MASCULINIDADES COMO PRÁTICAS SOCIAIS: UM OLHAR PARA AS BRINCADEIRAS DOS MENINOS

MASCULINITIES AS SOCIAL PRACTICES: A LOOK AT BOYS GAMES

MASCULINIDADES COMO PRÁCTICAS SOCIALES: UNA MIRADA A LOS JUEGOS DE LOS NIÑOS

Danielle Atta[1]
Monique Aparecida Voltarelli[2]

RESUMO
Esse artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação, realizada na Universidade de Brasília, intitulada 'Masculinidades como Práticas Sociais: Perspectiva dos Meninos da Educação Infantil'. O trabalho foi feito com um grupo de 15 crianças – 10 meninos e 5 meninas, com idade entre quatro e cinco anos, e nele se investigou as masculinidades presentes nas práticas sociais dos meninos de uma instituição educativa de uma região do Distrito Federal. A pesquisa observou como perspectivas sobre gênero, valores e normas são passadas e recebidas pelas crianças e quais masculinidades faziam parte da dinâmica da instituição, dos discursos e rotinas. Esse recorte objetiva apresentar as brincadeiras realizadas pelas crianças especialmente as não mediadas por adultos e traz relatos e registros de episódios das brincadeiras escolhidas pelos meninos e de como se desenvolviam. Utilizando referenciais teóricos da Sociologia da Infância e uma metodologia qualitativa que utilizou a observação participante, o estudo mostra que as brincadeiras escolhidas e realizadas pelos meninos refletem a sociedade e suas imposições.
PALAVRAS-CHAVE: brincadeiras de meninos; sociologia da infância; gênero; educação infantil; masculinidades.

ABSTRACT
This article presents an excerpt from a master's degree research project in Education, conducted at the University of Brasília, entitled 'Masculinities as Social Practices: Perspectives of Boys in Early Childhood Education'. The study was conducted with a group of 15 children – 10 boys and 5 girls, aged between four and five years old – and investigated the masculinities present in the social practices of boys in an educational institution in a region of the Federal District. The research observed how perspectives on gender, values and norms are passed on and received by children and which masculinities were part of the dynamics of the institution, its discourses and routines. This excerpt aims to present the games played by children and especially those not mediated by adults, presents reports and records of episodes of the games chosen by the boys and how they developed. Using theoretical frameworks from the Childhood Studies and a qualitative methodology that used participant observation, the study shows that the games chosen and played by the boys reflect society and its impositions.
KEYWORDS: boys games; sociology of childhood; gender; early childhood education; masculinities.

RESUMEN
Este artículo presenta un recorte de una investigación de maestría en Educación, realizada en la Universidad de Brasilia, titulada 'Masculinidades como prácticas sociales: perspectiva de los niños en la educación infantil'. El trabajo se realizó con un grupo de 15 niños – 10 niños y 5 niñas, con edades entre cuatro y cinco años, e investigó las masculinidades presentes en las prácticas sociales de los niños en una institución educativa de una región del Distrito Federal. La investigación observó cómo las perspectivas de género, valores y normas son transmitidas y recibidas por los niños y qué masculinidades formaban parte de las dinámicas, discursos y rutinas de la institución. Este extracto tiene como objetivo presentar los juegos practicados por los niños, especialmente aquellos no mediados por adultos y proporciona informes y registros de episodios de los juegos elegidos por los niños y cómo se desarrollaron. Utilizando marcos teóricos de la Sociología de la Infancia y una metodología cualitativa que utilizó la observación participante, el estudio muestra que los juegos elegidos y jugados por los niños reflejan la sociedad y sus imposiciones.
PALABRAS CLAVE: juegos de niños; sociología de la infancia; género; educación infantil; masculinidades.

[1] Universidade de Brasília (UnB), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3487-5596.
[2] Universidade de Brasília (UnB), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2605-0930.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse trabalho faz parte da pesquisa de mestrado intitulada "Masculinidades como práticas sociais: um olhar para os meninos da Educação Infantil" realizada na Universidade de Brasília (UNB). A pesquisa, utilizando os aportes teóricos da Sociologia da Infância, discorreu sobre as práticas sociais que ocorriam em um Centro de Educação Infantil da Região Administrativa de Sobradinho, no Distrito Federal.

A pesquisa, que fez uso da observação participante, apesar de ter o foco nos meninos, considerou também as interações das e com as meninas, dado o caráter relacional com o qual as questões de gênero foram tratadas. As 15 crianças, com idade entre 4 e 5 anos, matriculadas na turma de 1º período do turno vespertino, participaram do estudo.

Foram feitos diversos registros fotográficos, algumas gravações em vídeo e anotações em diários de campo, um físico – também usado para interação da pesquisadora com as crianças, e um digital. A pesquisa teve caráter descritivo qualitativo e usou uma abordagem microssociológica – permitindo, assim, aprofundamento na temática e foco no objetivo geral: analisar como se dá o processo de identificação de gênero na Educação Infantil e as manifestações de masculinidades presentes nas práticas sociais das crianças.

A pesquisa de campo foi realizada entre outubro de 2021 – com a primeira visita à instituição, e concluída em outubro de 2022. Iniciou-se após a aprovação do Comitê de Ética[3] e assinatura dos Termos de Consentimento e Assentimento Livres e Esclarecidos. Cabe salientar que a pesquisa foi realizada num cenário pós-pandemia de COVID-19, e esse detalhe – extremamente significativo –, trouxe uma dinâmica diferente para o trabalho de campo, marcado por dificuldades e restrições: pouca comunicação com as famílias – o uso de agendas foi abolido, compreensão de falas das crianças – pelo abafamento produzido pelas máscaras, em relação ao uso de espaços coletivos, e ainda pelo distanciamento social – que impossibilitava abraços; uso de máscaras – que não permitia a visualização das expressões faciais; entre várias outras.

O rápido relato a seguir consegue exemplificar algumas das dificuldades evidenciadas. Trata-se de um trecho onde foi trazida a identificação das crianças - detalhada na dissertação:

> Bruno estivera doente. Faltou por 8 dias. Ao retornar, um dos colegas o recebeu com um abraço: "*Não me abraça não porque se a pandemia está aí...*". (Retirado do diário de campo - 17 de março de 2022).

[3] A aprovação do Comitê de Ética ocorreu em 23 de fevereiro de 2022, conforme parecer nº 5.260.108.

Importante mencionar que a pesquisa apresentou as concepções de gênero e normas apresentadas aos meninos e quais eles já carregavam, buscou rever conceitos como adultocentrismo e o controle dos corpos ainda presentes nas relações vividas na instituição e problematizou questões relacionadas às múltiplas masculinidades e a sua propagação. Foram usadas perguntas norteadoras: como o processo de constituição do gênero é vivido pelos meninos? Quais usos eles fazem dos conhecimentos que trazem sobre gênero quando estão com seus pares? Como as crianças diferenciam, em termos de poder, o que elas podem ou não fazer? Em quais práticas sociais os meninos estão se engajando para falar que são meninos? Neste artigo, entretanto, pretende-se refletir acercar das brincadeiras realizadas pelas crianças.

