela F. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-posições*, v. 14, n. 3, p. 89-101, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 40. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GAZETA DO POVO. Bonecas são para meninos? Em algumas escolas, sim. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/bonecas-sao-para-meninos-em-algumas-escolas-sim-f352rye1kib6drrsiktwodemm/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

GAZETA DO POVO. *Brincadeiras no cotidiano escolar*. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/educacao-e-midia/brincadeiras-no-cotidiano-escolar/?ref=busca>. Acesso em: 25 jun. 2024.

ILISP. *Sim, existem brinquedos de meninos ou de meninas*. Disponível em: <https://www.ilisp.org/artigos/sim-existem-brinquedos-de-meninos-ou-de-meninas/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

JUNGES, Rafaela; SCHWERTNER, Suzana Feldens. Meninos que brincam com bonecas viram meninas? Diferenças de gênero nas brincadeiras de crianças de 4 a 5 anos. *Perspectiva*, v. 35, n. 1, p. 262-282, 2017.

LIMA, Camila Goulart. Gênero, brinquedo e brincar: possíveis relações na perspectiva das crianças. 2017.

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

LUNETAS. Prêmio Territórios 2019. Disponível em: <https://lunetas.com.br/premio-territorios-2019/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

NAVARRO, M. S.; PRODÓCIMO, E. Brincar e mediação na escola. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 34, n. 3, p. 633-648, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000300008>. Acesso em: 25 jun. 2024.

NOVA ESCOLA. Gênero e machismo: separar meninos e meninas. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/5323/genero-machismo-separar-meninos-e-meninas>. Acesso em: 25 jun. 2024.

QUEIROZ, N. L. N. de; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>. Acesso em: 25 jun. 2024.

RAMOS, Edimauro. Pedagogias das masculinidades infantis em enunciações neoconservadoras. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba: UFPR, 2024.

RIVERO, A. S.; ROCHA, E. A. C. A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. e240063, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240063>.

SCHARDOSIM, Olívia Corrêa et al. O brincar de meninos e meninas na educação infantil. In: *Salão de Iniciação Científica*, 15., 2003, Porto Alegre, RS. Livro de Resumos. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

SCHIITZ, Litiéli Wollmann; DA SILVA MARTINEZ, Lucas; SALVA, Sueli. “Ela gosta mais dos carros do que das bonecas”: identidades de gênero no contexto escolar. *Debates em Educação*, v. 12, p. 138-157, 2020.

SEMPRE FAMÍLIA. Brinquedos de menino e de menina: questão biológica ou construção social? Disponível em: <https://www.semprefamilia.com.br/educacao-dos-filhos/brinquedos-de-menino-e-de-menina-questao-biologica-ou-construcao-social>. Acesso em: 01 jul. 2024.

SEMPRE FAMÍLIA. Enquete: você acha que existe brinquedos de meninos e brinquedos de meninas?. Disponível em: <https://www.semprefamilia.com.br/educacao-dos-filhos/enquete-voce-acha-que-existe-brinquedos-de-meninos-e-brinquedos-de-meninas/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SEMPRE FAMÍLIA. Novo estudo reforça que preferência das crianças por brinquedos voltados ao seu sexo tem origem biológica. Disponível em: <https://www.semprefamilia.com.br/ideologia-de-genero/novo-estudo-reforca-que-preferencia-das-criancas-por-brinquedos-voltados-ao-seu-sexo-tem-origem-biologica>. Acesso em: 29 jun. 2024.

SIERRA, Jamil Cabral. Gênero, performatividade e a experiência trans. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, v. 6, n. 21/22, p. 29-38, 2011.

SOUSA, Naire Gomes de et al. O brincar e as relações de gênero entre meninas e meninos na educação infantil desvelados pela linguagem fotográfica. *Nova Revista Amazônica*, 2018.

UNIVERSA. Escola na Islândia ensina crianças a crescer sem estereótipos de gênero. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/rfi/2019/01/16/escola-na-islandia-ensina-criancas-a-crescer-sem-estereotipos-de-genero.htm>. Acesso em: 25 jun. 2024.

YOUTUBE. Qual é o impacto dos brinquedos na formação das crianças?. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CwsIMXVUqhl>. Acesso em: 25 jun. 2024.