

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HILTON ALVES SILVEIRA JÚNIOR

**Percepções das crianças acerca da generificação das
brincadeiras e brinquedos na educação infantil**

Campo Grande – MS

2025

HILTON ALVES SILVEIRA JÚNIOR

Percepções das crianças acerca da generificação das brincadeiras e brinquedos na educação infantil

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa

Campo Grande – MS

2025

HILTON ALVES SILVEIRA JÚNIOR

Percepções das crianças acerca da generificação das brincadeiras e brinquedos na educação infantil

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa (orientador)
UFMS

Prof.^a. Dr.^a. Sandra Novais Sousa (membro titular interno)
UFMS

Prof. Dr. Neil Franco Pereira de Almeida (membro titular externo)
UFJF

Prof. Dr. Guilherme Rodrigues Passamani (membro suplente interno)
UFMS

Prof. Dr. Vitor Hugo Marani (membro suplente externo)
UFG

Agradecimentos

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, pela oportunidade de realizar meus estudos e o apoio da minha mãe – Zenaide Rosa Silveira que, em meios a alguns apuros, compreendeu a importância e a relevância para concluir este Mestrado. Também preciso destacar meu filho, Samuel Amir, um menino exemplar, compreensivo, atencioso, afinal, inúmeras qualidades que possui que aqui não cabem; enfim, por todo o entendimento e discernimento nos momentos em que estive ausente neste último ano de estudos e por seu incentivo. Obrigado mãe, obrigado filho!

À minha família, meu muito obrigado pelos momentos em que não pude estar presente, aniversários, comemorações aleatórias (para minha família tudo é motivo para comemorar, risos), agradeço por compreender que este estudo é muito importante para mim.

Também não posso deixar de falar de uma pessoa mais que importante nesta etapa de estudos, meu companheiro, meu parceiro, meu namorado, Juvenal Junior, a quem teve a mais pura preocupação, paciência — nos vários momentos de estresse, que não foram poucos (risos), cuja pessoa foi fundamental na minha retomada a academia. Muito obrigado, dagão!

Não menos importante, o meu querido e amado orientador, Marcelo Victor, uma pessoa ímpar, de enorme coração e inúmeras paciências (risos) que, por várias vezes me convidou para entrar no programa de pós-graduação; com toda a firmeza e clareza nas suas orientações, “desenhou” todo o caminho que tive que percorrer até aqui. Muitos puxões de orelha tive, pelo fato de não me enxergar como aluno da UFMS. Com orgulho, hoje digo que sou sim UFMS. MUITÍSSIMO obrigado, seu lindo!

Vale ressaltar, também, os colegas que iniciaram essa jornada comigo, Alini Peixoto, Matheus Bezerra (que contribuiu muito com a temática que adotei para pesquisar), Raquel Quintina (sempre disposta aos diálogos e desabafos), Julio Floriano, Nathalia Chaves — pessoas estas do Mestrado; e ao Renner Melo, que iniciou no doutorado no mesmo ano.

Agradeço também ao seleto grupo de estudos que faço parte – NENP, que, com muito carinho e atenção, realizam/realizaram a leitura desse texto e fazem/fizeram sugestões de modo a aprimorar não somente o meu trabalho, mas de todos que passam pelo grupo. Muito obrigado a todos. E, também, pelo professor Guilherme Passamani, que muito nos ensina e nos encoraja a sermos pesquisadores.

As minhas queridas diretoras, Renata Angelozi e Priscila Fermino, que permitiram minha pesquisa na unidade escolar e, com muita cordialidade, sempre humanas com todos os servidores por elas administrados.

Aos meus amigos, agradeço-os de modo geral, sem citar nomes — para não faltar com alguém... por diversas vezes tive que recusar seus convites para estudar. Meu enorme apreço e gratidão a todos vocês.

A minha querida banca, a professora Sandra Novais e o professor Neil Franco. Muito obrigado por aceitar o convite e a empreitada nas contribuições para a realização deste trabalho. Vossos apontamentos foram de grande valia para o enriquecimento da minha pesquisa.

Essa conquista não é somente minha, mas de todos vocês que, de certa forma, foram muito importantes na realização desse sonho, que estava lá atrás escondido, mas que reacendeu e me proporcionou inúmeros saberes. Até o doutorado? Quem sabe?! Hahaha!

“Temos que continuar aprendendo. Temos que estar abertos. E temos que estar prontos para espalhar nosso conhecimento a fim de chegar a uma compreensão mais elevada da realidade.”

Thich Nhat Hanh

SILVEIRA JÚNIOR, Hilton Alves. **Percepções das crianças acerca da generificação das brincadeiras e brinquedos na educação infantil**. Campo Grande. 2025, 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar, a partir da percepção de crianças de 4 e 5 anos, os desdobramentos produzidos pela generificação de brinquedos e brincadeiras presentes na Educação Infantil. Adota uma abordagem qualitativa, focada na análise das práticas de brincar e no uso dos brinquedos. A fundamentação teórica é baseada em estudos sobre gênero (Guacira Lopes Louro – 2014, Richard Miskolci – 2017), infância (Constantina Xavier Filha – 2012, Juliane Odino – 2015), práticas lúdicas escolares (Lisa Dinella e Erica Weisgram – 2018, Natalia Castellanos – 2013) e relações de poder (Michel Foucault – 1996, 2008, 2010a, 2010b, 2023). O levantamento de dados foi realizado por meio de gravações em áudio, notas de campo e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa busca compreender os marcadores sociais da diferença acionados pela generificação de brinquedos e brincadeiras, investigar as relações de poder familiares e suas influências nas escolhas de brinquedos, e analisar os desdobramentos do binarismo de gênero nessas interações. Além disso, examina as dinâmicas de amizade entre as crianças ao longo do ano letivo de 2024. Os resultados apontam que as relações de poder, originadas no contexto familiar, refletem diretamente no comportamento das crianças na escola, destacando a necessidade de práticas educacionais inclusivas e livres de estereótipos de gênero. A pesquisa sugere que tanto a escola quanto a família desempenham papéis fundamentais na promoção de uma educação que permita às crianças explorar suas identidades diversas, sem as restrições impostas pelas normas de gênero tradicionais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Criança; Gênero; Brincadeiras.

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate, based on the perceptions of children aged 4 and 5, the consequences produced by the generification of toys and games present in Early Childhood Education. It takes a qualitative approach, focusing on the analysis of play practices and the use of toys. The theoretical foundation is based on studies on gender (Guacira Lopes Louro - 2014, Richard Miskolci - 2017), childhood (Constantina Xavier Filha - 2012, Juliane Odino - 2015), school play practices (Lisa Dinella and Erica Weisgram - 2018, Natalia Castellanos - 2013) and power relations (Michel Foucault - 1996, 2008, 2010a, 2010b, 2023). Data was collected using audio recordings, field notes and semi-structured interviews. The research seeks to understand the social markers of difference triggered by the generification of toys and games, to investigate family power relations and their influence on toy choices, and to analyze the consequences of gender binarism in these interactions. It also examines the dynamics of friendship between children throughout the 2024 school year. The results show that power relations, originating in the family context, have a direct impact on children's behavior at school, highlighting the need for inclusive educational practices free of gender stereotypes. The research suggests that both the school and the family play key roles in promoting a gender-equitable education.

Keywords: Early childhood education; Child; Gender; Play.

RESUMÉN

El objetivo de esta investigación es indagar, a partir de las percepciones de niños de 4 y 5 años, las consecuencias producidas por la generización de juguetes y juegos presentes en la Educación Infantil. Se adopta un enfoque cualitativo, centrado en el análisis de las prácticas lúdicas y el uso de los juguetes. La fundamentación teórica se basa en estudios sobre género (Guacira Lopes Louro - 2014, Richard Miskolci - 2017), infancia (Constantina Xavier Filha - 2012, Juliane Odinino - 2015), prácticas lúdicas escolares (Lisa Dinella y Erica Weisgram - 2018, Natalia Castellanos - 2013) y relaciones de poder (Michel Foucault - 1996, 2008, 2010a, 2010b, 2023). La recolección de datos se realizó mediante grabaciones de audio, notas de campo y entrevistas semiestructuradas. La investigación pretende comprender los marcadores sociales de diferencia desencadenados por la generación de juguetes y juegos, investigar las relaciones de poder familiar y su influencia en la elección de juguetes, y analizar las consecuencias del binarismo de género en estas interacciones. También se examina la dinámica de la amistad entre los niños a lo largo del curso escolar 2024. Los resultados muestran que las relaciones de poder, originadas en el contexto familiar, tienen un impacto directo en el comportamiento de los niños en la escuela, poniendo de relieve la necesidad de prácticas educativas inclusivas y libres de estereotipos de género. La investigación sugiere que tanto la escuela como la familia desempeñan papeles fundamentales en la promoción de una educación equitativa desde el punto de vista del género.

Palabras clave: Educación Infantil; Niño; Género; Juego.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEP	Comitê de Ética em Seres Humanos
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
E.F.	Educação Física
E.I.	Educação Infantil
GFTP	Grupo Folclórico de Tradições Portuguesas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
REME	Rede Municipal de Ensino
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Base de dados para a pesquisa	30
QUADRO 2 - Categorização das crianças	38
QUADRO 3 - Respostas das crianças	49

SUMÁRIO

APRESENTANDO O SER BRINCANTE	14
INTRODUÇÃO	18
2. “AS MENINAS FICAM COM AS MENINAS. E OS MENINOS FICAM MAIS COM OS MENINOS. ATÉ POR CONTA DAS BRINCADEIRAS” – EXPRESSANDO NOSSA TEORIA.....	25
2.1 <i>Estado da Questão.....</i>	31
3. “O MEU BRINQUEDO É MUITO CARO. NINGUÉM PODE QUEBRAR” – BRINCANDO CONSTRUÍMOS NOSSO TRABALHO.....	39
3.1 <i>As crianças e o campo.....</i>	39
3.2 <i>Ferramentas teóricas</i>	42
4. “POR QUE QUE VOCÊ BRINCA? PORQUE EU SOU AMIGO!” – ANALISANDO O PERCURSO	49
4.1 <i>“Eu brinco com meu pai sempre.” - Analisando a família.....</i>	52
4.2 <i>“Porque eu só divido com as minhas amigas!” - Analisando as relações de poder.....</i>	55
4.3 <i>“Tanto menino quanto menina podem brincar juntos e com as mesmas brincadeiras” - Analisando o binarismo dos brinquedos e brincadeiras.....</i>	58
4.4 <i>“Pode brincar todo mundo junto também? Pode.” - Analisando as relações de amizade entre as crianças</i>	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE I.....	80
APÊNDICE II.....	81
APÊNDICE III	82
APÊNDICE IV.....	83

APÊNDICE V84

APÊNDICE VI.....87

APÊNDICE VII88

APÊNDICE VIII.....91

APRESENTANDO O SER BRINCANTE

Antes de abordar diretamente a proposta de pesquisa que orienta esta dissertação, apresentarei brevemente minha trajetória, destacando os caminhos percorridos até o momento e os fatores que impulsionaram meu retorno ao ambiente acadêmico.

Sou Hilton Alves Silveira Júnior, chamado pelos familiares por Júnior ou Juninho e Tuniqui (apenas um tio me chama dessa maneira, mas não sabemos o porquê). No âmbito profissional, sou chamado pelo meu próprio nome, Hilton. Sou licenciado e bacharel em Educação Física, pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), no ano de 2007 e, recentemente, licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde, no ano de 2024. Tenho um filho, Samuel Amir.

Desde cedo, desenvolvi um apreço pelas diversas expressões culturais presentes na arte, no ensino e nas práticas sociais que me cercavam. Essas experiências me ajudaram a compreender que a cultura não é algo apartado, mas sim intrínseco à sociedade e às relações humanas, permeando e constituindo os modos como vivemos, aprendemos e nos relacionamos. Essa participação não apenas enriqueceu minha formação pessoal, mas também aprofundou minha compreensão sobre a importância da expressão cultural na construção da(s) identidade(s) e da cidadania. Quando essas atividades eram propostas, lá estava eu, frequentemente o primeiro a manifestar o desejo em participar, muitas vezes sem sequer informar minha mãe (risos).

Ainda na infância, por volta dos 7 anos, iniciei o treinamento de judô na Academia Rocha, a convite de um primo. Neste lugar aprendi toda a filosofia e ensinamentos do Mestre Jigoro Kano (fundador da modalidade). Naqueles tatames, via a destreza e maestria que o Sensei João Rocha desenvolvia em suas aulas e os fundamentos básicos para aprendermos as técnicas do judô. A este professor, meu grande respeito e admiração, pois é uma pessoa ao qual me espelho para ministrar minhas aulas.

Tempos depois (já com 12 anos de idade), também na etapa escolar, tive o prazer de conhecer outro grande docente — professor Joel Saraiva —, cujas aulas eram realizadas com grande sabedoria e empatia, uma pessoa ímpar ao qual sempre teve o respeito de seus alunos; habilidade esta que também prezo em minhas aulas. A seu convite, pude conhecer outra modalidade esportiva, o voleibol. Estes professores foram cruciais para a escolha da graduação em Educação Física. Pessoas que me espelho e tenho enorme gratidão.

Dessa maneira, o gosto pelo ensino foi despertando em conjunto com o interesse pela dança, que, anos depois, por volta dos 15 anos, recebi o convite de três primas que já integravam

um grupo de danças tradicionais paraguaias para me juntar a elas, permitindo-me uma conexão com minhas raízes culturais.

Em 2001, Campo Grande, MS sediou a Festa das Nações, um evento importante que congregou representações de diversas colônias que, em interações diversas e por vezes tensionadas, entrelaçam suas histórias e tradições na cultura que influencia a construção cultural e identitária da cidade. Durante essa festividade, encontrei alguns amigos que também se dedicavam à dança, embora eu não soubesse de suas participações. Eles integravam grupos que apresentavam as tradições culturais portuguesa e libanesa. O evento, de magnitude e relevância, permanece na minha memória como um período especial. Sinto saudades! No ano seguinte, aqueles mesmos amigos estenderam a mim o convite para integrar o grupo de danças portuguesas. Uma vez que já nutria uma paixão pela dança e frequentemente me “infiltrava” nas diversas manifestações culturais, comecei a frequentar o, atualmente extinto, Grupo Folclórico de Tradições Portuguesas (GFTP), sediado no Clube Estoril. Iniciei minha participação em junho de 2002 e, devido à minha facilidade em aprender os passos e à desenvoltura que apresentava ao ensinar, em março de 2003 assumi a liderança do grupo, tornando-me responsável pela condução dos ensaios.

No ano de 2004, iniciei minha trajetória acadêmica — na UCDB — e, com o andamento no curso de graduação, os conhecimentos adquiridos foram se aprofundando, e minha experiência foi se aprimorando. Permaneci no Grupo Folclórico de Tradições Portuguesas por mais quatro anos, até que recebi o convite de uma amiga, também dançarina do GFTP, para integrar o LITANI – Grupo Árabe Brasileiro de Folclore & Dança do Ventre. Em março de 2007, iniciei minha participação nesse grupo, onde tive a oportunidade de atuar - também - como ensaiador. No entanto, em 2009, solicitei meu desligamento, uma vez que havia me tornado pai e, devido ao nascimento prematuro de meu filho, enfrentei dificuldades para conciliar a rotina de ensaios e de apresentações.

Durante meu tempo no LITANI, vivenciei inúmeras oportunidades de aprendizado e participei de eventos de relevância nacional e internacional, pelo que expresso minha sincera gratidão ao grupo. Mesmo após minha saída, continuei frequentando o grupo por alguns anos, até que, em 2015, me tornei dançarino do extinto Centro Cultural Árabe — ARICHE, no qual permaneci até 2019, ano em que o local encerrou suas atividades culturais¹.

¹ Por atividades culturais, refiro-me às práticas e expressões que emergem e circulam em determinado contexto social, como dança, música, entre outras. No entanto, reconheço que, sob a perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura não se limita a essas manifestações, mas abrange um campo amplo de significados, práticas e relações que constituem e são constituídas pela sociedade.

Assim, reitero que o meu gosto pela dança já vem desde novo, assim como o meu gosto por ensinar, como relatei anteriormente, também começou cedo, antes mesmo da faculdade. No entanto, o entusiasmo e o prazer por dar aulas aumentava à medida em que os estágios surgiam. No segundo semestre de 2006, tive a oportunidade de estagiar na turma do Jardim III – Educação Infantil (turma de 5 anos de idade) no Colégio Salesiano Dom Bosco. Foi uma experiência que superou as minhas expectativas. Ver a proposta de trabalho sendo desenvolvida com tanto capricho pelas crianças me fez perceber que eu estava no caminho certo, e também com a turma certa para atuar, despertando assim o meu interesse pela pesquisa com essa faixa etária de alunos/as.

Após me formar na primeira graduação, meu primeiro emprego, em 2008, foi em uma academia e, meses depois, os proprietários da academia me convidaram para atuar como Educador Social, em um Centro de Referência em Assistência Social – CRAS, para dar aulas lúdicas² / recreação. Aceitei imediatamente, porém, no primeiro dia de aula, tive meu primeiro susto. O local onde atuava situa-se em uma região periférica da cidade e retirei de um aluno, na época com 8 anos, um canivete. Sim, a criança foi armada para o CRAS e relatou que foi o pai, que estava na cadeia, que lhe deu.