Em uma sociedade sexista, em que uma representante do Estado afirma que "meninos vestem azul e meninas vestem rosa"[4], e onde, habitualmente se oferece brinquedos específicos e sexistas para as crianças, é urgente a necessidade de se investigar o processo de educação dos corpos, especialmente dentro do ensino institucionalizado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) remetem a essa temática quando estabelecem que as instituições educativas devem cumprir sua função sociopolítica e lista, entre elas, a da construção de "novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa" (Brasil, 2010, p. 17).

A instituição de Educação Infantil tem como função promover as infâncias e abrir espaços para possibilidades, construções de identidades e implementação de aprendizagens sobre relações sociais. Falar da construção da identidade de gênero é algo complexo que diz respeito à "apropriação dos modelos culturalmente dominantes do que "é ser rapaz" ou "ser uma moça" (Duarte, 2021, p. 261), porém é "no ambiente da Educação Infantil, um importante espaço de socialização, que meninas e meninos se deparam com as diferenças, com os marcadores sociais que constituem nossas diferentes identidades" (Vieira; Finco, 2019, p. 123) uma vez que "a infância é uma fase crucial no processo de construção da identidade, marcada por descobertas, e uma delas está relacionada à percepção das diferenças" (Freitas; Rodrigues, 2024, p.42). Nesse local, é possível problematizar as questões de gênero, os estereótipos, as masculinidades, as normas e os preconceitos. Na Educação Infantil, ainda no início do processo de aprendizagem institucionalizada, desconstruções poderão ser feitas e

[4] Fala da então ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves (Jornal O Globo de 3 de janeiro de 2019). Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024. Acesso em: 11 nov. 2021.

possibilidades – de uma educação voltada para a formação real da identidade das crianças pequenas e para a equidade de gênero, fugindo de práticas sexistas – poderão ser construídas.

O que dizem as "vozes" infantis sobre as brincadeiras? O que sabem sobre gênero, masculinidades e sobre o que é ser um menino? Quais concepções de gênero as crianças trazem e quais são apresentadas para elas? Como os meninos vêm, vivem e representam o masculino enquanto brincam? Esse artigo, articulando a teoria utilizada na pesquisa e dados de campo, visa refletir sobre essas questões, sem prescindir do fato de que o uso das vozes das crianças deve considerar os contextos culturais em que foram produzidos, evitando deturpações e moldes, caso contrário elas serão mascaradas e sobrepostas pelo conhecimento do adulto e não da própria criança.

As imagens foram feitas em diferentes espaços e em momentos diversos com o intuito de anotar os materiais e objetos disponibilizados às crianças e observar a forma como agiam quando não era disponibilizado nenhum deles. É sabido que a organização dos espaços articulada às experiências de aprendizagens propostas reflete a concepção do educar e cuidar presentes na instituição educativa. Conforme afirma Renata Vieira (2018, p. 19), "os brinquedos e brincadeiras são parte importante da jornada educativa das crianças, é também através do brincar que elas vão constituindo sua formação e, criando e recriando a todo momento o que chamamos de culturas infantis".

Os registros e relatos apresentados a seguir foram feitos em situações onde o direcionamento da professora era praticamente inexistente. A maioria traz situações de brincadeiras realizadas pelos meninos ou em conjunto com as meninas, priorizou-se as brincadeiras realizadas nos espaços externos – devido a liberdade maior dada às crianças. Embora o foco fosse nos meninos, as brincadeiras realizadas pelas meninas também foram apresentadas, com objetivo comparativo.

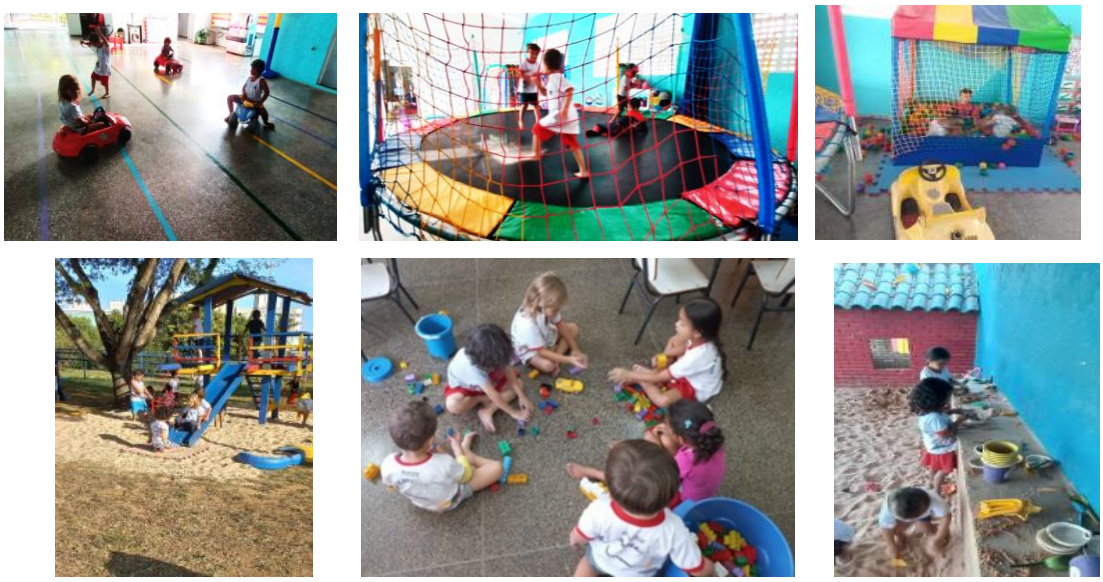
PENSANDO AS BRINCADEIRAS, GÊNERO, INFÂNCIA E CRIANÇAS

Dentro do mundo da infância, o brincar é um ponto-chave que caracteriza, de forma principal e distintiva, o universo das crianças. Manuela Ferreira (2021) destaca que o brincar, além de promover o desenvolvimento linguístico/cognitivo, é essencial para entender o conceito moderno que considera a infância como construção sócio histórica e as crianças como produtoras de cultura de pares portadoras de múltiplas e variadas vozes. Daniela Finco (2010, p. 13) reforça essa ideia afirmando que a brincadeira representa trocas qualitativas e que, através

dela, “descobrem-se significados compartilhados; recriam-se novos significados e encontra-se lugar para a experimentação e para a transgressão”.

Na instituição investigada, facilmente se observava a criatividade das crianças em ocupar os distintos espaços e expressar suas manifestações linguageiras por meio de suas brincadeiras, como pode-se observar nas imagens abaixo.

FIGURA 1: Brincadeiras realizadas em conjunto



Fonte: Montagem criada a partir dos registros fotográficos da pesquisadora presentes no Diário de Campo de 13, 30 e 31/05/2022

Os brinquedos e as brincadeiras são elementos culturais carregados de simbologias, expectativas e intenções e sintetizam a representação que uma determinada sociedade tem do comportamento que se espera do menino e da menina, ao mesmo tempo em que são partes significativamente importantes e essenciais do universo infantil.