Enfim, situações que passei e enfrentei no dia a dia da nossa profissão. Permaneci firme e fiquei na região por dois anos. Logo após, vieram os contratos de professor temporário na Rede Municipal de Ensino – REME, os quais permaneceram de agosto de 2010 a outubro de 2019, ano em que assumi o concurso na referida rede. Como é sabido, em 2020 enfrentamos um período, que para mim foi agonizante, a Pandemia de COVID-19. Logo que assumi o concurso, optei, por afinidade, pelas turmas da educação infantil e anos iniciais.

A vontade de ver o desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos era tamanha que não via a hora de retornar com as aulas presenciais com elas. Mas havia algo que percebia em minhas aulas e com as quais eu não concordava e/ou não achava certo: a forma como os meninos e as meninas tendiam a brincar separados e como os brinquedos pareciam reforçar estereótipos de gênero. Sobre esta questão, Maria Cláudia Dal'Igna³ *et al.* (2016) nos falam sobre os processos de generificação das práticas curriculares, argumentando que esses processos permitem analisar como, em uma dada cultura, conhecimentos, comportamentos e habilidades vêm a ser definidos e reconhecidos como próprios e adequados para meninos e meninas, homens e mulheres. Eis,

² Atividades lúdicas são práticas que envolvem jogos, brincadeiras e outras formas de interação recreativa. Elas têm como objetivo proporcionar diversão e entretenimento e, simultaneamente, estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças.

³ A primeira vez que for citado algum autor/a, este/a será apresentado com o seu nome e sobrenome. Ao serem mencionados/as posteriormente, será colocado/a sobrenome.

então, a intenção de realizar este estudo, de modo a averiguar essas desigualdades de gênero que enfrentamos em pleno século XXI.

INTRODUÇÃO

A relação entre infância, gênero e brinquedos é um tema de grande importância e complexidade, refletindo como as normas sociais e culturais influenciam o desenvolvimento das crianças. Isso posto, nas palavras de Richard Miskolci (2017, p. 47), “as normas sociais não escolhem sujeitos, elas se impõem a todos e todas, mesmo àqueles e àquelas que jamais conseguirão entendê-las”. A partir dessa perspectiva, é possível pensar que a forma como os brinquedos são comercializados e escolhidos pode impactar a maneira como as crianças entendem as relações de gênero, construindo suas identidades e percepções desde cedo (Lisa Dinella, Erica Weisgram, 2018).

Essa questão revela a necessidade de se refletir sobre os estereótipos perpetuados por meio de brinquedos e brincadeiras, que muitas vezes restringem as possibilidades de expressão e de exploração por parte das crianças, moldando suas expectativas e comportamentos de acordo com padrões preestabelecidos. Portanto, torna-se basilar considerar como a escolha e a proposta de brinquedos e de brincadeiras podem contribuir para uma educação mais equitativa e inclusiva, desafiando as normas tradicionais de gênero e promovendo o desenvolvimento integral das crianças, sendo este compreendido em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996.

Alinhando esta proposta às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que orientam que as instituições de ensino de educação infantil devem garantir “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” (Brasil, 2010, p. 29), destaca-se seu compromisso social ao abordar a generificação de brinquedos e brincadeiras. Essa abordagem se justifica por seu compromisso em questionar as normas e as expectativas sociais dominantes relacionadas às identidades de gênero, o que pode promover, assim, um ambiente educativo que favorece a reflexão crítica sobre os papéis sociais atribuídos a cada identidade de gênero⁴.

⁴ O conceito deste termo, segundo Guilherme Ribeiro (2019, p. 33), representa o modo com que uma pessoa representa socialmente a sua sexualidade em razão de suas percepções sobre a masculinidade e a feminilidade, não se restringindo ao seu sexo biológico de nascimento e muito menos à sua orientação sexual. É a forma como nos reconhecemos a nós mesmo e desejamos que os outros nos reconheçam. Isso inclui a maneira como agimos (jeito de ser), a maneira como nos vestimos, andamos, falamos (o linguajar que utilizamos) e também, nos vestimos. Para falarmos sobre a identidade de gênero, é importante que tenhamos o conhecimento de como tal identidade dialoga com o sexo biológico e, portanto com o gênero de uma pessoa. Logo, considerarmos duas definições muito importantes sobre a identidade de gênero: cisgênero e transgênero.

Dessa maneira, o trato com abordagens que levem a criança a buscar novas formas de se desenvolver atravessa um processo de construção de questões afetivas e sociais para observar o que necessita ser melhorado na relação professor/criança. Contudo, podemos verificar que alguns desses critérios estão expressos por meio da participação das crianças nas atividades propostas, na interação e no envolvimento entre os pares, com o uso de materiais externos - brinquedos -, enfim, no desfrute de sua rotina escolar.

Somado a isso, cabe-nos ressaltar a importância de apresentar como a infância se faz presente - nos contextos escolares, sociais, midiáticos, entre outros - e da relevância no constructo de suas identidades. Para tanto, a infância⁵, segundo acepção apresentada por Graciele Pereira *et al.* (2022), é o período da vida em que o indivíduo começa a sentir, a pensar, a agir e a se relacionar. Pode-se dizer que é a fase da vida quando iniciam os aprendizados e as descobertas é um fator que merece ser percebido pela sociedade, pois, por meio dela, as manifestações e posturas adotadas pelas crianças começam a ser observadas. Dessa forma, as práticas pedagógicas “devem respeitar, compreender e acolher o universo cultural infantil, proporcionando acesso a outras formas fundamentais de mediar o conhecimento e desenvolvimento da criança” (Campo Grande, 2020, p. 21). Diante do exposto, a interação entre criança/professor(a) enaltece questões relacionadas ao movimento, criatividade, experimentação e compreensão da proposta de trabalho realizada com as crianças.

“Embora dependente do adulto para sobreviver, a criança é um ser capaz de interagir num meio natural, social e cultural” (Brasil, 2006, p. 14). No entanto, costuma ser pelo olhar do adulto – atravessado por instituições como a família, a escola, a igreja e o Estado – que a criança apreende os valores legitimados pela sociedade na qual está inserida. Essa observação é importante, pois revela que os elementos do entorno da criança “que compõem o meio natural (o clima, por exemplo), social (os pais, por exemplo) e cultural (os valores, por exemplo) irão configurar formas de conduta e modificações recíprocas dos envolvidos” (Brasil, 2006, p. 14).

É oportuno salientar que, de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, “crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade” (Brasil, 2006, p. 15), os quais são caracterizados por práticas que favorecem a inclusão, a participação ativa de todos os envolvidos e a relação com as diferenças. O documento acrescenta ainda que “[...] essa afirmativa é considerada válida para todas as

⁵ Essa definição será melhor apresentada nas próximas seções.

crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nascem” (Brasil, 2006, p. 15).

Nesse contexto, as atividades de Educação Física na educação infantil oportunizam, para além do desenvolvimento das habilidades motoras, a socialização, a colaboração e a interação entre as crianças, contribuindo para um ambiente educativo mais inclusivo e enriquecedor. Em outras palavras, um ambiente que proporciona oportunidades de interação, exploração e descoberta.

Conforme enaltecem Jane Felipe e Bianca Guizzo (2022, p. 60) “a escola, enquanto espaço generificado, formula e põe em ação inúmeras regulações sobre os corpos, embora também ocorram muitas resistências e negociações”. Dessa maneira, percebemos que, ao possibilitarmos novas formas de experimentar, experienciar o novo, há uma permissão a criança de ser quem ela/e quer ser, haja vista que sua relação com a sociedade pode acionar algumas normas de gênero, como por exemplo, a generificação dos brinquedos e das brincadeiras na educação infantil.

Faz-se importante ressaltar que, historicamente, os brinquedos têm sido fortemente associados aos estereótipos de gênero. Por exemplo, bonecas e brinquedos relacionados ao cuidado e à domesticidade costumam ser direcionados às meninas, enquanto carros, ferramentas e jogos de construção são frequentemente vinculados aos meninos. Esses padrões de associação reforçam a ideia de naturalização de gênero, ao partir do pressuposto de que as meninas estariam mais propensas a desempenhar papéis de cuidado e trabalhos domésticos, enquanto os meninos seriam incentivados a atividades mais técnicas e exploratórias (Juliane Odino, 2015). Por esse viés, entendemos que essa segmentação contribui para a manutenção de normas sociais que limitam as possibilidades de expressão e de desenvolvimento das crianças, evidenciando, por conseguinte, a necessidade de uma reflexão crítica não só sobre a forma como ocorre a comercialização de brinquedos, mas também as implicações sociais que essa (de)limitação promove.

Somado a isso, Natalia Castellanos (2013) observa que as crianças são facilmente influenciadas pelas mídias televisivas e ressalta que muitos dos estereótipos por elas construídos estão intimamente ligados à apresentação dos brinquedos, e seus reflexos podem ser percebidos inclusive em lojas infantis. Segundo a autora, ao procurarem novos brinquedos, as crianças frequentemente encontram esses produtos organizados em prateleiras generificadas, o que contribui para a formação e o reforço de normas sociais e expectativas associadas a cada um/a deles/as. Essa segmentação evidencia que a maneira como a comercialização de brinquedos é realizada pode corroborar estereótipos de gênero, impactando na construção das

identidades infantis e também nas dinâmicas de socialização, sendo esta última geralmente relacionada a “quem” pode brincar com determinado brinquedo.

Isso demonstra que a exposição a esses estereótipos pode influenciar as habilidades que as crianças desenvolvem e os seus interesses. Estudos como o de Anderson Ferrari (2012) mostram que meninas, ao brincarem exclusivamente com bonecas, costumam ser menos encorajadas a explorar atividades relacionadas à ciência e à tecnologia. Da mesma forma, meninos que brincam apenas com carros ou jogos de ação podem ser desencorajados de expressar emoções, ou desenvolver habilidades sociais mais sensíveis. Lisa Dinella e Erica Weisgram (2018) apontam que, nos últimos anos, houve um crescente movimento crítico em relação à estereotipização dos brinquedos, o qual buscou desafiar as abordagens tradicionais que exacerbaram a generificação dos produtos destinados ao público infantil.

Para fins de exemplificação, é relevante mencionar que, em outubro de 2021, a revista *Forbes* ressaltou o compromisso assumido pela LEGO, empresa dinamarquesa reconhecida como a maior fabricante de brinquedos do mundo, de eliminar preconceitos de gênero e estereótipos prejudiciais em seus produtos. Segundo Tommy Beer⁶ (2021, tradução nossa), após um estudo que evidenciou que as crianças permanecem “limitadas” por “reforços aos estereótipos de gênero culturalmente enraizados”, a LEGO anunciou que seus futuros produtos e campanhas de marketing seriam livres de viés de gênero e estereótipos prejudiciais, alinhando-se às mudanças já adotadas pela Hasbro, fabricante das linhas *My Little Pony*, *Nerf*, *Transformers* e *Play-Doh*. Esse movimento sinaliza um reconhecimento crescente das problemáticas relacionadas à generificação de brinquedos, visando, portanto, reorientar a discussão em torno da equidade de gênero no contexto das infâncias.

Nessa direção, Castellanos (2013) observa que brinquedos que não reforçam papéis de gênero específicos ou que são projetados para serem inclusivos para todas as identidades de gêneros têm o potencial de auxiliar as crianças no desenvolvimento de uma gama mais ampla de habilidades e interesses. Somado a isso, esses brinquedos podem promover maior aceitação e compreensão em relação à generificação e às identidades que emergem desse contexto, contribuindo para a construção de um ambiente mais inclusivo e diversificado. Assim, a escolha de brinquedos sem os rótulos fixados de gênero pode desempenhar um papel importante na formação de atitudes mais abertas entre as crianças.

⁶ BEER, Tomy. Lego pledges to remove gender bias and harmful stereotypes from its toys Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/tommybeer/2021/10/11/lego-pledges-to-remove-gender-bias-and-harmful-stereotypes-from-its-toys/>. Acesso em: 16 set. 2024.

Dessa maneira, convém mencionar novamente a autora acima nos faz perceber a relação com os estudos pós-estruturalistas, uma vez que esses estudos corroboram a desconstrução de padrões preestabelecidos, conforme Tomaz Silva (2004, p. 119) nos apresenta que

O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo a mesma ênfase na linguagem como um sistema de significação. Na verdade, o pós-estruturalismo até amplia a centralidade que a linguagem tem no estruturalismo. E até mesmo [...] o conceito de diferença, central ao estruturalismo, torna-se radicalizado.

Dessa forma, a assertiva demonstra que o pós-estruturalismo possibilita novas análises de discursos. Assim, quando acompanhamos o percurso das crianças nas escolas com relação aos brinquedos e brincadeiras, verificamos que elas se expressam de maneiras diversificadas. Mais que isso, por meio de uma observação atenta, podemos perceber e identificar algumas das percepções que seus corpos acionam e que serão analisados com mais ênfase nas próximas seções.

Isso posto, com base nessas abordagens, é importante ressaltar que toda manifestação de vivência e experiência das crianças se concretiza por meio de seu(s) corpo(s). E, nesse contexto, torna-se fundamental destacar as expressões apresentadas pelas crianças da educação infantil, especialmente no que se refere às suas práticas corpóreas e às brincadeiras que interpretam. Essas manifestações não apenas evidenciam a compreensão que as crianças têm do mundo ao seu redor, mas também refletem as dinâmicas sociais e culturais que permeiam suas interações, sublinhando a relevância de se observar e valorizar essas práticas no ambiente educativo.

Diante disso, convém problematizar o brincar na educação infantil. Ao refletir sobre esse aspecto, evidencia-se que as questões corporais estão intimamente ligadas às práticas e às vivências pedagógicas do/a(s) docente(s) da turma. A movimentação, a interação e a socialização constituem alguns dos instrumentos fundamentais utilizados para fomentar a interação entre o educador, os brinquedos e as brincadeiras, além de possibilitar novas relações entre os pares.

Para tanto, a ideia de corporeidade e brincadeiras envolve a compreensão do corpo e do movimento como elementos centrais na experiência lúdica, especialmente no contexto do desenvolvimento infantil. Dessa forma, entendemos que a corporeidade se refere à percepção e à expressão do corpo, não apenas como um objeto físico, mas como um meio de interação com o mundo (Tânia Bonfim, 2003). A corporeidade abrange a consciência corporal, a coordenação motora, a expressão de emoções através do corpo e a identidade corporal.

Em um ambiente escolar, integrar a corporeidade nas brincadeiras e atividades pode contribuir para o desenvolvimento das crianças, observando suas particularidades (quanto ao vocabulário motor) e expressões corporais. O enlace entre a corporeidade e brincadeiras é fundamental para um desenvolvimento saudável e equilibrado, permitindo que as crianças cresçam com uma compreensão mais rica de si mesmas e do mundo ao seu redor.

Partindo dessas premissas, esta pesquisa tem por objetivo geral investigar, a partir da percepção das crianças de 4 e 5 anos, os desdobramentos produzidos pela generificação de brinquedos e de brincadeiras presentes na educação infantil. Como objetivo específico, propomos compreender os marcadores sociais da diferença acionados na generificação de brinquedos e brincadeiras com as crianças da educação infantil; averiguar as relações de poder exercidas pela família e como elas refletem no uso dos brinquedos escolhidos durante a realização do campo, de modo a não corroborar estereótipos que tradicional e socialmente são construídos; a partir dos conceitos de gênero, infância, apresentar os desdobramentos ocorridos com o binarismo de brinquedos e brincadeiras que as crianças vivenciaram; por fim, analisar as relações de amizades construídas durante o percurso letivo de 2024.

Como forma de auxiliar na construção dessa pesquisa e de modo a alcançar os objetivos propostos, elencamos as problemáticas, com vistas a compreender o porquê das crianças se apresentarem resistentes a brincarem com os brinquedos dispostos e opostos à sua identidade de gênero? Qual o fator que impede que elas e eles utilizem tais objetos? Existe uma maneira “correta” de brincar entre meninos e meninas? Nesse sentido, apresentaremos neste trabalho os caminhos percorridos para buscar as possíveis respostas para esses questionamentos.

Desse modo, faz-se necessário sublinhar o aporte teórico utilizado para ratificar a presente pesquisa, uma vez que perpassamos pela educação infantil com destaque para a autora Constantina Xavier Filha e, também, os documentos norteadores como: Base Nacional Curricular Comum, Diretriz Curricular Nacional, Parâmetro Curricular Nacional e Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS - (todos pelos vieses da Educação Física e educação infantil); estudos de gênero com Richard Miskolci e Guacira Lopes Louro; relações de poder e análises do discurso com Michel Foucault e autores que apresentam proposta de estudos acerca da generificação dos brinquedos na educação infantil como Natallia Castellanos, Lisa Dinella e Erica Weisgram, dentre outros.

Para apresentar os resultados dessa investigação, o relatório foi organizado da seguinte maneira: na Seção 1 fizemos uma introdução do trabalho/pesquisa; na Seção 2 expressamos a base teórica da pesquisa sob o título “As meninas ficam com as meninas. E os meninos ficam mais com os meninos. Até por conta das brincadeiras”, enquanto no 2.1 apresentamos o Estado

da Questão; na Seção 3 apresentaremos os aspectos metodológicos da referida pesquisa intitulado “O meu brinquedo é mais caro. Ninguém pode quebrar”. Essa seção será subdividida em tópicos que se desenham na seguinte forma: 3.1 – as crianças e o campo; 3.2 – ferramentas teóricas. Na sequência da pesquisa daremos continuidade na análise das narrativas (crianças e professor), chegando às considerações finais, de modo a consolidar a proposta de investigação.

2. “AS MENINAS FICAM COM AS MENINAS. E OS MENINOS FICAM MAIS COM OS MENINOS. ATÉ POR CONTA DAS BRINCADEIRAS⁷” – EXPRESSANDO NOSSA TEORIA

Esta seção destina-se à apresentação e à análise de estudos que fundamentam teoricamente a presente pesquisa. Nesse sentido, são exploradas temáticas relacionadas a gênero, infância e corpo. Com base nessas perspectivas, este estudo, concentra-se na observação de brinquedos e brincadeiras social e culturalmente associados a determinados gêneros, com ênfase nas construções sociais ancoradas em características biológicas.

Diante disso, convém inicialmente pontuar que, dentre as várias instituições, a escola se destaca como um dos principais meios de socialização da criança. Nesse sentido, Richard Miskolci (2017, p. 42) afirma que “[...] é no ambiente escolar que os ideais coletivos sobre como deveríamos ser começam a aparecer como demandas e até mesmo como imposições, muitas vezes de uma forma muito violenta”. A escola, nesse contexto, opera frequentemente como mantenedora de padrões hegemônicos; no entanto, também desempenha um papel fundamental ao desenvolver trabalhos que contestam essas normas, promovendo a discussão sobre as diferenças e incentivando maior inclusão social.

Convém declarar, conforme Gabriela de Souza (2021, p. 11) nos relata, que “na cultura ocidental, a orientação sexual e identidade de gênero é diretamente relacionada ao sexo genital de nascença, e naturalmente destinada à atração erótica afetiva ao sexo e gênero oposto”, nos faz perceber que na infância construímos nossas identidades. Nesse sentido, a instituição escolar se depara e se relaciona com uma ideia específica acerca das diferenças de gênero, em que meninos e meninas são idealizados/as pelo viés das relações patriarcais⁸, uma vez que meninos só podem se relacionar com meninas e, vice-versa, já que essa concepção advém de discursos moralistas e conservadores.

Ademais, se faz necessário realizar aprofundamentos sobre a temática gênero – diferenças de gênero e relações patriarcais já que a escola tem por função a formação do/a cidadão/ã para a sociedade, pois, segundo Guacira Louro (2014, p. 64) “tal ‘naturalidade’ tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se

⁷ As seções serão apresentadas com as narrativas das crianças e/ou professor da turma.

⁸ Wender Faleiro e Magno Farias apontam que as relações patriarcais estão relacionadas “então, com um processo complexo, entre o surgimento da propriedade privada e da relação de dominação do homem perante a propriedade, os escravos, a terra e a mulher” (2017, p. 837).

agrupam de formas distintas”. Nessa perspectiva, o/a docente tem papel fundamental na formação e construção de conhecimentos para as crianças.

Para auxiliar nos estudos relacionados à identidade de gênero, Luiz Paulo da Moita Lopes (2002, p. 37) sugere pensar que “as identidades sociais são construídas no discurso. Portanto, as identidades não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos”. A assertiva do autor é importante para compreendermos que as identidades são construídas socialmente por meio de interações. Tal construção é responsável por criar mecanismos de inclusão e exclusão não só na vida privada, como também – e quicá principalmente – no ambiente escolar.

Nessa mesma direção, Louro (2014, p. 76) afirma que “se em algumas áreas escolares a constituição da identidade parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente”. Ao realizar essa alegação, a autora reflete sobre o corpo tanto pelo viés biológico quanto por suas representações no âmbito cultural. A observação da pesquisadora é importante para pensarmos, em consonância com as proposições da Base Nacional Curricular Comum, doravante BNCC, que o componente curricular de Educação Física é uma área atravessada por saberes de diferentes áreas, o que requer, portanto, que conhecimentos de diversos campos sejam mobilizados, de modo a garantir maior compreensão sobre o corpo, quer no âmbito biológico, quer no âmbito histórico-cultural.

Dito isso, convém ressaltar, portanto, a relevância de se abordar nas aulas de Educação Física escolar, mais especificamente na educação infantil, questões relacionadas ao corpo e às brincadeiras, visto que esse é o componente curricular que mais oferece oportunidades para as crianças se manifestarem, principalmente por explorar espaços outros – como a quadra poliesportiva, por exemplo – que extrapolam os limites e a organização da sala de referência. Assim, embora reconheçamos que essas manifestações podem ocorrer em diversos espaços, enfatizamos as aulas de E.F. por compreender, além de uma relação mais direta com o corpo, seu trabalho maior com o movimento, permitindo que as crianças interajam em diferentes práticas cotidianas com vistas a construírem conhecimento e, por conseguinte, suas identidades.

Dessa forma, Quéren-Hapuque Andrade (2024, p. 12), nos auxilia a contribuir com a conceituação da temática infância, haja vista que as normatizações não se configurem em apenas aos textos/excertos basilares da educação, mas como algo que “foi construído ao longo do tempo; o sentimento de infância existia, mas não como conhecemos na atualidade. A criança é caracterizada pela sua capacidade imaginativa, tendo ela um olhar curioso e atento ao mundo

que tende a explorar ativamente”. Portanto, a criança observa, experimenta, vivencia as mais diversas situações que são submetidas no seu dia a dia.

Ademais, Souza (2021, p. 11) observa que

tomando a criança como sujeito cultural, transpassado por normas e modelos, a infância é hoje projeto fabricado por instituições de ensino, discursos midiáticos, formulações científicas e perspectivas de verdades pré-estabelecidas.

Na mesma direção à assertiva da autora, toda e qualquer criança tem o direito de brincar e manifestar suas emoções de modo a adquirir novas possibilidades, não evidenciando o que já vem ‘pré-vendido’ pelas mídias, sociedade e meio de convívio. Dessa maneira, a escola e os agentes escolares devem se atentar e buscar alternativas para, não sendo excludentes, se posicionarem diante da necessidade de reconfiguração, reconstrução e disseminação de concepções requeridas para o convívio em sociedade.

É importante destacar que, nas aulas de Educação Física escolar, as crianças da educação infantil desenvolvem questões motoras por meio da ludicidade nas atividades a serem realizadas (fase inicial de aquisição de conhecimento) – relacionado à E.F., campo de conhecimento: Corpo, gestos e movimentos (Brasil, 2018) -, logo o/a docente deve estimular essas manifestações corporais de modo a adquirir novas experiências, conhecimentos e, por fim, tornarem-se capazes de construir suas identidades.

Para refletir questões relacionadas ao corpo e suas expressões, Bonfim (2003, p. 22) traz a compreensão da corporeidade elucidando que

Compreender o corpo então, somente é possível a partir das suas experiências e vivências estabelecidas nas relações consigo, com os outros e com o mundo. E a esta capacidade de cada pessoa sentir e apossar-se do seu próprio corpo como meio de manifestação e interação com o mundo chamamos de corporeidade.

Logo, esse entendimento de corpo, construção da identidade e questões de gênero estão diretamente ligadas aos indivíduos da educação infantil, pois são aqueles/as que estão em processo de formação em que gestos e movimentos são apresentados e desenvolvidos no contexto do ambiente escolar.

Somado a isso, Gildiney Penaves de Alencar *et al.* (2019, p. 155) reforçam que a construção da corporeidade diz respeito:

Ao corpo e a forma como ele é utilizado nas relações com o mundo e assume relações diretas com a Educação Física Escolar. [...] Quanto à corporeidade, a literatura nos remete a significados relacionados ao corpo, como ele se comporta frente à sociedade e as experiências que ele pode vivenciar.

No contexto da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora não mencione especificamente a E.F., apresenta nos campos de experiências e conhecimentos o desenvolvimento de habilidades fundamentais, dentre as quais destacamos as seguintes:

Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música; Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades; Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música (Brasil, 2018, p. 45).

A análise dos objetivos apresentados evidencia a presença significativa da unidade lexical “brincadeira”, a qual se revela a pedra angular nesta fase de ensino. Esse aspecto é particularmente relevante, considerando que a BNCC serve como um documento orientador fundamental para a condução das atividades docentes, permitindo que o lúdico e a diversão se entrelacem com o desenvolvimento de habilidades sociais e interativas. Dessa forma, é possível planejar experiências que estimulem a consciência da criança sobre cooperação, expressão e, principalmente, a não generificação das brincadeiras, de modo a possibilitar um ambiente de aprendizado inclusivo.

Dito isso, Juliane Odino (2015, p. 11), pelo prisma das Ciências Sociais, compreende a “criança como sujeito de direitos, cidadã e produtora cultural”. Assim, por esse viés, os estudos sobre as culturas infantis devem abordá-la não apenas pela condição cognitiva que utiliza para elaborar sentidos e significados, “mas [também] a maneira com que são vivenciadas experiências significativas as quais participarão da construção de suas identidades, ainda que móveis e fluidas” (Odino, 2015, p. 11).

Na direção do exposto, a forma como as crianças se manifesta reflete a construção de suas identidades, influenciada por suas vivências familiares, representações midiáticas e outros meios que moldam seu desenvolvimento. Esses reflexos são perceptíveis no ambiente escolar, onde as interações entre meninos e meninas, ao extrapolarem as representações de gênero, podem contribuir para a socialização dos indivíduos. Essa dinâmica permite que cada criança

desenvolva sua identidade, facilitando a reflexão sobre as diferenças e promovendo meios para lidar com possíveis conflitos. Assim, o papel social da escola é assinalado ao

[...] propiciar espaços de troca, reflexão e transformação que minimizem o sofrimento daquelas e daqueles que são estigmatizados e atacados. O objetivo é criar alunas e alunos mais equipados para lidar com um mundo permeado de diferenças. Não podemos nos isentar da responsabilidade e do compromisso de gerar espaços mais democráticos e seguros (Beatriz Lins *et al.*, 2016, p. 67).

Convém ressaltar que cabe ao/à docente da turma - seja o/a regente ou o/a professor/a de Educação Física - mediar os conflitos relacionados a gênero, raça/etnia e classe social (marcadores sociais da diferença que são pertinentes aos estudos de interseccionalidade). Nesse sentido, a capacidade de lidar com as diferenças configura-se como um passo relevante para uma formação cidadã que permita às crianças da educação infantil conviverem e estabelecerem laços interpessoais, sem a barreira do preconceito. Esse tipo de abordagem não apenas promove a inclusão, mas também as prepara para um mundo caracterizado por sua heterogeneidade social.

Isso posto, com o intuito de compreender a problemática aqui apresentada, esta pesquisa parte da conjectura de abordar questões de gênero, raça/etnia, geração e escolarização por meio das lentes da interseccionalidade. Essa perspectiva é definida por Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177) como:

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Dada a assertiva acima, refletir sobre a maneira como as crianças estabelecem relações simbólicas que constroem subjetividades com os brinquedos e encararam as brincadeiras, à luz das contribuições de Crenshaw sobre a interseccionalidade e realizando o cruzamento com os marcadores sociais da diferença, pode ser um importante passo para promover o convívio com as diferenças e, dessa forma, viabilizar a diminuição de casos de violência, preconceitos e discriminações. Em suma, questões relacionadas à interseccionalidade - que trazem reflexões acerca de uma leitura sistêmica não serão apresentadas neste estudo, mas que serão melhor exploradas mais adiante (conforme detalhado no item 3.2 – Ferramentas teóricas). Essas

discussões pretendem abordar os marcadores sociais da diferença, como raça/etnia, gênero, geração e escolarização, com vistas a garantir uma interpretação das experiências dos/as envolvidos/as.

As inquietações presentes nesta pesquisa requerem, para sua maior compreensão, a mobilização de estudos que abordem questões de gênero, infância, generificação de brinquedos e brincadeiras, educação infantil. Acrescentamos que, conforme destacam Alessandra Cacenot da Silva e Maria Cecília Camargo Günther (2017), ainda existem poucos trabalhos que se dedicam a abordar a Educação Física na Educação Infantil, o que reforça a relevância da problemática suscitada e que também aponta para a necessidade de investigações que considerem as interações entre essas áreas.

As autoras apontam que os estudos acadêmicos voltados para a E.F. na E.I. ainda são incipientes, carecendo, por isso, de maior atenção, uma vez que é nessa etapa escolar que as crianças iniciam seu processo de aprendizagem por meio de brincadeiras e interações, tanto entre si quanto com os/as professores/as. Nesse contexto, durante suas vivências, elas tendem a criar os mais diversificados personagens e sujeitos, a fim de proporcionar um brincar livre, o que pode fomentar que explorem diferentes dimensões de sua(s) identidade(s) e socialização.

Face ao exposto, podemos entender que esses/as sujeitos/as que emergem nas crianças são frutos do que eles/as são capazes de representar, construindo assim sua(s) identidade(s). Por falar em sujeito/a, pelas lentes de Foucault (2010a, p. 237), “o sujeito e objeto ‘se formam e se transformam’ um em relação ao outro e um em função do outro”. Dessa forma, é possível percebermos que muitas das construções que as crianças representam podem estar relacionadas por meio de seus elos com a sociedade (família, escola e mídias, por exemplo).

Dessa maneira, podemos refletir que o sujeito não está vinculado à identidade de uma pessoa, mas, sim, pelo modo que se apresenta/é percebido na sociedade, uma vez que este/a apresenta-se em constante transformação (Odinino, 2015).

Convém mencionar que as reflexões deste estudo corroboram ideais de brinquedos e brincadeiras na E.I., e as percepções que a escola tem quanto ao comprometimento dos/as docentes, uma vez que, Constantina Xavier Filha (2012, p. 630) nos faz pensar que “As pesquisas *sobre e com* crianças, inclusive com o objetivo de escutar suas vozes, compreender como constroem representações, teorias e hipóteses, entendem que estas são produtoras de cultura como sujeitos sociais e históricos”.

Desse modo, compreendemos que o papel da escola é proporcionar ao/à educando/a novas possibilidades de brincar, performatizar⁹, vivenciar e experienciar inúmeras formas de ser criança. Todavia, sabemos que a escola tem suas atribuições e papel social, no qual, parafraseando Solange Balbino (2022), a função da escola é fornecer meios necessários para que os/as educandos/as possam desenvolver novos conhecimentos em sua totalidade, proporcionando autonomia para produzir e discutir os mais variados temas/abordagens para que construam sua(s) própria(s) identidade(s).

Sendo assim, as inúmeras representações estão relacionadas a questões sociais e relações de poder, visto que já na E.I. percebemos suas representatividades (criança com criança) e que os brinquedos e brincadeiras acionam frente a construção das suas identidades.

2.1 Estado da Questão

Para construir esta etapa da pesquisa, buscamos por trabalhos investigativos que se debruçaram sobre a temática abordada e que correlacionaram as análises de discurso pelo viés foucaultiano, assim como estudos que atendessem na perspectiva pós-estruturalista, de modo a auxiliar na busca pelos resultados que foi proposto a estudar.

Para a construção e produção do presente trabalho nossa pesquisa documental inclui fontes bibliográficas e documentais na busca por artigos, dissertações e teses publicadas entre janeiro de 2014 até o mês de julho/2024, motivo pelo qual os trabalhos produzidos anterior ao período selecionado, não corroboram a temática que este estudo visa elucidar, assim como muitos dos trabalhos não iam ao encontro com o que propomos a pesquisar (educação infantil, brinquedos e brincadeiras, gênero e família).

Desse modo, como marco de início da procura por trabalhos que abrangessem essa temática, destacamos que no segundo mandato da ex-presidente Dilma Rousseff (2014-2016), salientamos que a BNCC se encontrava em fase de publicação e utilização do norteamento dos estudos pedagógicos. Nesse sentido, após o seu *impeachment*, Michel Temer (2016-2018) e o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) ressaltaram que a proposta de desenvolvimento de estudos e pesquisas relacionadas ao gênero fossem inibidas para as escolas, de maneira a reforçar o conservadorismo na sociedade brasileira.

⁹ Conforme apresenta Judith Butler (1993, p. 178) em seu livro *Bodies that Matter: on the discursive limits of "sex"*, apresenta a definição do termo como "A performance como 'ato' delimitado se distingue da performatividade na medida em que esta última consiste na reiteração de normas que precedem, constroem e excedem o performador e, nesse sentido, não podem ser tomadas como a fabricação da 'vontade' ou 'escolha' do performador".