> *Os meninos pegaram fantasias de super-herói. [...] As meninas, de bailarina e princesa. Perguntei a Ana do que bailarinas brincavam: “De pula-pula e de moto”. Meninos e meninas, normalmente interagiam no pula-pula, no escorregador e enquanto andavam com patinetes, bicicletas e velotróis. O “totó” e a piscina de bolinhas eram ambientes onde havia uma separação entre meninas e meninos. Dentro do grupo de meninos haviam os mais agitados e os mais tranquilos. Essas distinções eram feitas pelas próprias crianças. (*Diário de Campo, 03/06/2022)

FIGURA 2: Brincadeiras realizadas pelos meninos com esporádica participação de meninas



Fonte: Montagem criada a partir dos registros fotográficos da pesquisadora presentes no Diário de Campo de 03/06/2022

Brincadeiras como a de faz-de-conta permitem que as crianças se dissociem do mundo adulto e que elaborem "um contexto de pretensão, temporário e limitado [...] que viabiliza agirem na fronteira entre fantasia e realidade" (Ferreira, 2021, p. 78). É no brincar que se criam versões da realidade, onde as crianças comentam de si e das suas relações e onde aprendem sobre comportamentos e afetos. O brincar é um modo de estar e agir sobre o mundo real. De acordo com Vieira e Finco (2019, p. 139), "os brinquedos que são oferecidos também carregam marcas de gênero, exercendo um papel fundamental na formação das crianças e também na reprodução de uma lógica sexista e reforçadora dos papéis de gênero já existentes".

A identificação da genitália (biológica e natural) permeou os estudos acerca do gênero até os avanços propostos pela Sociologia (especialmente com Joan Scott em 1995). A partir daí, imprimiu-se nova compreensão ao assunto inserindo a temática na categoria do que é socialmente construído, ou seja, produto das relações e ações sociais. Assim, de forma ampla, "gênero constitui a identidade do sujeito (da mesma forma que etnia, classe, nacionalidade)" (Pongeluppe; Milani, 2018, p. 10) e ultrapassando o simples desempenho de papéis, ele faz parte do sujeito, o constitui ao mesmo tempo em que hierarquiza as relações.

"Como categoria analítica, o gênero é uma construção sociocultural que nos permite entender como se constroem as relações sociais e pensar as pessoas como entidades políticas, sociais e culturais, superando determinismos da categoria de sexo" (Duarte, 2021, p. 261). A categoria gênero envolve uma variedade de conhecimentos e elementos sociais e culturais, é central para as crianças, além de ser constituidora das relações, interações e possibilidades de ação social. Sexo é aquilo que pertence ao domínio da biologia e diz respeito às características genéticas e gênero diz respeito aos papéis e responsabilidades socialmente associados aos homens e mulheres (Buss-Simão, 2012).

Gênero é também um conceito político – porque aponta para uma distribuição desigual de poder muitas vezes destinada a manter um sistema – e está relacionado aos significados atribuídos a ambos os sexos em diferentes sociedades. Nesse sistema, "homens e mulheres, meninos e meninas constituem-se mergulhados nas instâncias sociais em um processo de caráter dinâmico e contínuo" (Felipe, 2004, p. 33) que envolve questões relacionadas à cultura, sexualidade, religião, classe, raça/etnicidade, entre várias outras.

Nas palavras de Vieira e Finco (2019, p. 123): "gênero se refere, portanto, ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto". A construção social da identidade de gênero pode ser compreendida como a forma pela qual uma sociedade e suas instituições se organizam e hierarquizam as diferenças. É uma categoria de análise usada para entender, social e historicamente, as construções que sustentam a sociedade e que "são estabelecidas de formas desiguais e hierárquicas" (Vieira; Finco, 2019, p. 123).

Conhecer sobre gênero nos ajuda a questionar o determinismo biológico e aquilo que é tido como normal ou inato para o sexo feminino e masculino, pois, é sempre importante lembrar, cores, brincadeiras, brinquedos e sentimentos não dizem respeito, a priori, ao sexo ou a pessoas específicas, sendo superficial e simbólica a classificação comumente feita por parte da sociedade. Além disso, alguns estímulos oferecidos às crianças, atualmente, estão defasados e são, em si, problemáticos: "inculca-se nos meninos a crença na existência de um homem viril, corajoso, forte, esperto, conquistador e imune às fragilidades, inseguranças e angústias da vida" (Osterne, 2001, p. 121) e isso desestabiliza, ao mesmo tempo que busca simplificar, restringir e padronizar as relações.

Connell e Pearse (2015) salientam que a manutenção da padronização das relações sociais é o que a teoria social chama de "estrutura". Gênero é entendido como uma estrutura social que envolve uma relação com os corpos humanos, sua continuidade e com as consequências do lidar com os corpos: "Não é uma expressão da biologia, nem uma dicotomia fixa na vida ou no caráter humano. É um padrão em nossos arranjos sociais, e as atividades do cotidiano são formatadas por esse padrão" (Connell; Pearse, 2015, p. 47).

Pensado dessa forma, entende-se que gênero aponta para a ideia de que, ao longo da vida, através das diversas instituições, interações e práticas sociais, o ser humano se constitui como homens e mulheres, num processo que não é linear, nem progressivo e nem harmônico e que também nunca está totalmente completo. O termo gênero está impregnado do social e das transformações e mediações históricas ocorridas durante os diferentes processos sociais e deve ser entendido como constitutivo das identidades pessoais e das relações sociais, ou seja, no

caráter essencialmente relacional. Existem, portanto, diversas influências sociais, culturais, midiáticas, entre outras, atuando frente ao que se espera das pessoas de cada gênero. Acerca disso, Buss-Simão (2012, p. 13) destaca:

> Dentre as oposições dicotômicas herdadas, sobretudo do campo das ciências naturais, as quais são, constantemente, atualizadas pelo senso comum, destaca-se a concepção que associa e vincula, frequentemente, o gênero feminino com a arte, com as linguagens, com a fragilidade e com os sentimentos e as emoções e, por outro lado, associa e vincula o gênero masculino com a virilidade, com a força, com o cognitivo e com a racionalidade.

Essas são posições superficiais e estão baseadas em características pessoais que excluem processos sociais que são estabelecidos "na capacidade compartilhada de homens e mulheres, mais do que em suas diferenças" (Connell; Pearse, 2015, p. 47).