Para tanto, a pesquisa iniciou pela busca nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹⁰ (BDTD), SciELO¹¹, Periódicos CAPES¹² e Google Acadêmico¹³, que fizeram relação com os descritores 1. gênero, 2. educação infantil, 3. educação física, 4. brincadeira e 5. categorias de articulação. Dado o recorte destacado e os descritores selecionados para a busca, foram utilizados, inicialmente, os descritores 1, 2 e 3, sendo percebidos muitos artigos, dissertações e teses, mas sem correlação a proposta deste trabalho. Quando alterado a busca para os descritores 2, 3 e 4, na plataforma BDTD, foram encontrados 135 trabalhos, dentre os quais apenas 4 trabalhos foram selecionados; nas outras plataformas, SciELO, apenas 1 trabalho foi encontrado, enquanto no Periódicos CAPES foram selecionados 2 trabalhos e 3 trabalhos no Google Acadêmico. Não foi encontrado nenhum produto com os descritores 2, 3 e 5. Dessa forma, foram selecionados os 5 descritores, e os que mais se aproximaram da temática deste estudo estão apresentados, juntamente com o quantitativo de documentos encontrados nas plataformas supracitadas, dispostos no quadro a seguir:

QUADRO 1 – Base de dados para a pesquisa

Descritores: Gênero, Educação Infantil, Educação Física, Interseccionalidade, Categorias de Articulação				
Tipo de Publicação	Ano	Título	Autores	Plataforma
Dissertação	2014	As manifestações corporais na educação infantil: um estudo sobre o corpo da criança na escola.	Isabelle Borges Siqueira	BDTD
Dissertação	2014	As relações de gênero entre crianças nas brincadeiras	Marcelo Salvador Martins	BDTD
Dissertação	2017	Construção das identidades de gênero na infância: os discursos dos brinquedos e brincadeiras	Karine Natalie Barra Godoy	BDTD
Tese	2020	Interfaces Educação Infantil e Educação Física: estudo bibliométrico de teses e dissertações brasileiras (1993 – 2016)	Marcia Cristina Silva	BDTD

¹⁰ Site do buscador: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

¹¹ Site do buscador: <https://www.scielo.br/>

¹² Site do buscador: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez51.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscador-primo.html>

¹³ Site do buscador: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

Dissertação	2024	Brincadeiras de mãos cantadas nas aulas de Educação Física: acolhendo e divulgando as culturas infantis na escola	Tiago Ferraz Thomé	BDTD
Dissertação	2020	Relações de Gênero, poder e resistência na formação inicial de professores/as de Educação Física	Myllena Camargo de Oliveira	Google Acadêmico
Dissertação	2021	Questões de gênero e sexualidade na mídia educacional: uma análise discursiva da Revista <i>Nova Escola</i>	Thammy Alonso Guastella	Google Acadêmico
Artigo	2016	Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas?	Marina Mariano, Helena Altmann	SciELO
Artigo	2020	Homens na Educação Infantil: propostas educativas açucaradas? Questões de gênero na educação da pequena infância	Peterson Rigato Silva, Mariana Kubilius Monteiro, Ana Lúcia Goulart de Faria, Helena Altmann	Google Acadêmico
Artigo	2022	Questões de gênero que emergem nas experiências pedagógicas com jogos e brincadeiras na educação infantil: olhares docentes em um município do Sul de Minas Gerais	Isamara Cristina Diniz, Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, Rubens Antônio Gurgel Vieira	Periódicos CAPES
Artigo	2022	O que e como se faz gênero em práticas da educação infantil	Adriana Cristina Leal Almeida, Tânia R. Zimmermann	Periódicos CAPES

Fonte: Autor, 2024.

Por mais que tenhamos selecionado 11 trabalhos, estes foram os que mais se aproximaram da delimitação abordada por essa pesquisa. Dessa forma, conforme apresentado no quadro 1, foi encontrado apenas 1 resultado na plataforma SciELO. Assim, destaca-se a escassez de estudos similares à proposta deste trabalho, bem como a necessidade de aquisição de novos conhecimentos de modo a sugerir discussões futuras, visto que a fundamentação teórica ainda é incipiente, conforme Jane Felipe (2009) salienta, os dados a serem levantados com este público (educação infantil) mostram-se insuficientes devido à dificuldade da(s) criança(s) permanecer(em) disposta(s) a responder(em) a(s) proposta(s) da pesquisa.

Nesse sentido, após o reconhecimento dos trabalhos encontrados nas bases de dados, será realizada a discussão do Quadro 1, que apresenta questões relacionadas ao gênero, E.I.,

E.F., categorias de articulação. Pelo viés da E.I., sabe-se que o brincar faz parte do cotidiano dos/as alunos/as desta etapa de ensino, conforme destaca Balbino (2022, p. 14) “[...] entendemos o brincar como uma atividade infantil que deve ser contextualizada na rotina educacional também em sua livre expressão, não caracterizando uma prática exclusivamente diretiva”. Dessa maneira, é possível compreender melhor a relação professor-aluno/ensino-aprendizagem, ampliando assim seu vocabulário motor e construção de conhecimentos.

Os trabalhos consultados serão apresentados e analisados na sequência em que se encontram no quadro 1. A dissertação de Isabelle Siqueira (2014) aborda a temática das manifestações corporais das crianças da educação infantil. A autora discorre acerca da importância de como os corpos das crianças se manifestam através das brincadeiras. Desse modo, as interações percebidas neste estudo nos fizeram compreender que grande parte do que os/as estudantes compreendem como expressão corporal no âmbito escolar corrobora as interações das brincadeiras por eles/as experienciados/as. Dessa forma, Odinino (2015, p. 15) elucida que

Pouca atenção tem sido dada a esse aspecto tão determinante das culturas infantis, com destaque ao fato de a escola e os pais ou os(as) responsáveis condenarem as mídias simplesmente extirpando-a de suas preocupações, já que se trata de produto da indústria cultural, fruto da sociedade capitalista.

Para tanto, a assertiva observa que atuação da criança frente ao mundo adulto abarcam no delineamento do ser brincante, haja vista que essa construção também é percebido à luz dos aspectos culturais em que elas estão inseridas, interligando com o conhecimento adquirido e relacionando-os com o meio externo (mídias, escola, família, igreja).

A pesquisa de dissertação de Marcelo Martins (2014) ressalta as questões de gênero imbricadas nas brincadeiras das crianças da educação infantil. Ademais, a proposta desse estudo foi compreender como os diferentes jogos e brincadeiras problematizam contradições na construção da sua identidade de gênero. Desse modo, ao permitir que meninos e meninas brincassem com artefatos estereotipados, eram perceptíveis as resistências que as crianças apresentavam e buscava-se mobilizá-las de maneira a não engessar as dicotomias impostas pela sociedade. Sendo assim, através das mediações do/a docente as crianças eram provocadas a experimentar novas possibilidades de brincar.

No estudo de Karine Godoy (2017), essa nos apresenta a interação das crianças com questões relacionadas a gênero nos brinquedos e brincadeiras na infância. Sua pesquisa corrobora o processo de socialização dos/as envolvidos/as na construção de suas identidades.

Nesse sentido, foi observado que os papéis de gênero estão relacionados às experiências que os adultos, ou seja, seus pais ou os/as responsáveis transmitem. Em suma, as crianças representavam as masculinidades e feminilidades frente às propostas de interações às quais eram expostas. Dessa forma, a generificação de brinquedos e brincadeiras ocorriam de acordo com sua identidade de gênero.

A tese de Marcia Cristina Silva (2020) explora, por meio da análise de dissertações e teses nas áreas da Educação e Educação Física, a interligação entre a E.F e a E. I., com um recorte temporal de 1993 a 2016. A pesquisa elenca os temas mais abordados em cada uma das áreas, revelando uma configuração das prioridades acadêmicas. É oportuno destacar que, na pós-graduação em Educação Física, as temáticas referentes à identidade gênero emergem como uma das questões mais expressivas, especialmente nas pesquisas de mestrado, enquanto as investigações no âmbito do doutorado apresentam poucas produções. Essa observação ressalta a necessidade de uma maior profundidade e diversidade nas discussões sobre gênero em níveis mais avançados de formação acadêmica, evidenciando uma lacuna que deve ser explorada em futuros estudos. Para tanto, Xavier Filha (2012, p. 106) pondera que

[...] o corpo não é tão somente a sua conformação biológica mas, ainda, seus gestos, suas expressões, aquilo que veste e o que o adorna, [...] os prazeres que vivencia, enfim, não há como falar de *corpo* sem falar de nossa subjetividade, daquilo que somos ou que gostaríamos de ser.

De acordo com essa assertiva, a autora salienta que tudo o que somos transmitimos através daquilo que nos é ensinado, ou seja, das mais diversificadas formas de dizer como nosso corpo pode corresponder aos conhecimentos que são oferecidos, ressaltando, assim, a construção da nossa identidade.

Nesse sentido, Louro (2014, p. 92) discorre sobre a natureza predominantemente feminina da escola, ao afirmar que “[...] é um lugar de atuação de mulheres - elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas”. Essa observação é interessante, pois permite refletir que, para promover o acesso e o convívio com as diferenças, é fundamental que esse espaço educacional seja também ocupado por homens, sem distinções. A inclusão de figuras masculinas nas práticas pedagógicas contribui para a desconstrução de estereótipos de gênero, favorecendo um ambiente plural.

A pesquisa de mestrado de Tiago Thomé (2024) abordou o conhecimento das brincadeiras de mãos cantadas, observando que, dependendo do local de origem de suas

famílias, cada criança possui um jeito/maneira de performatizar sua identidade. Desse modo, o referido estudo faz alusão à temática abordada nesta pesquisa, pois facilita a compreensão e o desenvolvimento das atividades propostas em campo.

Na busca por trabalhos que congregassem o recorte aqui efetuado, encontramos, no Google Acadêmico, o estudo de Myllena de Oliveira (2020), que aborda as relações de gênero, poder e resistência na formação inicial de professores/as de Educação Física. Em sua dissertação, a autora destaca que, ao longo da história, as desigualdades entre homens e mulheres na luta pela prática esportiva é contínua, em se tratando das mulheres, uma vez que a busca por garantir seus direitos em participação em eventos desportivos se deu após as ondas do movimento feminista. Desse modo, percebemos como as relações de poder e resistência, por parte dos homens, ainda sobressaem no que tange os enfrentamentos e desdobramentos das barreiras por elas enfrentadas.

O trabalho de Thammy Guastella (2021) aponta as questões de gênero e sexualidade na mídia educacional. Sua proposta de pesquisa foi pautada na Revista *Nova Escola*, na qual a autora destacou que os discursos de gênero e sexualidade se encontram em disputa no âmbito educacional. Para tanto, foram observados os documentos norteadores curriculares a fim de analisar a abordagem pós-crítica no campo dos estudos feministas. Guastella salienta, também, que as disputas de ‘força’ entre os discursos da revista e os ultraconservadores nos fazem refletir que é preciso interditar esses debates no campo escolar, em que o docente fica restrito a desenvolver/trabalhar esta temática em sala de aula.

Na plataforma SciELO, deparamo-nos com o trabalho de Marina Mariano e Helena Altmann (2016), que trata da abordagem da Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas? As autoras observam que as relações de gênero nas aulas de Educação Física na educação infantil produziram desigualdades entre as crianças. Ademais, cabe ressaltar que esta temática de estudo visa o não enfrentamento das desigualdades presentes no cotidiano escolar, fazendo com que as crianças aprendam e vivenciem inúmeras formas de reprodução daquilo que elas/es aprendem, obtendo, assim, uma forma ampla e diversificada de brincar entre os pares.

No artigo dos autores Peterson Silva, Mariana Monteiro, Ana Lúcia Faria e Helena Altmann (2020), estes nos evidenciam que a cultura do machismo e do patriarcado ressaltam as hierarquias nas relações de poder e gênero no campo da educação infantil, a partir da abordagem que a docência masculina se insere nesta etapa escolar. Somado a isso, percebemos que a restrição dos homens atuando como regentes das turmas da E.I. vai de contramão às construções e contribuições na educação das crianças pequenas. É um misto de luta e resistência

de práticas machistas, homofóbicas e racismo enfrentados por eles no combate a heteronormatividade presente na sociedade.

Na pesquisa de Isamara Diniz, Fábio dos Reis e Rubens Vieira (2022), também publicada na forma de artigo, os autores discorrem que ao abordar jogos e brincadeiras na educação infantil é possível desconstruir situações de conflitos e desigualdades entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Segundo os autores, cabe à figura docente a incumbência de orientar e encaminhar as aulas/situações, promovendo a socialização, a cooperação e a compreensão entre os/as educandos/as à medida que os conteúdos são explorados. Face ao exposto, ao evidenciar a educação infantil, nos brinquedos e nas brincadeiras, bem como nas questões de identidade de gênero no âmbito escolar, constituem um aporte importante e sinalizam perspectivas outras que podem ser exploradas.

Como apresentado no quadro 1, o último trabalho analisado foi o das autoras Adriana Almeida e Tânia Zimmermann (2022), cujo objetivo foi analisar de que forma as desigualdades de gênero permeiam os jogos e brincadeiras nas aulas de E.F., assim como as delimitações que os/as educandos/as enfrentam durante suas práticas. A pesquisa destaca como essas desigualdades se manifestam nas dinâmicas de interação e participação, evidenciando a importância de um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas que podem reforçar e/ou desconstruir estereótipos de gênero.

Face aos trabalhos expostos, é oportuno destacar que, de acordo com Louro (2014, p. 61), “a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas”. Dessa forma, evidencia-se uma “herança” enraizada em relações patriarcais, cujas raízes permanecem fincadas e se espalham na sociedade contemporânea. Essa cisão, cuja manutenção atende a interesses específicos, deve ser questionada e desnaturalizada, com o intuito de promover um ambiente no qual as diferenças sejam reconhecidas como reflexo da pluralidade das possíveis formas de “ser”. É nesse contexto que este trabalho, ao promover a reflexão em torno da generificação de brinquedos e brincadeiras, busca contribuir — ao incorporar o viés da interseccionalidade — para a construção não apenas do diálogo entre educadores/as e pesquisadores/as, mas também de práticas que priorizem a formação de sujeitos despidos de preconceitos.

Após a análise dos trabalhos mencionados, reiteramos a necessidade de pesquisas que — somadas a esta que busca relacionar questões de identidade de gênero, categorias de articulação no campo da Educação Infantil — se dediquem a discutir a temática deste estudo. É fundamental que essas investigações contestem, ampliem e enriqueçam a discussão, por meio

de contribuições oriundas de diversas áreas do conhecimento. Tal abordagem não apenas aprofundará a compreensão das dinâmicas presentes no contexto educativo, mas também promoverá um diálogo interdisciplinar que é basilar para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e conscientes das complexidades sociais hodiernas.

Dessa forma, este trabalho se diferencia dos demais pelo fato de apresentar novas vivências acerca das percepções das crianças da E.I. frente aos brinquedos e as brincadeiras generificadas relacionadas a questões de gênero. Em suma, por meio das experiências vividas durante a realização do campo, percebemos como a influência da família e das mídias encontram-se presentes nas narrativas das crianças, visto que “na nossa sociedade, a menina é instruída, encorajada e desafiada de modo diferente dos meninos, em vista daquilo que irá se tornar no futuro: homem ou mulher” (Odinino, 2015, p. 15). Sendo assim, a escola possui papel fundamental na dinâmica de oportunizar às crianças as mais diversas formas de serem quem elas/eles querem ser, haja vista que as questões de gênero apresentam-se enraizadas em nossa sociedade.

Desse modo, dentre as pesquisas encontradas nas plataformas de busca, em sua maioria, são de estudos realizados na região sudeste e nordeste brasileira. É importante ter em mente que, na região centro-oeste brasileira, bem poucos trabalhos foram identificados e, este estudo ressalta grande importância e relevância para a região, bem como para o estado de Mato Grosso do Sul.

3. “O MEU BRINQUEDO É MUITO CARO. NINGUÉM PODE QUEBRAR” – BRINCANDO CONSTRUÍMOS NOSSO TRABALHO

Esta investigação, comprometida em atender ao(s) objetivo(s) proposto(s), adota como perspectiva analítica determinados marcadores sociais da diferença (gênero, raça, geração e escolarização). Somado a isso, para a concretização desse propósito, emprega-se como instrumentos metodológicos observações, entrevistas e narrativas produzidas pelas crianças no campo de pesquisa, constituindo, portanto, o *corpus* deste estudo. Assim, com base no material produzido e no recorte previamente delineado, as interpretações e análises dos discursos são conduzidas à luz das contribuições teóricas de Michel Foucault (2008), autor que enfatiza a possibilidade de explorar a diversidade de respostas.

Desse modo, no contexto do campo investigativo, tornou-se viável identificar alguns cruzamentos de ideias e de pensamentos manifestados pelas crianças entrevistadas. Esse processo possibilitou estabelecer uma conexão entre os marcadores sociais da diferença e as problematizações foucaultianas, evidenciadas nos discursos e narrativas infantis, que serão expostas na sequência.

3.1 As crianças e o campo

Esta pesquisa foi conduzida com crianças de uma escola pública municipal localizada em Campo Grande, MS, na região da Lagoa¹⁴, que possui aproximadamente 1.500 alunos/as regularmente matriculados/as e frequentes. A turma selecionada para a realização deste estudo foi o Grupo 4 A¹⁵ (matutino), pertencente à Educação Infantil, composta por 20 crianças, sendo 13 meninas e 7 meninos. Na ocasião, a turma contava com a presença de uma professora regente (pedagoga, não participante da pesquisa), uma professora de Arte (também não participante) e um professor de Educação Física, que atuou apenas como participante da pesquisa (entrevista).

Dessa forma, os/as entrevistados/as desta pesquisa, juntamente com algumas de suas características, serão apresentados/as pelo entrevistador. Para assegurar a privacidade de cada criança, sua identificação foi realizada por meio de nomes fictícios (como apresentado no Quadro 2), dispostas em ordem crescente, bem como sua identidade de gênero de acordo com

¹⁴ Divisão regional da cidade de Campo Grande/MS. Disponível em: <https://prefcg-repositorio.campogrande.ms.gov.br/wp-cdn/uploads/sites/18/2017/09/ANEXO-FINAL-PUBLICACAO.pdf>. Acesso em 28 de ago 24.

¹⁵ Nomenclatura utilizada na Rede Municipal de Ensino para identificar as turmas da Educação Infantil – Grupo 4 (crianças com idade entre 4 e 5 anos).

o documento de matrícula. Essa abordagem visa proteger o sigilo das identidades das crianças e os princípios éticos que balizam a pesquisa em contextos educativos.

Para garantir a transparência do processo, é oportuno ressaltar que, da turma selecionada para a construção do *corpus*, até o término do primeiro semestre letivo de 2024, apenas uma criança não obteve autorização para participar da pesquisa, e sete responsáveis não compareceram à unidade escolar para assinar o termo de consentimento. Assim, contamos, portanto, com a participação de 12 (doze) crianças da educação infantil – 6 meninos e 6 meninas – para a efetivação das propostas apresentadas neste trabalho.

Demonstrada a seleção do grupo estudado, o *corpus* da pesquisa foi constituído por entrevistas orais semiestruturadas¹⁶, cujas perguntas foram elaboradas pelo entrevistador. Além disso, o registro das respostas obtidas em campo foi realizado por meio de anotações e gravações, utilizando um gravador de celular, com o objetivo de garantir a possibilidade de consultas e análises posteriores. As entrevistas foram transcritas com o auxílio do software *TurboScribe*, assegurando a fidedignidade das respostas, que foram registradas *ipsis litteris*.

Quadro 2 - Categorização das crianças

Identificação do/a entrevistado/a	Idade	Cor da pele ¹⁷
LOREN	4	Preta
ÍCARO	5	Branca
AURORA	4	Branca
RAVI	4	Branca
TITO	4	Preta
NINA	5	Branca
MAITÊ	5	Branca
PILAR	4	Preta
NARA	4	Branca
FLORA	4	Branca
SEBASTIAN	4	Parda

¹⁶ Apêndice I e II

¹⁷ Identificação dada pelo entrevistador.

MATTEO	5	Parda
--------	---	-------

Fonte: Autor (2024).

Apresentaremos algumas informações sobre os comportamentos de cada criança, características e narrativas durante a realização das entrevistas e observações do campo. Começamos com *Loren*. Essa foi bastante participativa durante a entrevista e as observações do campo. Adora brincar com bonecas e tem um pouco de resistência quanto aos brinquedos considerados de meninos. *Ícaro* teve boa participação durante a entrevista e também nas observações de campo. Adora brincar com carros e o boneco do Homem-aranha. Com os brinquedos considerados de meninas, apresentou um pouco de resistência em participar. *Aurora* participou bastante durante as observações do campo e na entrevista foi bastante comunicativa. Ao apresentar os brinquedos considerados de meninas, brincou livremente. Com os brinquedos considerados de meninos, apresentou-se resistente.

Já *Ravi* ocasionou, de início, uma certa dificuldade na entrevista, por parte do entrevistador pelo fato da criança não ser oralizada. Durante as observações de campo, brincava conforme o conduziam, ou seja, onde o colocava, ele brincava; o que entregasse para ele brincar, também o fazia, uma observação um tanto relevante para as análises, uma vez que, por mais que o aluno não verbalizasse o que queria, não apresentou resistência a nenhum tipo de brinquedo ofertado. Não houve interação entre o entrevistador e a criança.

O próximo entrevistado foi *Tito*. Durante a realização da entrevista e das observações de campo o aluno se demonstrou bastante agitado, carregando os objetos para todo lado. Pelas dificuldades encontradas durante as indagações, foi necessário reformular as perguntas várias vezes para que pudesse obter alguma resposta. Esta criança teve muita resistência em brincar com os brinquedos considerados de meninas. A seguir, foi a vez de *Nina*. Criança calma, sempre atento aos questionamentos do entrevistador demonstrando-se disposto às propostas durante o campo. Apresentou um pouco de resistência quando deparado com brinquedos considerados de meninas.

Em seguida, foi a vez de *Maitê*. Muito comunicativa e bastante observadora. Durante as observações do campo, era líder dentre as brincadeiras e conduzia as “amigas” para as atividades propostas por ela. Foi resistente ao pegar os brinquedos considerados de meninos. *Pilar*, criança tímida, de pouca interação, todavia não teve dificuldades em participar da entrevista e das propostas durante a realização do campo. Quando deparada com os brinquedos considerados de meninos, ficou apreensiva, mas usou os objetos sem resistência.

Nara teve boa participação durante a entrevista, apresentando-se bastante curiosa - sempre querendo saber o que seria feito antes dos/as colegas de turma - e durante as observações do campo. Ela brincava apenas com suas amigas e com brinquedos considerados de meninas. Foi resistente quando se deparou apenas com brinquedos considerados de meninos. *Flora* se apresentou bastante extrovertida e participativa. Contudo, foi resistente a usar os brinquedos considerados de meninos, pois brincava apenas com bonecas.

Sebastian apresentou-se bem comunicativo durante as observações do campo e entrevista. Brincou mais com os brinquedos considerados de meninos. Durante o campo, o aluno brincava com todos os colegas, mas ao se deparar com os brinquedos considerados de meninas, apresentou resistência, não querendo participar desta etapa da pesquisa. Por fim, foi a vez de *Matteo*, que se apresentou bastante descontraído durante a entrevista, sem necessidade de repetir suas respostas. Quando deparado com os brinquedos, usou apenas os brinquedos considerados de meninos e foi resistente a usar os considerados de meninas.

Finalizada a apresentação das crianças, agora será a vez de apresentar o professor de E.F. da turma. Cabe ressaltar que a pesquisa foi realizada com o professor substituto da turma, devido ao fato de a professora titular encontrar-se em afastamento, por motivos médicos. Este professor foi identificado por “Professor André”; sua cor da pele é branca e é graduado pela UFMS, em 2012, com idade de 37 anos no momento da entrevista.

A entrevista com André aconteceu no último encontro do campo. Ressalto que o professor estava em seu horário de planejamento, logo, não foi necessário interrompê-lo em seu horário de aula. Esta etapa aconteceu na sala dos professores da escola municipal de Campo Grande, MS e teve duração de doze minutos.

Apresentados/as o *corpus* da pesquisa, partiremos para a estruturação e embasamento teórico, seguindo a proposta foucaultiana das análises e a interseccionalidade/categorias de articulação de modo a garantir a fidedignidade deste trabalho.

3.2 Ferramentas teóricas

Conforme apresentado anteriormente, as transcrições dos áudios foram realizadas e armazenadas em uma pasta criada no próprio notebook do entrevistador, de maneira a garantir consultas e análises posteriores. Convém destacar que os áudios, transcritos em *word*, também ficaram armazenados na mesma pasta dos áudios e seu descarte ocorrerá conforme descrito no TCLE – após 5 anos da pesquisa.

A entrevista semiestruturada aqui realizada é definida por Eduardo Manzini (2003, p.15) da seguinte forma:

Ao elaborar roteiros, acabam listando itens a serem pesquisados. De posse desses itens, realizam as entrevistas. Porém, esses itens não garantem que as perguntas feitas no momento da entrevista sejam semelhantes para todos os entrevistados, ou seja, a forma de perguntar pode variar de entrevista para entrevista, [...]

Retomando a caracterização desta pesquisa, convém destacar que, antes de mais nada, será de caráter qualitativo, uma vez que,

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (Tatiana Gerhardt e Denise Silveira, 2009, p. 32).

É oportuno dizer que a busca pelas respostas para a referida pesquisa transcorreu também pelos marcadores sociais da diferença, como podemos perceber nas narrativas das crianças (que serão apresentadas nas análises) observando, assim, sua maneira de interagir com os/as demais colegas.

Em se tratando de marcadores sociais da diferença, buscamos pela leitura construcionista apresentada por Adriana Piscitelli (2008, p. 269), na qual se refere ao tema por Categorias de Articulação. Nesse sentido, a autora ressalta sua definição para a interseccionalidade, como

algumas discussões sobre interseccionalidade consideram que essa conceitualização é problemática porque coloca excessiva ênfase nos eixos classificatórios não prestando suficiente atenção à experiência. Assim, poderia ser pensado que o trabalho com categorias de articulação [...] concedem lugar de destaque à experiência.

Dada a assertiva acima, buscaremos compreender como as experiências e vivências dos/as entrevistados/as são acionadas através dos marcadores sociais da diferença, de modo a estabelecer uma relação entre as abordagens construcionistas e as análises dos discursos (foucaultiana), partindo da proposta pós-estruturalista.

Por esse viés, explicitar o objeto de pesquisa com conceitos universais não serve, a partir dos estudos de Foucault, uma vez que não engessar os processos da análise será uma das melhores formas de compreender e buscar prováveis respostas, ainda que não prontas, para o

objeto a ser estudado. Nesse sentido, entender os processos e os percursos da pesquisa e os questionamentos a serem levantados, auxiliarão no desenvolvimento e os possíveis encaminhamentos que forem necessários.

De maneira a averiguar as respostas que embasaram, inicialmente, a discussão dos dados, estes nos remetem à análise do discurso na perspectiva foucaultiana, relatando como

[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (Foucault, 2008, p. 132).

No que concerne às análises discursivas pelo viés foucaultiano, o autor nos faz refletir que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, e o meio através do qual se luta, aquele poder do qual se quer apropriar” (Foucault, 1996, p.10). Somado a isso, Foucault nos faz pensar no entorno do que se quer buscar/encontrar. Porém, não podemos nos sujeitar ao óbvio, ao que já está estabelecido e/ou determinado, mas encontrar o que pode estar nas entrelinhas de suas falas/narrativas, a fim de desmistificar as minúcias observadas.

Kleber Prado Filho (2013, p. 93) ao apresentar o discurso foucaultiano, nos lembra que “[...] discurso é mais que saber, mais que ciência, mais que texto: ele é prática, reafirmo, conjunto de práticas, campo de práticas e enfrentamentos”. Desse modo, quanto mais se observar o campo da pesquisa, maiores serão as possibilidades de ampliar a busca por possíveis respostas/resultados, visto que o fato de trabalhar com crianças de 4 e 5 anos é algo a ser destacado, pelo motivo delas não terem um vocabulário mais aprofundado/enriquecido para que houvesse maior explanação de suas respostas nas entrevistas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotamos, com base nas contribuições de Michel Foucault (2010a), o método da problematização, que não se limita a uma única resposta para os questionamentos, mas estimula a busca por uma multiplicidade de respostas. Em outras palavras, durante o transcorrer da entrevista, propomos, sempre que surgiam oportunidades, a formulação de novas perguntas, as quais podem, por sua vez, gerar respostas diversificadas. Essa dinâmica entre perguntas e respostas corrobora o trabalho, pois possibilita a exploração de questionamentos que não foram considerados previamente.

Assim, com o intuito de respaldar as análises dos discursos registrados, compreendemos que a problematização

[...] não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma de reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (Foucault, 2010a, p. 242).

O autor nos convida a considerar que as narrativas podem ser aprofundadas de acordo com as representações apresentadas pelos indivíduos. Nesse sentido, na perspectiva desta pesquisa, buscamos enfatizar questões que dialogam com as dimensões de gênero, Educação Física e educação infantil. Essa abordagem permite uma análise mais aprofundada e multifacetada das experiências e percepções dos sujeitos envolvidos, ressaltando a importância de um olhar crítico sobre as intersecções entre as áreas supracitadas.

Como outrora mencionado, utilizamos da proposta da problematização foucaultiana, uma vez que Christian Vinci (2015, p. 214) nos diz que: “Problematizar significa deformar seu trabalho até o ponto em que, em suas múltiplas conexões, ele se torna irreconhecível ao autor, embora inserido em uma rede de diálogos muito mais ampla do que previsto ao início”. Para tanto, mesmo que as entrevistas e brincadeiras tenham sido direcionadas, pelo entrevistador, essas crianças encontravam-se em processo de aprendizagem, sendo possível proporcionar para elas algum conhecimento e, com elas, experienciar novos desdobramentos.

Desse modo, Francis Lima (2006, p.14) ressalta que “A verdade, para Foucault, é construída de acordo com a sociedade, sendo, portanto, possível estabelecer, ao invés de ‘uma’ verdade, “jogos de verdade””. Logo, o brincar se caracteriza como uma vertente primordial para as crianças nesta etapa escolar, haja vista que muitos são os questionamentos e posicionamentos durante as aulas e, para eles/as, o que o/a professor/a ensina torna-se verdade, ou seja, neste contexto, é o que deve ser feito e realizado.

Ao passo que os ensinamentos e conhecimentos são vivenciados e experimentados, percebemos que o trato com questões relacionadas ao corpo precisa estar em consonância com os documentos norteadores do trabalho pedagógico, sendo eles: a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2016), a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Brasil, 1996), o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998), as DCN (Brasil, 2013) e a BNCC (Brasil, 2018).

Para assegurar as análises das narrativas, também buscamos tratar dos discursos que foram realizados (pelas crianças e entrevistador), uma vez que a escola tem inúmeras possibilidades de desenvolver habilidades, conhecimentos e senso crítico sobre as formas da

aplicabilidade dos conteúdos (Brasil, 2010) e que, de fato, devem se consolidar com a pesquisa em destaque.

Face ao exposto, faremos uma retomada de como a pesquisa foi realizada. Conforme já mencionado, realizamos entrevista semiestruturada com as crianças (ver Apêndice I) e o professor de E.F. da turma (ver Apêndice II). Todavia, foi necessário percorrer alguns caminhos. Iniciamos com o pedido de autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), através de uma carta de Anuência da SEMED, direção escolar, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - dos responsáveis pelos(as) estudantes (incluindo também a autorização dos envolvidos na pesquisa - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE) e do professor de Educação Física da turma, de modo a garantir a legalidade das informações obtidas durante o processo de investigação e construção do *corpus*.

Diante do exposto, esta pesquisa teve a autorização do Comitê de Ética (CEP) desta instituição de ensino – UFMS sob o registro: CAAE 77295524.3.0000.0021. Os termos de consentimento seguiram as normas da Resolução CNS nº 510, de 2016, Artigo 9º, Inciso VI (Conselho Nacional de Saúde).

Com o intuito de realizar o percurso das entrevistas e observações do campo, iniciamos, então, na primeira quinzena de junho de 2024 os procedimentos. Dessa forma, no primeiro dia, o professor de E.F. da turma me apresentou para as crianças e, estas, realizaram um desenho do objeto que mais gostavam de brincar. Nesta etapa, foi formalizado o consentimento por meio do TALE. Foi observado pelo entrevistador que muitos desenhos eram de carrinhos, super-heróis e bonecas. Contudo, houve também desenho de ursos e de um grupo de meninas brincando. Neste dia, o procedimento durou cerca de 12 minutos até que todas as crianças concluíssem seus desenhos.

Ressaltamos que a turma possui quatro aulas semanais, divididas em dois dias distintos com aulas geminadas – sendo as terças e quintas-feiras. Logo, na mesma semana – segundo dia –, as crianças foram entrevistadas, e a duração de cada entrevista ficou em torno de cinco minutos. A partir da segunda etapa da pesquisa foi observada a postura das crianças durante o percurso.

Na semana seguinte (terceiro dia), as crianças foram chamadas individualmente para as observações do campo. Neste dia foram disponibilizados brinquedos considerados de meninos e de meninas, tais como carros, bonecos de super-heróis (Homem-aranha, Thor, Hulk, Homem de Ferro, *Bumblebee*), utensílios de cozinha (panelas, fogão, colher, faca, garfo), bonecas *Barbie* e Mônica, boneca preta. Cada criança que entrava na sala de referência poderia pegar 2 brinquedos para usar. Neste dia, a única intervenção do entrevistador foi de utilizar apenas 2

brinquedos por vez. Esta etapa durou cerca de 40 minutos até que todos/as perpassassem pelas observações, ressaltando que, concomitantemente, as crianças faziam as atividades de E.F. em outro ambiente da escola, situação essa que se repetiu nos encontros seguintes.

Na mesma semana – quinta-feira, quarto dia –, foi a vez de disponibilizar brinquedos considerados de meninas. Na ocasião, todos os meninos mostraram resistência para entrarem na sala e alegavam “*Por que só tem brinquedo de menina?*”, por isso não queriam entrar e optavam por voltar à aula de Educação Física. Contudo, foi necessária uma nova intervenção do entrevistador nesta etapa, tendo em vista que foi exemplificado aos meninos que eles também podiam usar os brinquedos considerados de meninas, para isso foi questionado se os pais deles faziam comida em casa, limpavam casa, ou seja, tarefas que tradicionalmente são atribuídas às mulheres em seus lares. Já as meninas, entraram na sala tranquilamente e não queriam voltar para a aula de E.F. Esta etapa durou cerca de 45 minutos até que todos/as passassem pelas observações.

Passada mais uma semana, na terça-feira – quinto dia –, foi a vez de disponibilizar os brinquedos considerados de meninos. A mesma resistência ocorreu com as meninas, pois alegavam “*Cadê as bonecas? Por que não tem boneca aqui?*”, de modo que desejaram retornar a aula de E.F. A cada menina que chegava na sala de aula, o entrevistador conversava e dizia que poderiam brincar com aqueles “brinquedos de meninos”, uma vez que foi exemplificado a elas que poderiam ser motoristas, heroínas, enfim, atribuições que as mulheres também podem ter. Os meninos brincaram tranquilamente, porém queriam levar os brinquedos para a aula de Educação Física. Esta etapa durou cerca de 40 minutos até que todos/as transcorressem pelas observações.