> *As crianças formavam grupos, brincavam por algum tempo e depois mudavam de brincadeira e de colega. As meninas brincaram de dar banho no bebê. Diziam que os blocos eram sabonetes. As brincadeiras alternavam. Duda me disse que era uma construtora [...]. A professora informou que era hora de arrumar a sala para irem ao Quintal. Na hora de guardar os brinquedos, os meninos demonstraram mais rapidez, habilidade e agilidade. Pegavam tudo o que estava pelo chão ou nas mesas e levavam até o armário. Nico usou um carrinho de compras para juntar os blocos de montar. Se aproximou das meninas e disse com sua voz baixa: "Tá na hora de guardar". As meninas não atenderam ao seu pedido.* (Diário de Campo, 30/05/2022)

FIGURA 3: Brincadeiras realizadas pelas meninas



Fonte: Montagem criada a partir dos registros fotográficos da pesquisadora presentes no Diário de Campo de 30 e 31/05/2022

O contato com os pares exerce uma grande importância no processo de socialização e construção das aprendizagens de normas, valores e papéis. Assim, as "expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com adultos e entre si" (Corsaro, 2011, p. 35). Gênero é "uma dimensão estruturante das relações sociais" (Silva; Luz, 2010, p. 22) e é uma construção social que se constitui em cada ato cotidiano da vida das crianças, seja no campo das ideias ou das ações. Pode-se afirmar que "Existem rituais para a construção de identidades masculinas e das

feminilidades também" (Grossi, 2004, p. 9). Pensar nisso traz a reflexão de como a repetição de padrões, entre eles afirmar que existem brincadeiras, cores, comportamentos de meninos e de meninas, pode servir para conservar conceitos e ações hierarquizantes e também pode ser usado para mostrar como os estereótipos de gênero vão sendo moldados no cotidiano da instituição pré-escolar.

Sabe-se que as instituições educativas pré-escolares são ricos e múltiplos espaços de convivência com a diferença, seja ela de gênero, religião, classe social, etnicidade, configuração familiar, todavia, no que se refere a gênero, ser diferente e sair do lugar definido socialmente, por vezes dá ao sujeito uma nuance quase patológica, que precisa ser checada. Observa-se, porém, que as identidades emergem cada vez mais rapidamente e exigem uma quebra de consenso que a sociedade em geral, e os profissionais da educação em específico, devem estar dispostos a acolher. "A oportunidade de uma criança viver uma vida saudável, de desenvolver-se em todo o seu potencial e exercer um papel ativo na sociedade é o mais básico dos direitos humanos" (Carvalho; Gomes; Duarte, 2021, p. 197).

O desenvolvimento ficará restrito se algumas diferenças, entre elas as de gênero, continuarem sendo vistas como desigualdades. A educação parece estar envolta em um projeto de construção de nação e de povo, ligado a "uma ordem civilizatória que, quando não ignora, bane, maldiz ou conjura a diferença" (Abramowicz et. al, 2009, p. 181-182). Por vezes, assiste-se a uma padronização de ações de cuidado e de educação e propostas de aprendizagem, aparentemente idênticas, para crianças sabidamente diferentes.

A infância é uma variável de análise social e tem seu espaço permeado por construções e desconstruções, sendo impossível padronizá-la. Para entender as múltiplas relações que ocorrem dentro dessa categoria geracional, é necessário acesso ao mundo social das crianças, o qual se encontra "em permanente e acelerada transformação" (Tomás et. al., 2021, p. 12). Dentro da infância, encontram-se as crianças e essas compõem a categoria geracional na estrutura social que representa a população dos mais novos.

A socióloga brasileira Rita de Cássia Marchi (2021, p. 135) reitera que criança é "aquele ser a quem é socialmente atribuído um estado de natural inocência e dependência em relação aos adultos, e a quem é socialmente determinada a circunscrição a espaços institucionais específicos". Essa conceituação não pode ser usada para todas as crianças, pois há variações no tempo, no espaço, no contexto e nas formações sociais existentes pelo mundo.

> *"Era raro um menino brincar na penteadeira ou no fogão. Ruan foi o único que ficou mais tempo nessa atividade. Ao que parecia, brincava de cortar o cabelo. As meninas não pegaram fantasias. Entre os meninos, a mais utilizada foi do Homem-Aranha.*

*Também usaram chapéu de policial e máscara do Flash. Meninos e meninas brincavam nos carros, velotróis e patinetes. Nesse dia, ninguém se interessou por brincar de boneca. As meninas não brincaram com carrinhos ou tratores". (*Diário de Campo, 13/05/2022)

FIGURA 4: Brincadeiras realizadas pelas meninas com esporádica participação de meninos



Fonte: Montagem criada a partir dos registros fotográficos da pesquisadora presentes no Diário de Campo de 13/05/2022

As brincadeiras, o tempo que duram, a organização que fazem no espaço, os brinquedos que escolhem são elementos ativos nos contextos de aprendizagem das crianças, uma vez que é através das suas próprias experiências e descobertas que as crianças aprendem. Nesse viés, é possível traçar algumas reflexões em relação ao brincar na instituição de Educação Infantil onde a pesquisa foi feita. Essas reflexões acabam indo ao encontro da crítica expressa por Kishimoto (2001, p. 238): "As brincadeiras livres são vistas por alguns professores como descanso de atividades dirigidas e não como forma de socialização e integração da criança, o que dificulta justificá-la como parte do projeto pedagógico da escola".

Observando as interações, é possível ponderar sobre a riqueza do espaço da Educação Infantil e reiterar que é um local de intensa troca, de contato diário com as diferenças e de relacionamento com o desconhecido. E, se o "brincar requer envolvimento emocional, contato social, ações físicas, além de relações cognitivas na expressão e apreensão das regras da brincadeira" (Kishimoto, 2001, p. 242), a pré-escola é espaço ideal para que se inicie o processo de entendimento e estímulo de respeito às diferenças e escolhas que sejam livres de determinações de gênero socialmente impostas e que libere a criatividade e a inventividade das crianças.

Alguns brinquedos e brincadeiras, entretanto, relacionam-se às marcas de gênero presentes na sociedade e podem reproduzir uma lógica sexista – uma vez que os espaços não são estruturas neutras. Daí a importância de se considerar a dimensão simbólica que permeia a organização dos espaços e fazê-la de forma que contemple a liberdade, singularidade e o respeito às potencialidades das crianças.

FIGURA 5: Brincadeiras realizadas pelos meninos



Fonte: Montagem criada a partir dos registros fotográficos da pesquisadora presentes no Diário de Campo de 13, 30 e 31/05/2022

Nas brincadeiras, observa-se que as crianças, desde muito novas, encontram-se imersas nas amarras sociais que estabelecem o que é esperado para cada um dos sexos. Meninas, ao brincarem de massinha, faziam bolos, meninos faziam vulcões. No parque de areia, por vezes brincavam juntos de fazer comidinhas, mas a maioria dos meninos brincava de correr ou cavar buracos. Percebe-se forte influência de outras instâncias socializadoras, entre elas os dispositivos midiáticos atuando para a formação das identidades de gênero. Exemplo claro disso é que era comum os meninos se fantasiarem de super-heróis e as meninas raramente ou nunca o faziam.