Na última etapa da observação, quinta-feira – sexto dia –, antes de irem para a aula prática de E.F., foi realizada uma roda de conversa com as crianças acerca da generificação dos brinquedos. Após a explicação da proposta da pesquisa, as crianças foram novamente indagadas e, de modo coletivo, todas responderam que não havia brinquedos de meninos e de meninas separadamente. Em suma, as crianças atenderam ao solicitado, mas ao observarmos suas ações na prática, constatamos uma contradição entre as respostas fornecidas e o comportamento real. Embora tivessem afirmado não haver generificação nos brinquedos, a maioria dos meninos optaram por brinquedos tradicionalmente associados a meninos, enquanto as meninas priorizaram pelos considerados de meninas.

Houve duas exceções a serem destacadas e trataram-se de crianças (um menino e uma menina) que não quiseram brincar com os brinquedos relacionados a sua identidade de gênero. Dessa maneira, o menino brincou com uma panela – se passando por cozinheiro e servia algo

para comer o tempo todo -, e a menina brincou com o carro de corrida, pois queria dirigir para qualquer lugar, fazendo destaque a sua mãe, que possui carro e a transporta(va) para a escola.

Com base nas narrativas apresentadas, é o momento de realizar as análises deste estudo. A construção do percurso se deu identificando cada pergunta da entrevista e, de acordo com as narrativas, foi elaborado um levantamento das respostas mais parecidas, de modo a elucidar a proposta desta pesquisa, assim como aquelas respostas que se distanciavam das mais comuns, também foi levado em consideração, uma vez que, seguindo o exemplo de Foucault (2010a), não buscava pelas respostas prontas e objetivas, mas também naqueles que podemos encontrar nas entrelinhas das narrativas, de modo a elucidar novas interpretações e inquietações que podem ser acionados com novos olhares.

Diante disso, foi observado que as respostas foram muitas vezes objetivas, em sua maioria compostas por “sim” e “não”, uma constatação que merece ser sublinhada, pois eram crianças de 4 e 5 anos (esse detalhamento será apresentado mais à frente). Isso posto, algumas perguntas da entrevista tiveram respostas muito breves, mesmo alterando a maneira de questioná-las. Essa dinâmica evidencia a dificuldade, e por vezes a complexidade, de lidar com este público (Xavier Filha, 2012).

Dessa forma, constatamos que as narrativas oferecidas ao pesquisador, no momento da pesquisa de campo, foram caracterizadas por sua objetividade, manifestando-se em respostas breves. É importante salientar que, mesmo após a reformulação das questões, as respostas permaneceram sucintas e pouco elaboradas. Essa dinâmica, embora tenha gerado desafios devido à simplicidade das informações obtidas, motivou a inclusão de novos questionamentos, com o objetivo de estimular respostas com mais detalhes e informações. Cabe mencionar, também, que pelo viés do filósofo francês Foucault (2010b), este nos faz pensar que, por mais que tenhamos um roteiro a seguir, as respostas não precisam ser aquelas “prontas”, ou seja, podemos e devemos navegar, também, por novos percursos de acordo com o posicionamento do/a entrevistado/a.

A compreensão do percurso realizado permitiu-nos, por meio da análise dos discursos das narrativas, perceber que esses indivíduos são atravessados por complexas relações de poder, influências da construção familiar, bem como pelo binarismo e pela generificação dos brinquedos e pelas amizades que estabelecem. Essa intersecção de fatores destaca como as dinâmicas sociais moldam a experiência infantil, revelando a importância de se considerar o contexto sociocultural na formação das identidades e das interações lúdicas.

4. “POR QUE QUE VOCÊ BRINCA? PORQUE EU SOU AMIGO!¹⁸” – ANALISANDO O PERCURSO

A questão que inaugura esta seção deriva da entrevista previamente elaborada e aplicada junto às crianças. Cabe salientar, ainda, que a formulação da pergunta foi intencionalmente adaptada para alinhar a linguagem do entrevistador aos modos de expressão comumente utilizados pelos/as participantes. Ademais, com base nas reflexões de Foucault (2008), essa estrutura interrogativa permite a obtenção de respostas que ultrapassem a simples dicotomia entre “sim” e “não”, demandando, assim, enunciados mais desenvolvidos, acompanhados de justificativas ou de informações adicionais.

Os dados utilizados na elaboração das análises evidenciaram que grande parte das respostas fornecidas pelas crianças se caracterizou como direta e objetiva. Entretanto, em determinados momentos, surgiram relatos que possibilitaram reflexões mais aprofundadas sobre os saberes assimilados e as manifestações de construções identitárias, expressas ao longo das interações no contexto investigativo.

Considerando essa circunstância, os participantes dessa pesquisa, o ambiente de observação e os registros obtidos no campo, estarão em conformidade com as etapas estabelecidas para a implementação desta proposta. Inicialmente, os discursos apresentados nas entrevistas, seguidas pelas observações realizadas no campo e, por último, as percepções das crianças acerca da temática abordada.

Iniciaremos com a *Loren*. Quando questionada, inicialmente, se poderia brincar com ela, respondeu que SIM e, em seguida, solicitei que apresentasse um desenho. Nele continha uma boneca da Mônica¹⁹, uma boneca *Barbie*²⁰ e um urso. Na ocasião, ela relatou que gosta muito de brincar com estes brinquedos e por isso os desenhou. Em seguida, foi a vez de *Ícaro*. Ao questioná-lo se poderia brincar com ele, também afirmou dizendo SIM. Apresentou o desenho de um bicho, mas não consegui identificar qual seria e nem ele relatou qual era, apenas disse que era um bicho.

Já *Aurora* também confirmou que poderia brincar com ela e, na hora de desenhar, fez uma boneca, sendo de fácil caracterização. A criança realizou a atividade e, ao finalizá-la, queria fazer outro desenho. Após, foi a vez de *Ravi*. Este aluno não verbaliza. Um fator bem difícil encontrado durante o campo. Nem com auxílio do professor de Educação Física da turma,

¹⁸ Questionamento realizado de forma intencional, para facilitar o entendimento das crianças.

¹⁹ Boneca personagem da História em Quadrinho de Maurício de Sousa.

²⁰ Marca de boneca utilizada em campo e elucidada nas narrativas das meninas.

este não efetuou nenhum relato. Em seu desenho não foi possível identificar o que era e nem se podia, de fato, brincar com ele.

Agora é a vez de *Tito*. Ele permitiu que pudesse realizar as brincadeiras com ele. Durante a atividade de desenho, este realizou também um Homem-Aranha. Percebendo seu desenho, a identificação é um pouco difícil, porém ele usou das cores que o personagem utiliza em seu uniforme (vermelho, azul e preto). A próxima entrevistada foi *Nina*. Foi permitido também que pudesse brincar com ela e apresentou o desenho de uma borboleta. Um relato importante é que a criança se apresentou disposta, sempre correspondendo ao entrevistador durante a realização da atividade.

Outra entrevistada foi a *Maitê*. Também permitiu brincar com ela e seu desenho foi de uma boneca de fácil identificação. Ela interagiu bastante com o entrevistador, inclusive com questionamento sobre o “por que uso óculos?”. Com a próxima criança, identificada por *Pilar*, embora tímida, permitiu que brincasse com ela. Em seu desenho, esta fez um urso.

A criança a seguir foi identificada como *Nara*. Quando solicitado autorização para brincar com ela, foi permitido também. Em seu desenho, representou várias meninas. Agora é a vez de *Flora*. Ela é bastante extrovertida, adora brincar e deixou que brincasse com ela. Ao solicitar o desenho, apresentou uma boneca *Barbie* e relatou que possui várias e que brinca com todas em sua casa.

Já o *Sebastian* é bastante comunicativo, permitiu também que pudesse brincar com ele. Em seu desenho, apresentou um carrinho, mas não especificou de qual modelo seria. O último entrevistado é *Matteo*. Uma criança tranquila que permitiu brincar consigo durante o campo. Na ocasião, seu desenho foi do carro *Hotwheels*, especificou o tipo de brinquedo que mais gosta.

Após a entrega de todos os desenhos, foi percebido que muitas das crianças ilustraram as representações dos brinquedos com que elas brincaram. Logo, em sua maioria, os meninos brincaram com os artefatos considerados de meninos, assim como as meninas brincaram com os de meninas. Contudo, ao observar os desenhos, percebemos que nem todas as crianças realizaram os mesmos desenhos. Houve aqueles que representaram borboleta, urso, meninas e “bicho”; desenhos estes que não foram os caracterizados por super-heróis, princesas ou bonecas, que a maioria das crianças apresentaram.

Um fator relevante é que a influência das mídias, para crianças desta faixa etária, é uma representação de grande importância, uma vez que eles/as reproduzem, performatizam o que observam – correlacionando com os desenhos apresentados durante o campo de pesquisa, construindo assim, um novo personagem, uma nova forma de reconhecer aquilo que ele/a vê

nas mídias e nas prateleiras das lojas infantis, sublinhando assim, a intencionalidade mercadológica que vivemos (Castellanos, 2013).

Finalizada a primeira parte do campo, iniciaremos a seção das entrevistas individuais, na qual a maioria das respostas foram positivas, negativas e positivas/negativas (neste caso, os/as próprios/as alunos/as se contradizem em seus relatos). Dessa maneira, apresentaremos as respostas das crianças no quadro abaixo.

Quadro 3 - Respostas das crianças

QUESTIONAMENTO		SIM	NÃO	SIM/NÃO
1.	Tem brinquedo que é só de menino e só de menina?	X	X	X
		X	X	
		X		
		X		
		X		
		X		
		X		
		X		

Fonte: Autor, 2025.

No quadro acima, destacamos um dos questionamentos apresentados as crianças, em que podemos perceber a objetividade e singularidade nas suas respostas. Nesse sentido, foi realizada nova tentativa de indagações e suas narrativas permaneciam as mesmas mencionadas no quadro. No entanto, este fato foi elencado para realizarmos os primeiros apontamentos das análises, visto que as respostas se repetiam e, foram oportunizando novos desdobramentos (de análises) diante dos discursos percebidos.

Cabe ressaltar que uma criança não é oralizada, logo, não foi contabilizada sua resposta. Para tanto, este foi um dos critérios adotados para iniciar o processo de análise das entrevistas. Todavia, esse procedimento – levantamento numérico das respostas – foi realizado com as demais perguntas das entrevistas, sendo divididos em alguns elementos, que serão mais bem aprofundados nos próximos itens de análises.

Após lidas todas as respostas, observamos que os elementos que obtiveram maiores destaques foram: família, binarismo/generificação nos/dos brinquedos e brincadeiras, amizade

e relações de poder. Iniciaremos com as análises pela família e os próximos elementos serão mais bem aprofundados na sequência.

4.1 “*Eu brinco com meu pai sempre.*” - Analisando a família

Nesta seção, destacaremos o enfoque observado nas narrativas das crianças, dentre as que mais se apresentaram, e a que teve maior ênfase foi a família (pai, mãe, irmão/irmã). Ademais, durante os relatos, percebemos que alguns parentes também foram mencionados, como, por exemplo, os/as primos/as.

Diante de tal situação, Prado Filho (2013, p. 94) nos salienta que “O exercício de análise arqueológica ali realizado privilegia rupturas, descontinuidades, desníveis, diferenças e dispersões nas práticas de saber em nossa cultura [...]”, ou seja, dentre as narrativas observadas, quando *Tito* cita sua prima em sua narrativa “*Entrevistador: Ah, então você brinca com menina, né? - Tito: É. Com minha prima também. Porque ela tem muitos brinquedos. Ela é gentil.*”. Um fator a destacar é que *Tito* aponta em sua narrativa que a prima possui brinquedos considerados de meninas, e que “*eu brinco com ela*” – discurso apresentado em campo, não gravado – mas na escola ele não se permitiu brincar com os objetos de meninas, enquanto os outros meninos, mesmo apreensivos, resistentes, brincaram.

Para tanto, a família se fez muito presente nas narrativas das crianças, contudo, ao perceber que estavam em um ambiente diferente da sua casa, alguns questionamentos surgiram – a mim – de maneira a perceber como as crianças performavam diante dos brinquedos dispostos.

Mesmo retomando as respostas das crianças durante as observações do campo, e correlacionando com a família, alguns dos/as entrevistados/as reforçavam que aprenderam a brincar da forma que se apresentavam, pois seu pai/sua mãe ensinaram que é daquele jeito – *Tito* “*porque a mamãe não deixa eu pegar brinquedo de menina, porque sou menino*” - e, por isso, não podiam mudar e/ou usar de brinquedos que não fosse o considerado de sua identidade de gênero.

Dessa maneira, Xavier Filha (2012, p. 281) nos faz pensar sobre a generificação de brinquedos e de brincadeiras com estudantes da E.I., uma vez que

proporcionar a meninos e meninas uma variedade de brinquedos e brincadeiras para que as fronteiras entre os gêneros (feminino e masculino) possam ser transgredidas e novas possibilidades identitárias serem construídas

entre eles/elas deve ser um objetivo a ser empreendido pelas instituições educativas.

Cabe observar que a autora corrobora questões de diversificação entre o brincar das crianças com os brinquedos e as brincadeiras, de modo a propor novas vivências e experiências, possibilitando que as crianças aprendam ludicamente muitas formas de interação e sem privação de generificação entre os brinquedos e as brincadeiras por eles/as realizados/as.

Outra situação observada durante o campo, foi da menina *Aurora*. Esta brincava apenas com as bonecas, foi bastante resistente a usar os brinquedos considerados de meninos, e sempre frisava que poderia usar apenas boneca porque sua mãe só permite o seu uso – “*eu só uso boneca porque sou menina*” -. No entanto, vem novamente um questionamento a mim – Qual o problema em usar um carro de brinquedo? Um super-herói? Às meninas não é permitido usar carro? Não podem, elas, serem guerreiras, heroínas?

Dessa forma, ao reforçar a fala da autora Xavier Filha mencionada acima, questões relacionadas a gênero e a estereotipização adotada pela sociedade nos fazem refletir que muitas são as privações, mas até quando? Ficaremos à mercê desse tipo de reação, como diz nas histórias infantis, “para sempre?” Uma observação relevante é a reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais (Campo Grande, 2022), que incluíram a questão da diversidade em parceria com as famílias. Logo, a escola passa a ter autonomia para desenvolver novos conhecimentos aos/as alunos/as acerca desta temática. Contudo, cabe salientar que nesta proposta de estudo não se corrobora utilizar do termo diversidade, pois, no pós-estruturalismo é abordado a temática das diferenças, bem como dos marcadores sociais da diferença que se fazem presentes no ambiente escolar.

Destacamos também a menina *Pilar*, que, nas observações de campo, demonstrou facilidade em interagir com brinquedos considerados de meninos. Em sua narrativa, ela afirma: “*na minha casa tem brinquedo de menino e de menina, por isso eu brinco com os dois*”, indicando que possui irmãos (meninos) mais velhos e que não vê problemas em utilizar os brinquedos de meninos. Durante as brincadeiras, essa criança escolhia sempre um trenzinho, e ao ser indagada sobre com quem brincava em casa, relatou: “*eu brinco com meu pai sempre*”, enfatizando que sua interação lúdica era mais frequente com o pai e, ocasionalmente, com os irmãos. Ao indagá-la sobre seus brinquedos (de menina), *Pilar* respondeu que “*meu pai sempre brinca comigo, com qualquer brinquedo!*”.

Nesse contexto, sublinha-se a presença paterna nas atividades lúdicas da criança em seu ambiente familiar, evidenciando que o brincar é encarado como uma atividade que transcende

a generificação dos brinquedos. Essa dinâmica, entre pai e filha, sugere uma subversão das normas sociais vigentes, uma vez que, conforme afirmado por Judith Butler (2003), não se enquadra nas normas regulatórias impostas pela sociedade, resistindo, portanto, aos papéis que são social e “naturalmente” atribuídos às pessoas. Assim, é possível considerar que *Pilar* não se importa com as categorizações e rotulações associadas aos brinquedos, refletindo uma postura que desafia as expectativas sociais em relação à identidade de gênero e ao brincar.

Para efeito, ressaltamos a atitude de *Tito*, que foi bastante resistente ao adentrar na sala, quando deparado com os brinquedos considerados de meninas, não usou de nenhum brinquedo e se intitulava Homem-Aranha. Uma performance que destaca a influência da mídia televisiva e, também, do estereótipo reforçado por seus pais, uma vez que este aluno apresentou a narrativa “*mas só tem brinquedos de meninas! Não vou brincar! Vou lá pra fora de novo!*” - de que só poderia brincar com os brinquedos considerados de meninos e com meninos.

Dessa maneira, podemos refletir sobre a postura adotada pela família da criança *Tito* em que sua mãe relata para ele “*você pode brincar com os meninos!*”, que não permite que o filho brinque com meninas. Com base nas considerações de Anderson Ferrari (2012, p. 122) e na postura adotada pela genitora da referida criança,

então vamos dando carros, camisas de futebol (de preferência do time do pai), bola de futebol, objetos cor azul para meninos e bonecas, casinhas, bichinhos (sem falar nas panelinhas) para as meninas e, não satisfeitos em dar bonecas, ensinamos a chamar de filhinha, a dar comidinha e depois ainda falamos que a vontade de ser mãe é natural.

Nessa perspectiva, observamos que o reforço das relações patriarcais ainda está bastante presente nesta família. Convém destacar também que, segundo Ferrari (2012, p. 122) “[...] isso ocorre antes mesmo da criança nascer”. Logo, percebemos que na escola, as crianças *Tito* e *Nina* possuem uma certa resistência na socialização com crianças que não são da mesma identidade de gênero que os seus.

Neste momento, continuaremos com as análises, dessa vez com o professor de E.F. da turma, a saber, Professor André. Na ocasião, o docente foi questionado quanto à generificação de brinquedos e brincadeiras nas aulas de E.F. para as turmas da E.I. Em sua entrevista, apresentou que os brinquedos devem ser usados de forma “*imparcial*”, pois “***vai muito da ludicidade da criança***” (*Grifo nosso*).

Nas suas aulas, André não diferencia as crianças quanto a identidade de gênero. Na oportunidade, foi questionado quanto a não generificação dos brinquedos em suas aulas e o professor respondeu que nunca o fez, mas se prontificou a usar dessa proposta, alegando “*É um*

assunto pertinente dentro das aulas de E.F. Até porque há conflito em relação ao gênero de algumas salas”.

Quanto à divisão da turma de acordo com a identidade de gênero, também relatou: “*É de forma mista. De modo que não haja distinção.*”. Um fator, que André observou e relatou em sua narrativa sobre as turmas da E.I., foi: “*Nas aulas, principalmente dos grupos, as meninas ficam mais com as meninas. E os meninos ficam mais com os meninos.*”. O docente também possui outras turmas de E.F. na escola.

Ao retomar as contribuições de Almeida e Zimmermann (2022), ressaltamos a assertiva de que não dividir a turma resulta em uma compreensão e socialização mais satisfatórias entre as pessoas envolvidas. No entanto, o Professor André organizava uma fila, durante a condução das crianças à aula prática, generificando-as. Essa prática evidencia uma discrepância entre o que era verbalizado em contextos de entrevista – que eram, portanto, mais monitorados – e o que era efetivamente implementado em situações práticas. Esse hiato destaca a complexidade das interações educativas e o quanto a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas deve ser um exercício constante.

4.2 “Porque eu só divido com as minhas amigas!” - Analisando as relações de poder

Um dos fatores observados durante as narrativas das crianças foram as maneiras que apresentaram a influência que sua(s) família(s) transmitiam em seus ensinamentos (empíricos) e que, deparadas com o ambiente escolar, permaneciam iminentes nas condutas e observações realizadas na sala de referência. Para tanto, cabe destacar que as relações de poder, a partir do viés foucaultiano nos faz perceber que “o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis; que as relações de poder são, ao mesmo tempo, intencionais e não subjetivas” (Foucault, 2023, p. 102-103), ou seja, à medida que as crianças são ensinadas a brincarem com brinquedos generificados, a estas não são permitidas outras formas de brincar que não seja aquela que sua família ensinara.

Dessa forma, foi observado durante o campo de pesquisa, na primeira etapa – entrevista – que, nas narrativas apresentadas, algumas crianças relataram que suas famílias impõem os pressupostos conceitos de brinquedos generificados. Contudo, percebemos também, essa conduta (dos/as responsáveis) são representações já concebidas por épocas passadas. Para tanto, “ensinar não é tarefa fácil. É uma prática que requer constante reflexão social, planejamento de estratégias e finalidades, e dedicação emocional” (Raquel dos Santos, 2011 p. 289). Nesse sentido, cabe à escola encontrar caminhos para a desconstrução de conceitos e enfrentamentos

às barreiras de gênero impostas por seus familiares? No percurso para a construção do *corpus*, as narrativas apresentaram grande relevância, uma vez que as relações de poder percebidas no campo de pesquisa nos fizeram compreender que a escola não pode transferir para si a responsabilidade e posicionamento dessa(s) relação(ões) sem a parceria Família/Escola, visto que, para ambos, o desafio é árduo e se faz necessário compartilhá-lo entre os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem das crianças da educação infantil.

Ademais, cabe ressaltar que, mesmo com a narrativa do aluno *Tito*, na qual destaca que só poderia utilizar brinquedos de meninos porque sua mãe pega para ele – narrativa apresentada na primeira etapa do campo -, na última etapa de observação, após a roda de conversa, a criança optou por brincar com a panela e a faca (ambos da cor rosa), contrapondo, assim, os ensinamentos de sua mãe, ressaltando que não houve manifestações do entrevistador e do professor da turma. Cabe sublinhar que a atitude desta criança nos fez perceber que a repreensão que pode ter em sua casa não ocorreu no ambiente escolar.

Logo, a esta criança foi permitido que realizasse uma nova concepção de brincadeira, uma vez que, mesmo com os ensinamentos empíricos, ele teve a atitude de escolher o brinquedo e reconstruir seu papel no círculo de convívio com seus colegas. Para tanto, Odinino (2015, p. 18) ao citar em seu artigo que “no contexto do engessado universo masculino, há uma constante necessidade de afirmação do menino em tornar-se ‘homem de verdade’ e, para isso, consolida-se como necessário um intensivo esforço performático”, logo, aos meninos competem utilizar de reforços de estereótipos de homem, tais como força, destreza, liberdade. Em consequência disso, aos meninos são reforçados estereótipos associados a força, virilidade, ou seja, o que não reforçar essas atribuições, estes serão chamados de “maricas ou mulherzinha” (Odinino, 2015, p. 18).

Para tanto, observamos que, conforme Mayrhon Farias *et al.* (2024, p. 5) “em nossa sociedade, histórica e culturalmente, gestos que remetem a virilidade são designados ao sexo masculino e, por outro lado, trejeitos delicados e que demonstram sensibilidade são associados ao sexo feminino”. Nesse sentido, a grande maioria das crianças optaram pelos brinquedos considerados de meninos e de meninas, de acordo com sua identidade de gênero, respectivamente, salientando que este fato aconteceu no último encontro das observações do campo. Dessa forma, questões enraizadas no cotidiano dessas crianças e, por terem idade entre 4 e 5 anos, muito há de se mobilizar de modo a desconstruir esses engessamentos percebidos durante todo o campo da pesquisa.

Dessa maneira, podemos perceber como as questões de generificação dos brinquedos e das brincadeiras constituem um grande arsenal na rotina escolar dessas crianças. Desse modo,

Alfredo Veiga-Neto (2007, p. 58) observa sobre as relações de poder que “trata-se de não partir de pontos de apoio para explicar os acontecimentos, mas partir, sim, dos acontecimentos para explicar como se inventaram esses pontos de apoio”. Logo, a assertiva nos apresenta como as crianças se deparam frente a esses ‘desafios’ que a escola interpela no constructo social do indivíduo.

Ademais, mesmo com a concepção da identidade de gênero perpassada durante a realização do campo, Louro (2003, p. 16), ressalta que “ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades”. Para tanto, a partir das narrativas das crianças – *Loren, Ícaro, Nina, Tito, Flora, Sebastian e Matteo* – estas, nos fizeram refletir como as relações de poder estão presentes no seu cotidiano (familiar/escolar) quando deparadas com os brinquedos e brincadeiras por eles/elas utilizados/as.

Desse modo, quando a criança *Loren* diz que “*só uma colega pode brincar*”; para *Ícaro* nenhum brinquedo ou brincadeira é permitido brincar, ou seja, meninas e meninos devem brincar separadamente, pois “*as meninas se machucam ali ó, na mesa!*”, percebemos a seletividade das crianças entre si; quanto a criança *Nina* esta é bem clara na sua narrativa que não brinca com os meninos “*porque eu só divido com as minhas amigas*”; a criança *Tito*, dispõe da narrativa de que a mãe utiliza da sua posição social, para dizer o que o filho pode ou não pode fazer. Em sua narrativa, a criança *Tito* pontua que “*eu sou menino! A mamãe pega meu brinquedo de menino*”. Um ponto que merece destaque é que as relações de poder construídas no âmbito familiar reverberam no comportamento e sobretudo nas narrativas das crianças. Ao encontro das observações de Louro (2003, p. 16), essa dinâmica revela que “ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades”. Assim, o que pretendemos destacar é que, diante desse cenário, cabe à escola a tarefa de lidar com as diferenças e tentar, a depender de seu corpo docente, questionar e desconstruir padrões socialmente fixados.

Nesse sentido, Daniela Finco (2003, p. 97) sublinha que “ao brincar com todos os brinquedos que desejavam, não deixavam que ideias, costumes e hábitos limitassem suas formas de conhecer e vivenciar o mundo, determinando o que deveriam ser, o que deveriam pensar e que espaços deveriam ocupar”. Desse modo, a escola possui papel fundamental na (re)construção de padrões enraizados em suas casas. Ademais, brincar com os artefatos que lhes proporcionam prazer, são percepções e experiências que as crianças vão se permitindo.

Dessa forma, a criança *Flora*, salienta que “*porque eles querem brincar, aí eu deixo!*”, ou seja, esta criança não limita o acesso a(s) brincadeira(s) e brinquedo(s), visto que todos e todas podem interagir consigo. Ademais, Manuel Sarmiento (2004, p. 10) reitera que “o brincar

é central nas culturas infantis, sendo algo que as crianças levam muito a sério”. Nesse sentido, podemos destacar a importância das brincadeiras na interação entre os pares de modo que não haja resistência.

Já a criança *Sebastian*, por sua vez, observa em sua narrativa que “*as meninas e os meninos não podem brincar juntos, porque é menino!*”; e a criança *Matteo*, salienta que as meninas “*brincam tipo de nada!*”, somente os meninos têm brincadeiras. Com efeito, a utilização dos brinquedos pelas crianças demonstra como se dão as possibilidades de brincar e de serem indivíduos brincantes. Dessa forma, cabe-nos refletir do porquê dessas crianças brincarem apenas com colegas da mesma identidade de gênero, haja vista que em uma sala de referência da E.I. não há essa separação/classificação entre os pares.

Dessa forma, Judite Guerra (2012, p. 231) salienta que “as crianças vão se constituindo como meninas e meninos de acordo como são possibilitadas experiências e vivências para cada um”. Logo, com o desenrolar das observações de campo, percebendo as resistências das crianças, quando deparadas com brinquedos considerados opostos à sua identidade de gênero, houve a necessidade de um diálogo com eles/as para que pudessem, de certa forma, utilizar os artefatos disponibilizados.

É oportuno frisar que a resistência das crianças frente aos brinquedos considerados opostos à sua identidade de gênero revelou um certo embaraço entre os/as envolvidos/as. Desse modo, percebemos que essa concepção se deu pelos ensinamentos (empíricos) que adquiriram em suas casas. Cabe lembrar que tal situação se apresentou por duas vezes em momentos distintos. Embora Finco (2003, p. 99) aponte que essa situação esteja iminente no cotidiano escolar, “permeadas nas práticas pedagógicas, ainda estão longe das discussões nos cursos de formação do professor e pouco se discutem as questões de gênero no âmbito de reuniões pedagógicas”. Logo, por que não reconstruir essa prática pedagógica frente às novas concepções de gênero inseridas na escola?

4.3 “*Tanto menino quanto menina podem brincar juntos e com as mesmas brincadeiras*” - Analisando o binarismo dos brinquedos e brincadeiras

Quando falamos de criança, logo deparamo-nos com as mais variadas maneiras de brincar. Ademais, por vezes optamos por utilizar brinquedos. Dessa forma, a criatividade e o sentido de ser criança emergem com as atribuições que os artefatos impulsionam. Assim, percebemos que as brincadeiras são características presentes em seu cotidiano.

Contudo, sabemos que os brinquedos possuem uma “diversificação”. Existem brinquedos considerados de meninos e de meninas. Logo, por que essa separação (gênero)? Por que não podemos utilizar qualquer brinquedo, sem caracterizá-los quanto à generificação? Muitos são os questionamentos, mas nem sempre as respostas são aquelas, podemos dizer, esperadas!

No que se refere à temática do binarismo dos brinquedos e brincadeiras, verificamos que as crianças, inicialmente, posicionavam suas narrativas relacionando-as à sua identidade de gênero. Ademais, essas narrativas apresentavam, de forma clara, que os brinquedos são generificados. Ao passo que as crianças se apresentavam para as entrevistas, essas observações estavam presentes em seu dia a dia.

É preciso ter em mente que, ao tratar de binarismo de brinquedos e brincadeiras na E.I. também é preciso falar sobre questões relacionadas a gênero com crianças pois, ambos os assuntos estão interligados e necessitam de maiores esclarecimentos. Partindo desse pressuposto, destacaremos alguns teóricos que reforçam essa temática, juntamente com as narrativas das crianças.

Com base nas respostas das crianças, de fato, os brinquedos possuem generificação, uma vez que, segundo *Ícaro*, este observou que as meninas não podem utilizar brinquedos considerados de meninos porque poderiam se machucar. As meninas são direcionadas a brinquedos que reforçam estereótipos de fragilidade associados ao sexo feminino.; tais como: bonecas, casa de bonecas, utensílios de casa/cozinha, enfim, artefatos que representam a feminilidade das meninas (Finco, 2003).

Para tanto, Finco (2003, p. 95) observa que em “vários momentos da brincadeira foi possível levantar a hipótese de que as crianças não possuem práticas sexistas em suas brincadeiras e, portanto, não reproduzem o sexismo presente no mundo adulto”. Logo, “as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola”. Dessa maneira, a escola, quando consciente de seu caráter formador, prezando pela formação cidadã, pode ser o local onde determinados valores e padrões são questionados, uma vez que a exposição à outridade pode promover a consciência de uma boa relação, considerando as especificidades e diferenças dos seres humanos.

Dessa forma, quando a criança *Tito* destaca que “a mamãe pega seu brinquedo de menino”, percebemos que a seletividade dos brinquedos que esta criança poderá usar é restrita ao que sua genitora impõe. No entanto, Castellanos (2013, p. 6) salienta que “a maioria dos brinquedos que as crianças têm hoje são totalmente comerciais e os mais velhos nem consideram que existem muitas outras opções que podem ser fornecidas” (*tradução nossa*).

Portanto, cabe à escola disponibilizar um novo repertório de brincadeiras para que as crianças da E.I. vivenciem essa desconstrução e/ou padrão de estereotipar suas experiências.

É importante ter em mente que, essa questão de binarismo de brinquedos e brincadeiras se dá a partir da escolha que sua família apresenta e as mídias disponibilizam. No entanto, Castellanos (2013, p. 9) salienta que “quando um adulto escolhe um brinquedo para uma criança, a primeira coisa que se pergunta é o sexo da criança e depois a sua idade, e com esses dados escolhe o brinquedo com base na sua funcionalidade, estética, preço, etc.”. Dessa forma, vemos como a influência do/a adulto/a reforça os estereótipos de que as crianças precisam usar brinquedos relacionados a sua identidade de gênero, todavia, a elas não é oportunizado/permitido a escolha dos brinquedos e das brincadeiras que elas/eles desejam.

Já a criança *Pilar* aponta que o binarismo dos brinquedos e brincadeiras existe, mas não define qual brinquedo seria de menino e de menina. Cabe ressaltar que, mesmo disponibilizados brinquedos de diferentes segmentos, esta criança brincou sem nenhuma restrição e/ou imposição externa (entrevistador e professor). Dessa forma, Xavier Filha (2012, p. 151) destaca que “a criança ou adolescente precisa ser ouvida/o e respeitada/o em sua revelação para que não seja novamente violada/o em seus direitos na instituição educativa”. Assim, a exploração de novas experiências de brincadeiras utilizando brinquedos generificados precisam ser mais bem compreendidos pelos familiares e escola.

Ao ser questionada sobre a possibilidade de meninos e meninas brincarem das mesmas brincadeiras, a criança *Nara*, ao fazer menção ao campo de futebol, lugar onde ela e demais colegas eram conduzidas para brincar durante as aulas de E.F., destaca em sua narrativa: “*porque as meninas podem ser diferentes, mas fica marrom!*”. Desse modo, ainda que reconheça a possibilidade de meninas realizarem as mesmas atividades que os meninos, *Nara* salienta que, como consequência, podem “*ficar marrom*”, uma metáfora alusiva à sujeira, conferindo às meninas/mulheres uma preocupação maior para com a higiene/limpeza, ou seja, um construto social mais valorizado por elas em detrimento dos meninos/homens. Diante disso, convém destacar que “através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, consequentemente, de diferenciação” (Louro, 2003, p. 15). Ainda de acordo com o exposto, destacamos que geralmente “são os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e os meninos de outro” (Finco, 2003, p. 95), estereotipando assim, os brinquedos e brincadeiras por eles/as vivenciados/as.

Quando a criança *Flora* ressalta em sua narrativa que “*tanto menino quanto menina podem brincar juntos e com as mesmas brincadeiras*”, essa criança apresenta uma construção

diferenciada das demais, visto que a ela todos os brinquedos e brincadeiras são passíveis de experimentar e desenvolver novas percepções, não reproduzindo o que os adultos esperam. Portanto, Finco (2003, p. 97-98) ressalta que

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

Dada a assertiva acima, a autora observa que a utilização dos brinquedos generificados não reforça estereótipos presentes no mundo adulto, mas de uma nova maneira de brincar, caracterizando que meninos podem fazer/realizar as tarefas de casa, tais como: cozinhar, limpar a casa, cuidar dos/as filhos/as, da mesma forma que as meninas podem desenvolver papéis de provedoras do lar, serem trabalhadoras, ter participação efetiva nas contribuições do lar. Essas práticas, por sua vez, refletem e desafiam condutas frequentemente impostas por instituições como a família, a mídia e a igreja, tornando visíveis dinâmicas nem sempre percebidas no cotidiano.