As dinâmicas institucionais, especialmente nas atividades que remontam ao corpo – comuns nessa etapa da educação básica, reproduzem ideias relacionadas à masculinidade hegemônica, baseadas no binarismo menino/menina e reafirmam a diferenciação dos papéis sociais nas rotinas infantis. Acerca disso Connell e Pearse (2015, p. 56), ponderam: "A diferença de gênero não é algo que simplesmente existe. É algo que acontece e precisa ser feito acontecer, é também algo que pode ser desfeito, alterado, tornado menos importante". Essas dinâmicas precisam ser repensadas. As crianças precisam ter liberdade para escolhas verdadeiramente feitas por elas sem que isso represente masculinidade ou feminilidade, assim elas terão seu repertório vivencial ampliado. Nesse sentido, é de suma importância ter um olhar atento para as construções que estão sendo feitas:

> O desafio da escuta atenta das falas e daquilo que as crianças pequenas vivenciam, produzem e compartilham nos espaços da Educação Infantil, junto a seus pares e com os adultos/as, pode nos fornecer importantes elementos sobre as relações de gênero travadas no espaço físico, com suas materialidades e simbologias (Silva, 2015, p. 34).

É possível perceber também que, em muitas situações, as crianças brincavam em conjunto, demonstrando que ressignificam alguns espaços e constroem relações não hierárquicas, especialmente quando lhes é dada a liberdade de participação. Embora existam amarras e distinções, muitas brincadeiras não possuíam relações com o sexo biológico – e não deveriam mesmo possuir. Cabe refletir que o gostar desse ou daquele brinquedo e dessa ou daquela brincadeira não são preferências inatas, pré-determinadas, naturais, são construções sociais. Se movimentos preconceituosos podem ser construídos, os que respeitem as experiências físicas, afetivas, cognitivas e socioemocionais também podem.

BRINCADEIRAS ENVOLVENDO BOLAS

A seguir, apresentam-se três cenas que podem contribuir para a percepção das práticas entre os meninos durante as brincadeiras:

"Não pode ir muito rápido. Não pode ir muito rápido."

> *A professora pegou a bolinha do "Totó" pela primeira vez... Era uma bola de pingue pongue improvisada, mas as crianças ficaram eufóricas e se reuniram em volta da mesa disputando quem faria parte da partida. Os meninos sorriam, giravam as barras, pulavam e gritavam. Tudo ao mesmo tempo. A professora interveio explicando as regras. Diante da confusão que se instalou, Duda e Ana se distanciaram. Assim como Leo. Lucas, eufórico, mesmo sem acertar na bolinha, repetia com voz estridente e surpreendentemente aguda: "Eu ganhei, eu ganhei, eu ganhei. Ahhhh...". Certo momento, apesar dos colegas estarem girando energicamente as barras, João retirou a bolinha da mesa e, segurando-a na mão, disse: "Pera, ge, ge, gente, gente deixa eu falar, não pode ir muito rápido. Não pode ir muito rápido". Nico, pulando, gritou: "Tá muito ápido". João disse "Não". Nico gritou "Sim" repetidas vezes. Ao que João respondeu: "Então, então não pode". Nesse momento, a educadora, que acompanhava de longe a brincadeira, determinou: "Vai João, brinca". E a criança soltou a bola. Assim, Lucas, Nico, João, Daniel e Teo continuaram o "futebol", tendo João como uma espécie de líder – que pegava a bolinha, quando ela caia no gol e a colocava no centro do brinquedo novamente. Nesses momentos, a brincadeira se transformava numa grande disputa, um puxava a bolinha da mão do outro querendo colocá-la mais rápido no centro. Teo foi o próximo a desistir da interação e saiu com uma bicicleta. Daniel saiu em seguida. Nico, João e Lucas permaneceram vários minutos na brincadeira. Sempre que fazia um gol, Nico ia contar para a professora (que o parabenizava), Lucas fazia gestos de vitória com as mãos e João não comemorava, pegava a bolinha e colocava no centro iniciando nova partida.* (Diário de Campo, 03/06/2022)

FIGURA 6: O totó



Fonte: Montagem criada a partir dos registros fotográficos da pesquisadora

Piscina de bolinhas

> *João e Nico estavam na piscina de bolinhas. Lucas tentou entrar com uma bola de espuma (maior do que as bolinhas convencionais). João disse que já tinha bolinhas e que o colega não poderia entrar. Tentou travar a porta com o corpo. Lucas se jogou para dentro do brinquedo. Iniciaram uma disputa onde ambos seguravam a bola maior. Lucas gritava. João venceu a disputa e jogou a bola para fora do brinquedo. Lucas começou a chorar, imprimindo força maior do que costuma fazer em sala. Nico consolou Lucas e foi buscar a bola. João quis impedir que Nico entrasse na piscina, mas esse, movimentando os braços rapidamente, entregou a bola para Lucas. João puxou a bola. Lucas chorou. A professora pegou a bola e disse que o lugar de brincar com ela não era ali e a levou embora. Lucas e Nico foram atrás da professora*. (Diário de Campo, 03/06/2022)

Pula-pula

> *No pula-pula, João entrou em conflito o colega Nico, que estava pulando e segurando uma grande bola macia feita de tecido. João puxou a bola querendo tirá-la do brinquedo. Nico não deixou. Houve gritos. Não era possível ouvir o que diziam. Tia Teresa fez a intervenção retirando a bola do brinquedo. João pareceu satisfeito.* (Diário de Campo, 03/06/2022)

Os relatos acima foram agrupados, pois remontam atitudes nas quais os meninos comumente se engajavam durante as brincadeiras: conflitos de oposição e disputa por território. Momentos que envolviam brincadeiras com bola, fosse no totó, basquete ou na piscina de bolinhas, eram particularmente conflituosos e traziam à tona agressividade, demonstração de força física e, por vezes, violência. Mesmo que houvessem intervenções como as de João: "não pode ir muito rápido", disse para os colegas tentando diminuir o ritmo da brincadeira, elas eram vencidas por ações mais dinâmicas e ordens de outros colegas e da educadora. As meninas, nos

momentos que se iniciavam disputas como essa, raramente se mantinham na cena, optando por iniciar outras brincadeiras.

Para Vianna e Finco (2009, p 278), há uma pressão social instigando os meninos a gostarem de futebol, a terem um time e praticarem o esporte: "Meninos são como que obrigados a gostar de futebol. Pais, mães, amigos e amigas e até educadores/as exercem uma 'pressão social' para que pratiquem essa modalidade", e, atualmente, esse esporte está permeado por situações conflituosas.

Cruz e Carvalho (2006) afirmam que violência e agressividade permeiam as relações que os seres estabelecem, sejam adultos, sejam crianças, e que todo conflito implica oposição e luta e são carregados de agressividade. Essas autoras definem, de modo sintético, conflitos de interesse "como busca de distanciamento físico e rompimento, com graus variáveis de agressividade que poderiam culminar em violência" (Cruz; Carvalho, 2006, p. 120). Por sua vez, o conflito, de maneira geral, é uma "manifestação de interesses diferentes e/ou contrários, em que um dos lados procura superar a resistência do outro visando à realização do seu interesse, quer por meio de cooptação e convencimento, quer pela anulação do interesse do outro" (Cruz; Carvalho, 2006, p. 121). As autoras consideram a agressividade dentro da concepção histórico-cultural, isto é, envolta nos contextos, tempo e espaço e buscando preservar o bem viver coletivo.

Nos registros expostos acima, o conflito de interesse fica visível quando João tenta impedir o colega de entrar na piscina de bolinhas. Percebe-se o conflito evidenciado também na disputa por quem vai colocar a bolinha no centro da mesa. Ambas as ações são permeadas por agressividade. Para João, aparentemente, há grande necessidade de respeito às regras e convenções dos espaços: na piscina de bolinhas brinca-se de bolinhas; no pula-pula, de pular. Entretanto a forma como age para que as convenções sejam seguidas demonstra competição, distanciamento emocional, uso excessivo da força e poder. Percebe-se também, quando a criança coloca a mão no brinquedo para pegar a bolinha, mesmo com os colegas girando as barras, forte sentimento de invulnerabilidade e resistência a dor.

Vianna e Finco (2009, p. 271/272) expõem que o corpo – movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens, os gestos e as imagens corporais são frutos da cultura e reflexos da "construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura" e assim o corpo "é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais". Quanto mais se naturaliza uma situação ou postura, pela força do hábito, mais invisibilizado o problema se torna.

Não naturalizar a violência, a agressividade e a segregação é um grande desafio. A cultura é muito poderosa no processo de configuração das experiências emocionais. Costumes, adquiridos mediante anos de socialização e que começam nos primeiros anos de vida, persistem enraizados nas novas gerações, são automatizados, performados e incorporados e podem levar muito tempo para serem mudados. Quando o assunto é brincadeira com bola, essa premissa parece verdadeira.

BRINCADEIRA DE GUARDAR OS BRINQUEDOS

Conforme orienta Guizzo (2007, p. 46), "Problematizar e estranhar as formas de lidar com as crianças [...] talvez se apresente como um começo para que essas questões passem a ser tratadas, pelo menos, de forma [...] menos preconceituosa". Uma educação libertadora não pode ignorar as marcas de gênero, nem reproduzir o binarismo e a segregação entre meninos e meninas e muito menos adotar uma pedagogia sexista que "tende a organizar e a separar meninos e meninas, criando sentimentos de rivalidade e reproduzindo estereótipos dominantes" (Vieira; Finco, 2019, p. 131).

"Na hora de guardar as bolinhas ninguém quer ajudar"

> *Ao receberem a informação de que havia se encerrado o tempo de uso do Reino, as crianças iniciaram a organização do espaço. Como a professora e a educadora já iam arrumando as coisas ao longo do tempo, não havia muito o que se fazer. A atividade que demandava mais tempo era guardar as bolinhas que haviam saído da piscina e se espalhavam por todo o lugar. Era comum que todas as crianças se empenhassem nessa tarefa, algumas com mais agilidade e rapidez, outras utilizando um tempo muito pessoal. Algumas criavam estratégias próprias. Nico optou por encher um outro brinquedo (uma casinha) maior de bolinhas e depois despejá-las na piscina. A criança colocava várias bolinhas no brinquedo e animado corria até a porta da piscina e esvaziava a casinha retirando as bolinhas pelo telhado. João, que antes levava as bolinhas nos braços, pegou o brinquedo do colega e passou a usá-lo para transportar as bolinhas. Nico se aborreceu, demonstrou insatisfação, conversou algo inaudível com o João, aparentou querer entrar em conflito com o colega, por fim recuou e foi recolher as bolinhas que estavam na parte de trás do brinquedo passando a interagir com Leo. [...] Tia Teresa, sem perceber que João usava a casinha para ajudar a guardar as bolinhas, lhe disse que não era hora de brincar e falou em voz alta "Na hora de guardar as bolinhas ninguém quer ajudar. É sempre assim!".* (Diário de Campo, 03/06/2022)

FIGURA 7: Hora de guardar as bolinhas



Fonte: Acervo da pesquisadora

Para Ferreira (2010, p. 157), as crianças são seres sociais com poder de simbolização, reflexão e capazes de reinterpretar (a partir de seus interesses, desejos, entendimentos, crenças e valores), reconfigurar "em sistemas organizados geradores de cultura e ordens sociais infantis" e gerir, estrategicamente, tanto a cultura adulta quanto as suas próprias e "de modos tão variados quantos os interlocutores e as conjunturas que enfrentam". Elas têm capacidade de tomada de decisão e, quando experimentam e aprendem a lidar com as particularidades das estruturas sociais no dia a dia, agem ativamente não só na construção de suas próprias vidas, como também na dos que as rodeiam e da sociedade em que estão inseridas. Essa construção vem das interações.

Crianças são ativas na construção da sociedade e "ajudam reflexivamente a moldar e determinar a estrutura social" e "não podem ser vistas simplesmente em termos de seu crescimento ou desenvolvimento até a idade adulta, entendidas, não apenas, em termos do que os adultos possuem e de que elas parecem necessitar" (Oswell, 2021, p. 31).

No registro "Na hora de guardar as bolinhas ninguém quer ajudar", há uma masculinidade voltada para o cuidado e uma mudança de perspectiva. Essa cena, embora escancare mais uma investida adultocêntrica por parte da profissional que acompanhava as crianças, traz a reflexão de que os meninos estavam empenhados no processo de organização do espaço - que remonta a dimensão do cuidado e que, muitas vezes, é atribuída às meninas.

Esse registro apresenta os meninos se engajando em uma atividade que remonta ao cuidado – agora com um espaço que é exclusivamente de uso deles. Uma coisa positiva a se

ressaltar é que a instituição oportuniza que os meninos assumam o papel de cuidar e organizar o espaço coletivo. Cabe destacar que, por mais básica e necessária que seja a realização conjunta de tarefas, ela ainda se contrapõe às ideias machistas que delegam as mulheres à dimensão do cuidado. Connell e Pearse (2015, p. 273) refletem sobre a ideia da democratização do gênero:

> [...] democratizar o gênero não exige isolar a arena reprodutiva das estruturas sociais e instituições, em vez disso, organizar em linhas igualitárias e inclusivas os processos sociais envolvidos na concepção, no nascimento, no cuidado com bebês e na criação das crianças, assim como o trabalho remunerado e a representação política.

Aprofundando a análise, podemos perceber que essas crianças, autônomas e criativas, criaram um sentido próprio para a experiência de guardar as bolinhas, um sentido muito particular, diferente do normalmente utilizado pelos adultos. A cena traz intensas reflexões. Uma delas está relacionada à potencialidade inventiva das crianças e a forma como criam soluções para situações específicas sem perder a natureza brincante de sua condição de criança. Outra reflexão possível está relacionada à ação da criança (João), ao se apropriar da ideia do colega Nico, tomando para si o brinquedo usado para transportar as bolinhas. Chama a atenção a atitude de Nico de se indignar e argumentar e, posteriormente, buscando evitar conflito, recuar e continuar a atividade em um outro espaço. Percebe-se, aqui, um contraste nos exemplos de masculinidade, uma que remonta a agressividade, força e controle – demonstrada por João ao tomar o brinquedo do colega – e outra de negociação, diálogo e parceria – de Nico, que argumenta e, posteriormente, continua a tarefa, interagindo com um outro colega e ainda assim realizando o comando feito pela professora. Acerca dos conflitos, é importante o que discutem Fernandes e Finco (2022, p. 252):

> As situações conflitivas fazem parte do quotidiano das práticas educativas e os conflitos ao serem tratados de forma positiva e pedagógica, permitem a troca de ideias, instigando, assim, a participação, uma vez que as instituições educativas não são espaços neutros e por isso não podem ficar indiferentes aos desafios que surgem. O conflito é o ponto de partida para o diálogo, reflexão e soluções conjuntas [...].

Tássio Silva (2015, p 22) nos lembra que "as crianças são subjugadas por múltiplas formas de poder que as impossibilita de manifestar-se livremente. Contudo, as experiências sugerem que as crianças ressignificam os espaços, desde que lhes seja assegurada a sua participação". A fala de Tia Teresa remonta ao controle e ao adultocentrismo que prevalece como característica das relações no ambiente pré-escolar. A profissional, além de participar da

manutenção do preconceito que reitera que homens não participam de atividades ligadas à dimensão do cuidado e organização, parece agir de acordo com uma lógica que pretende igualar até a ação de devolver as bolinhas para a piscina sem dar credibilidade à ação inventiva e, cabe ressaltar, bastante profícua das crianças. É como se não houvesse lugar para o intempestivo, para o criativo, para o inusitado, o inventivo. Não se pode, ao atuar com crianças, perder de vista que a infância:

> [...] é aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos. A infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso – um tempo do acontecer e da invenção (Abramowicz et. al, 2009, p. 180).

O espaço da Educação Infantil é um local privilegiado para se viver a infância, brincar, imaginar, escolher e construir conhecimento e, justamente por isso, as instituições precisam repensar e reorganizar suas práticas, permitindo que as crianças tenham o direito de viver suas infâncias em um espaço pensado para elas. Percebe-se, que as profissionais envolvidas no educar e cuidar atuam numa lógica rígida e numa perspectiva hegemônica homogeneizante que tentam impor condutas, escolhas, ações, propostas, atitudes. Nesses exemplos, e é sabido, em várias outras situações, as instituições educativas e as escolas optam por moldar e definir papéis, e o fazem, talvez involuntariamente, quando criticam iniciativas e induzem escolhas, e também quando separam grupos porque juntas as crianças conversam demais, quando impõem brincadeiras que docilizam os corpos, quando recortam o tempo e cortam as falas em prol de um aproveitamento melhor do tempo.

Essa busca por homogeneidade e padronização acaba por produzir subjetivação, uniformização e até exclusões, discriminações e preconceitos. Ela precisa ser pedagogicamente combatida, uma vez que "Uma educação não fascista concebe a infância como experiência, aceita um currículo pautado no pensamento nômade e vê no espaço-tempo da aula a possibilidade do ato de criação" (Abramowicz et. al, 2009, p. 180).

Os meninos estão, portanto, envolvidos em atividades de organização e cuidado com o espaço. Foi possível observar, em todos os momentos que se propunha que se guardasse objetos ou se organizasse espaços, a participação ativa dos meninos. A dimensão do cuidado está fazendo parte da realidade deles e isso é muito positivo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, PARA NÃO CONCLUIR

Os meninos, em geral, optavam por brincadeiras desafiadoras, ligadas ao equilíbrio e força física. Foi raro ver meninos chorando por terem caído ou se machucado, o que era comum entre as meninas. Observou-se meninos se fantasiando de super-heróis e falando sobre superpoderes, entretanto foi comum perceber os meninos ligados à brincadeiras que remontam à dimensão do cuidado, tanto com eles mesmos quanto com os colegas.

A pesquisa revelou que o adultocentrismo permeia o universo pré-escolar, reforçando estereótipos de gênero, demarcando papéis sociais e estabelecendo o controle dos corpos e dos sentimentos. Muitas vezes, as escolhas são cerceadas em prol de normas e padrões pré-estabelecidos e socialmente vigentes. A instituição deixa de cumprir sua função social que estabelece o rompimento com as relações de dominação, entre elas a de gênero, e termina por reforçar atributos sexistas. Apresenta-se, assim, como espaço de institucionalização do preconceito.

Percebe-se também que alguns meninos reafirmam as normas de gênero, comportando-se como os tais "meninos de verdade" (Vieira; Finco, 2019, p. 133), externando suas masculinidades – que precisam, necessariamente, vir em oposição à feminilidade. Esses parecem ser os que gostam de bola e futebol, que subjugam os colegas se apossando de brinquedos, que caem e levantam sem chorar, que lutam por seus espaços, são fortes e destemidos – pequenos super-heróis (como os das fantasias que tinham o costume de usar quando estavam no Reino Encantado). Embora, ao pensar nas relações de gênero, se possa observar que há formas de vantagens nisso, há também desvantagens rodeando os meninos e os custos são altos para eles. E, como o processo é sempre relacional, as meninas também têm seus mundos brincantes restringidos. Cabe, aqui, reforçar a ideia da corporificação social que constata que, nos processos de gênero, as práticas e ações não são, em todas as medidas, diferenciadas exclusivamente pelo gênero, a maioria, senão todas, são comuns a meninos e meninas.

As análises evidenciaram que os estudos propostos pela Sociologia da Infância que colocam as crianças como sujeitos de direito, atores sociais, autores e produtores de cultura e de identidade pessoal e coletiva precisam deixar de ser vistas apenas no meio acadêmico e precisam se materializar nas instituições educativas para que a infância passe a ser vista como um tempo de experimentações associadas à criação. É necessário que se reconheça que a infância trabalha numa perspectiva de mais de um regime temporal, que é menos linear e mais amplo, que permita espaço para construções, invenções e acontecimentos. As contribuições da

Sociologia da Infância não apenas trazem a distinção analítica entre a infância e as crianças, mas, especialmente, permitem validar as práticas desse grupo, olhando-o como seres competentes, participantes ativos, influenciados e influenciadores do meio social e, justamente por isso, capazes de construir significados e propor mudanças nos sistemas e cenários.

É possível observar que os meninos estão expostos a uma masculinidade hegemônica e trazem diversos traços dela em suas interações. Aos 4/5 anos, alguns meninos já se apresentam dentro do papel social estabelecido para eles e são corriqueiramente inflados a seguirem padrões e normas de gênero. Já se mostram contaminados por essas regras pré-estabelecidas, muitas vezes, antes mesmo de nascerem, quando já se criam diversas expectativas em torno de seus comportamentos. Outros resistem à essa imposição.

Restou-se confirmado que as crianças sabem que são meninos e que são meninas e transitam, de forma brincante, por essa certeza sem se importarem com restrições que um ou outro gênero poderia ter ou trazer para suas ações. Ainda não parecem contaminados pela padronização que divide a sociedade e nem pelo preconceito. Embora suas ações demonstrem que esse preconceito existe, elas resistem à padronização, à estigmatização e ao controle de seus corpos. Fogem tanto do culturalmente esperado quanto do socialmente imposto.

Foi possível perceber que as crianças trazem diversos conhecimentos sobre papéis sociais e que carregam marcas culturais que distinguem meninos e meninas, entretanto essas marcas não limitam suas ações. Mesmo que tenha surgido, durante a pesquisa principal, em várias interações envolvendo cores, a ponderação que rosa é de menina e azul de menino, não foi possível dizer que os meninos se recusam a utilizar objetos que remontem culturalmente ao sexo oposto.

Brincadeiras envolvendo bola eram particularmente violentas. Haviam disputas, agressividade e violência permeando-as. As meninas optavam por se distanciar dessas contendas e muitos meninos o faziam também.

Nos momentos de guardar as bolinhas ou organizar espaços, os meninos também estavam envolvidos e empenhados. As brincadeiras de casinha eram mais comuns às meninas e, normalmente, quando os meninos brincavam de faz de conta que estavam cozinhando, diziam que tinham uma pizzaria ou uma fábrica de sucos, e não que era um trabalho doméstico.

Percebe-se, por fim, que há possibilidade de se pensar masculinidades com práticas saudáveis, afetivas e conscientes e de se pensar interações que rompam com a dicotomia masculino *versus* feminino; fraco *versus* forte; dominante *versus* dominado; cognitivo *versus* afetivo e com a ideia de que a anatomia do corpo justifica as desigualdades – sejam de gênero ou quaisquer outras. Para isso, precisamos olhar para a multiplicidade de masculinidades,

cuidar das interações vivenciadas pelas crianças e pensar que é a cultura e a história de cada sociedade que definem as diferenças de gênero e, justamente por isso, precisamos de práticas pedagógicas que considerem o potencial transformador presente nas instituições educativas e nas escolas.

Problematizar as questões de gênero – e o reflexo que podem ter na vida das crianças – assumindo que o caminho em busca de uma pedagogia mais democrática e menos sexista ainda precisa ser melhor percorrido foi o compromisso assumido nesse estudo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Infâncias em Educação Infantil**. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?lang=pt. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Meninos entre meninos num contexto de Educação Infantil**: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas. NUPEIN-UFSC, 2012. Disponível em : https://www.anped.org.br/biblioteca/item/meninos-entre-meninos-num-contexto-de-educacao-infantil-um-olhar-sobre-relacoes. Acesso em: 2 nov. 2021.

CARVALHO, Maria João Leote de; GOMES, Sílvia; DUARTE, Vera. Desigualdades. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância.** Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

CASTRO, Susana de. O papel das escolas no combate às masculinidades tóxicas. **Revista Aprender** – cad. De Filosofia e Psic. Da Educação. Ano XII, jun/dez. 2018.

CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol.21, n.1, jan/abr. 2013.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero:** uma perspectiva global. Tradução e revisão técnica Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

CORSARO, Willian. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

CRUZ, Tânia Mara; CARVALHO, Marilia Pinto. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**. [*S. l.*], n. 26, p. 113-143. 2016. Disponível em:

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644738. Acesso em: 28 maio 2022.

DUARTE, Vera. Gênero/ Gender. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

EM VÍDEO, Damares diz que 'nova era' começou: 'meninos vestem azul e meninas vestem rosa'. **Portal G1,** Brasília, jan. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml. Acesso em: 11 nov. 2021.

FELIPE, Jane. Entre batons, esmaltes e fantasias. In. MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 53 65.

FERNANDES, Noeli Aparecida; FINCO, Daniela. Diálogos Necessários de Gênero: olhares e culturas que se entrecruzam na Educação Infantil. **Interacções**, São Paulo, n. 61, p. 233-257, 2022.

FERREIRA, Manoela. "– Ela é nossa prisioneira!" – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul. 2010.

FERREIRA, Manuela. Brincar. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância.** Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças:** análise das interações entre professores e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Orientadora: Claudia P. Vianna. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2010.

FREITAS, Lélia de Almeida Arraes; RODRIGUES, Olira Saraiva. O cabelo como elemento da representação da identidade na criança em livros infantis. **Revista Literatura em Debate**, *[S. l.]*, v. 19, n. 34, p. 40–53, 2024. DOI: 10.31512/19825625.2024.19.34.40-53. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/4730. Acesso em: 20 jan. 2025.

GROSSI, Miriam Pillar. Masculinidades: uma revisão teórica. **Revista Antropologia em Primeira Mão** – PPGAS (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2004.

GUIZZO, Bianca Salazar. Identidades de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na Educação Infantil. **Revista Ártemis**, [s.l.], v. 6, , p. 38-48, jun. 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas de educação infantil. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul/dez. 2001.

MARCHI, Rita de Cássia. Crianças “de rua”. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira. **Família, pobreza e gênero:** o lugar da dominação masculina. Fortaleza: EDUECE, 2001.

OSWELL, David. Agência das Crianças. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

PECHTELIDIS, Ioannis. A criança como ator social. Separata de: TOMÁS, Catarina; TREVISAN, Gabriela; CARVALHO, Maria João Leote de; FERNANDES, Natália (eds.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância.** Perspectivas Globais. Braga: Uminho Editora, 2021.

PONGELUPPE, Maria Angélica Brizolari.; MILANI, Debora Raquel da Costa. A masculinidade hegemônica advinda dos enredos midiáticos: um jeito de ser masculino. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana,** [S. l.], v. 28, n. 2, p. 8–16, 2018. DOI: 10.35919/rbsh.v28i2.17. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/17. Acesso em: 26 mar. 2022.

QVORTRUP, Jens. “A infância enquanto categoria estrutural”. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, v. 15, n. 2, jul/dez. 1995, traduzido da versão em francês.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos da educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu** (34), Campinas, p. 17-39, jan/jun. 2010.

SILVA, Tássio José. **Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil**: um estudo sob a ótica do gênero. Guarulhos: Unifesp, 2015.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos pagu,** Campinas, p. 265-283, jul/dez. 2009.

VIEIRA, Renata Almeida. **“Sinto falta de uma menina pra acalmar esses garotos”**: desafios do trabalho educativo em uma turma de meninos na Educação Infantil. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de São Paulo, 2018. 67f.

VIEIRA, Renata Almeida; FINCO, Daniela. **“**Sinto falta de uma menina para acalmar esses garotos”: a importância de refletir sobre as questões de gênero na educação infantil. *In:* **Isso aí é rachismo! Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas**: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 257, 2019.

SOBRE AS AUTORAS

Danielle Atta
Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (linha de pesquisa: Gênero e Educação Infantil). Graduação em História e Pedagogia e pós-graduação em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade (CEAM/UNB) e em Educação Infantil. Participou do curso EPDS - Educação Pobreza e Desigualdade Social (UNB). Atuou como professora e gestora na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).
E-mail: danielleatta2@gmail.com

Monique Aparecida Voltarelli
Professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGEMP) da Universidade de Brasília (FE/UnB). Membro do Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia (GSIA) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre os Estudos Sociais da Infância (GEPESI/UnB).
E-mail: mvoltarelli@unb.br

Artigo recebido em 20/01/2025.
Artigo aceito em 29/05/2025.