Assim, dentre as narrativas apresentadas durante as entrevistas e observações do campo, podemos perceber que, para algumas crianças, o binarismo dos brinquedos é algo marcante, enquanto outras apontam como indiferentes. Desse modo, um fator de grande relevância neste estudo foi a relação de gênero imbricada nos brinquedos e brincadeiras com as crianças da E.I. Dessa forma, Finco (2003, p. 97), ao mencionar a maneira como as crianças devem/deveriam brincar, nos faz refletir “sobre a utilização dos brinquedos pelas crianças, foi possível afirmar que as categorizações dos brinquedos são construções criadas por adultos e não têm significado para as crianças nos momentos de brincadeiras”. Logo, o seu brincar torna-se livre, sem limitações do que seria utilizado como brinquedo ‘certo’ ou ‘errado’ de acordo com sua identidade de gênero.

Para tanto, é oportuno trazer as narrativas do docente da turma, o qual assegurou que “as aulas são mistas, não há diferenciação entre as brincadeiras!”. No entanto, na observação em campo, ao assistir às suas aulas e averiguar a postura das crianças, notamos uma contradição entre discurso e ação, uma vez que o grupo de crianças brincava separadamente: meninas com meninas e meninos com meninos. Ao ser questionado quanto à não generificação de brinquedos e brincadeiras na E.I., o docente disse acreditar na proposta de não os generificar, mas alegou

que isso demanda muito trabalho e que ele não tem tempo hábil para realizar o diálogo sobre isso com as crianças durante as aulas.

No entanto, o docente acrescenta que há conflitos entre os meninos e as meninas durante a realização das atividades. Em suma, o grupo dos meninos “*são mais fortes. Fisiologicamente são mais fortes. E as meninas são mais frágeis fisiologicamente*”. Contudo, Fabiano Devidé *et al.* (2020, p. 50) observam que “é importante reconhecer que no interior desses grupos, há heterogeneidades entre os meninos e entre as meninas no que tange às habilidades motoras, idade, força, entre outros aspectos”. Nesse sentido, Tatiana Medeiros *et al.* (2022, p. 236) elucidam que

as aulas de Educação Física evidenciam isso, pois têm a preocupação com o corpo e as manifestações corporais que são estabelecidas de forma que os meninos participem das atividades direcionadas para o gênero masculino, como o futebol, e as meninas com práticas relacionadas ao universo feminino, como a dança, por exemplo.

O excerto nos faz compreender que nas aulas de E.F. os meninos e as meninas passam por disputas de relações de poder pela ocupação dos espaços, sejam eles aqueles destinados à prática esportiva ou sala de referência. Logo, suas práticas acabam por ser separadas, generificando-as. Contudo, cabe destacar ainda que, conforme Medeiros *et al.* (2022, p. 236-237)

no currículo de Educação Física, determinados conteúdos fortalecem o desenvolvimento das diferenças de gênero [...]. Dessa maneira, torna-se importante a valorização do campo pedagógico e a adoção por parte do/das professores/ras de práticas inclusivas, que reconheçam as diferenças de interesses entre meninos/nas e sejam levadas em consideração na seleção e planejamento de suas atividades.

Dessa forma, Finco (2003, p. 98) ao expor suas ideias acerca das aulas generificadas e/ou mistas, de modo a alcançar os objetivos propostos para o bom relacionamento entre os/as envolvidos/as, ressalta que

a forma como a professora organiza sua prática, deixando disponível e dando acesso a uma diversidade de brinquedos para as crianças experimentarem e conhecerem diferentes papéis, sem determinar posições e comportamentos para meninos e meninas, favorece que não sejam determinados papéis específicos em função de seu sexo.

Em certo sentido, é possível desconstruir as dicotomias realçadas pela sociedade, tendo em vista que a individualidade de cada criança precisa ser aceita, propondo assim, uma reflexão acerca das diferenças de gênero que a infância produz. É oportuno salientar, também, que essas questões precisam ser discutidas e, aos poucos, implantadas no âmbito escolar, fazendo com que as famílias estejam mais abertas para esse tipo de conceituação.

4.4 “*Pode brincar todo mundo junto também? Pode.*” - Analisando as relações de amizade entre as crianças

As relações de gênero na escola frequentemente são permeadas por concepções socialmente construídas e naturalizadas ao longo do tempo. Nesse contexto, questões como a divisão entre meninos e meninas para a formação de grupos, a organização de filas e a seleção de brinquedos e brincadeiras aparecem como práticas cotidianas que reforçam diferenciações baseadas na identidade de gênero. Essas práticas, no entanto, suscitam reflexões acerca da aparente “naturalidade” desses comportamentos e escolhas, convidando à problematização de padrões que muitas vezes passam despercebidos no ambiente escolar.

Por esse viés, ao interrogar a suposta inevitabilidade dessas separações e preferências, Louro (2014) provoca um olhar analítico sobre as interações de crianças no espaço escolar, questionando a origem e a legitimidade das divisões de gênero. Além disso, a autora aponta para as ambiguidades dessas relações, evidenciadas nos momentos em que meninos e meninas se unem para brincar ou trabalhar, desafiando os limites impostos por normas socialmente instituídas. Ao lançar a questão: “É de se esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão “características” de cada gênero?” (Louro, 2014, p. 67-68), a autora revela o quanto é importante examinar em que medida as diferenças percebidas nas escolhas e nos desempenhos escolares decorrem de construções culturais e históricas, e não de determinações biológicas.

Essa observação se revela basilar para compreender como as práticas pedagógicas podem reproduzir ou desconstruir discursos normativos sobre papéis de gênero, os quais podem fomentar, mas também limitar, a construção de laços de amizade. Nesse sentido, ao considerar que este estudo envolve crianças de 4 e 5 anos em um ambiente escolar, destacamos a relevância das amizades formadas ao longo do ano letivo. A sala de referência, como espaço privilegiado de interações, torna-se o cenário no qual as relações sociais se estabelecem e as observações se desenvolvem, favorecendo a construção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, precisamos suscitar que as amizades são reconhecidas, conforme elucida Fernanda Müller (2008, p. 137) que “os amigos são aqueles com quem se pode brincar, conversar, ir ao cinema e compartilhar momentos bons da vida”. Dessa maneira, as relações de amizade emergem do vínculo estabelecido entre as crianças, bem como das suas interações a partir do convívio entre si.

Merece destaque que a disposição das crianças na sala de referência segue uma estrutura equitativa, sendo elas agrupadas em quartetos, com a organização desses agrupamentos ficando sob a responsabilidade da professora regente da turma. Esse modelo organizacional favorece o desenvolvimento de atividades colaborativas entre as crianças, permitindo que elas interajam de maneira dinâmica e participativa. Diante disso, a descrição detalhada do ambiente educacional é relevante, uma vez que foi nesse cenário específico que as entrevistas e as observações ocorreram, durante as aulas de Educação Física. Além disso, a configuração do espaço e a interação social entre os alunos são aspectos importantes para a compreensão do contexto no qual os registros ocorreram, refletindo as condições em que o processo educativo e as atividades de pesquisa se desenrolaram.

Dadas essas circunstâncias, no segundo encontro para a construção do campo, as crianças, uma a uma, compareciam à sala de referência e respondiam aos questionamentos realizados pelo entrevistador. Desse modo, ao observar o modo de brincar das crianças e o questionamento realizado durante a entrevista, destacamos a narrativa do entrevistador e da criança Aurora: “*Pode brincar todo mundo junto?*”, a aluna prontamente respondeu que “*pode*”. Nesse sentido, percebemos que a influência da disposição que os/as alunos/as encontram-se em sala facilita a construção de laços de amizades durante a realização das brincadeiras que, por muitas vezes é utilizado dos brinquedos para caracterizarem, ainda mais, sua(s) desenvoltura(s), oportunizando, assim, a possibilidade de novas amizades que podem construir.

Nesse sentido, um dos momentos de maior descontração ocorre nas aulas de E.F., uma vez que as crianças se deslocam para outro ambiente para a realização das suas atividades – quadra poliesportiva, pátio escolar, recreio. Em suma, nesses momentos observamos, ainda mais, as relações de amizades presentes fora da sala de referência.

Ademais, quando analisados os primeiros encontros com a turma selecionada, foi observado a interação entre as crianças. Muitas delas brincavam com os/as colegas que se sentavam mais próximos, ou seja, à mesma mesa. No entanto, quando direcionados a outro ambiente, essa interação foi diferente, os meninos formaram seus grupos, assim como as meninas também o fizeram.

Para tanto, cabe destacar a afirmação de Castellanos (2013, p. 11):

nesse ambiente a criança deve incluir seu grupo de pares, ou seja, meninos e meninas da mesma idade; que, como todos sabemos, podem ser muito ríspidos com a criança que age de maneira diferente, que brinca de maneira diferente ou se comporta de maneira diferente; ou seja, as crianças são influenciadas pelo que seu grupo de pares pode lhes dizer. (*tradução nossa*)

A autora nos faz perceber que a postura das crianças durante as atividades práticas de E.F. remete a maneira com que cada grupo se comporta, bem como quem elas/es escolhem para estarem em sua roda. Nesse contexto, é possível identificar um/a líder entre elas/es. Assim, a seletividade nas brincadeiras depende de quem "estabelecerá" o que irão brincar e quem poderá participar.

Em consequência disso, a criança *Tito* relata em sua narrativa que “*uma menina pode brincar*” com seu grupo, ou seja, a seleção desta colega se deu por ser uma criança que se senta na mesma mesa que a sua. Portanto, essa menina já está habituada a brincar com esse menino (*Tito*). O mesmo aconteceu com a aluna *Loren*, que também selecionou que só uma colega poderia brincar consigo. No entanto, outras crianças apontaram que não haveria problema em escolher colegas de outras mesas, tendo em vista que estas crianças (*Maitê, Flora, Sebastian e Matteo*) brincaram com crianças de outras mesas sem seletividade.

É importante destacar, neste contexto, o comportamento das crianças identificadas como “seletas” (*Loren e Tito*), termo aqui utilizado para se referir àquelas que se limitaram a interagir exclusivamente com colegas que correspondiam ao seu gênero oposto, ou seja, aquelas que, durante o processo de brincadeira, demonstraram uma preferência por brincar com crianças de identidade de gênero distinta. Esse grupo específico foi particularmente resistente à ideia de compartilhar brinquedos e, conseqüentemente, apresentou dificuldades em estabelecer interações mais amplas e diversificadas com os/as demais colegas. Embora esse comportamento tenha explicitado certa rigidez nas suas escolhas de amizade e nas formas de socialização, também foi possível notar que, apesar dessas restrições, essas crianças mantinham amizades dentro de seus próprios círculos, evidenciando que, mesmo dentro das limitações impostas pelo padrão binário de gênero, ainda havia espaço para relações de amizade e de companheirismo. Essa postura nos leva a refletir sobre a forma como as normas sociais de gênero influenciam as dinâmicas de interação infantil, ao mesmo tempo em que nos convida a pensar sobre os fatores que promovem a formação de vínculos e amizades, mesmo em um contexto de segregação implícita baseada no gênero.

Nesse sentido, o coleguismo entre os/as pequenos/as se dá a todo momento. Todavia, para certas brincadeiras, estes/as selecionam qual(is) podem participar/estar em suas propostas. Para tanto, “a própria negociação nos momentos que antecedem o ‘está velando’ da performance da brincadeira constitui-se como elemento central em que tais visões vêm à tona” (Odinino, 2015, p. 21). Dessa forma, vemos como as crianças se expressam, de acordo com os artefatos disponibilizados e como constroem suas performances diante dos/as amigos/as ali presentes.

Cabe, pois, salientar que, durante as observações do campo, nas aulas práticas de E.F., as crianças realizavam as atividades propostas pelo docente, sem a seletividade de amigos/as e, no momento de interação – após a realização do estabelecido para o dia – a organização das brincadeiras se dava pelo grau de coleguismo entre as crianças. No entanto, essa dinâmica partia espontaneamente da turma, haja vista que os/as pequenos/as optam por brincarem entre seus pares.

Nesse sentido, é preciso acentuar, também, que o docente da turma relatou em sua narrativa que “*se fosse por elas, elas queriam brincar com as meninas. O grupo deles, os meninos, brincam com o grupo deles. Porque vira muita rivalidade entre eles.*” Dessa forma, cabe o questionamento: por que os meninos e as meninas não brincam indistintamente? Por que têm que separar as identidades de gênero? Que tipo de brincadeira foi estabelecida? Logo, há amizade entre as crianças?

Conforme Artur Pereira (2022, p. 3), quando nos apresenta sobre a conceituação de amizade entre crianças da E.I. “como ação de brincar junto”, ele nos faz perceber que essa construção se dá pelo modo como interagem entre si, de como convivem e como a socialização entre as crianças ocorre. Dessa forma, por mais que nos deparemos com situações em que as meninas brincam com as meninas e os meninos com os meninos, obtemos, assim, uma relação de amizade entre as crianças. Nesse sentido, ao trocar experiências, ideias durante a(s) brincadeira(s), as crianças se constroem, se reformulam e se relacionam de modo a elucidar o vínculo fraternal entre eles/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo sobre a generificação de brinquedos e de brincadeiras na educação infantil conduzem à necessidade de propostas que promovam estudos e reflexões sobre as questões de gênero, mediadas sobretudo pela percepção dos adultos. Nesse contexto, verificamos que as constantes disputas em torno da construção das identidades das crianças estão intrinsecamente ligadas aos ensinamentos empíricos que lhes são transmitidos.

Ao considerar, como afirma Sarmiento (2004, p. 19), que “a infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias”, a análise das vivências relacionadas ao ato de brincar, tema central desta investigação, revela-se ainda mais fundamental. Essa importância é amplificada pelo advento das tecnologias digitais e pela ampliação do acesso à internet, já que as mídias televisivas e digitais exercem influência significativa sobre as formas de fantasia, interação e construção de relações entre as crianças, impacto que, direta ou indiretamente, também se reflete no ambiente escolar.

Dessa maneira, os resultados desta pesquisa indicam que a forma como as crianças interagem com brinquedos generificados tende a reforçar estereótipos de gênero frequentemente oriundos do ambiente familiar e de convivência social. Esses estereótipos, por sua vez, podem dificultar a desconstrução de papéis de gênero socialmente atribuídos a meninos e meninas. Contudo, ao serem inseridas no ambiente escolar, as crianças têm a possibilidade de, ainda que de maneira sutil, questionar e ressignificar tais padrões. Assim, a escola se configura como um espaço potencial para fomentar experiências que favoreçam a expressão de suas identidades de maneira mais livre e plural, permitindo-lhes explorar e vivenciar suas infâncias em sua plenitude.

À luz do exposto, uma forma de incentivar essa discussão na etapa da educação infantil consiste em à escola introduzir e trabalhar esses temas em reuniões pedagógicas, especialmente nas destinadas aos pais ou responsáveis, destacando a existência das diferenças de gênero e a importância de abordá-las para assegurar oportunidades de interação e de convivência entre as crianças. Além disso, torna-se basilar desenvolver essa estratégia de estudo, considerando que questões relacionadas à identidade de gênero e às diferenças integram o processo de formação do(s) indivíduo(s). Assim, tanto a escola quanto a família possuem um papel fundamental nesse contexto e não devem se furtar de suas responsabilidades.

Para responder aos objetivos desenhados neste estudo, identificamos que as crianças são fortemente influenciadas pelo ambiente familiar, inclusive no que concerne às brincadeiras.

A família tende a orientar os/as filhos/as a interagirem com brinquedos associados à identidade de gênero que lhes foi atribuída, aspecto que se revela de forma evidente nas narrativas infantis. Vale destacar, ainda, a presença de uma resistência em aceitar que o diferente – ou seja, o brinquedo socialmente vinculado ao oposto da sua identidade de gênero – não representa algo equivocando, mas, sim, configura uma nova possibilidade de explorar o ato de brincar.

Nesse sentido, a proposta de investigar os desdobramentos decorrentes da generificação de brinquedos e de brincadeiras na educação infantil, a partir da percepção das crianças e pelo viés dos marcadores sociais da diferença, revelou-se desafiadora, especialmente devido à ausência de elementos que cruzassem os acionamentos analisados. Esse fato, no entanto, abre possibilidades para o desenvolvimento de novos estudos e reflexões sobre o tema. Além disso, no que se refere às classificações apresentadas pela interseccionalidade (ressaltando o viés da leitura sistêmica - opressão), o estudo não apontou resultados expressivos, uma vez que o enfoque da pesquisa esteve direcionado à análise das categorias de articulação (leitura construcionista - desigualdades), que, igualmente, não se evidenciaram de forma significativa no contexto investigado.

Com base no exposto, é pertinente introduzir à discussão as contribuições de José Luis Pardo (1996, p. 154), que argumenta que

respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, mas deixar uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao outro”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade.

A partir da alegação do autor, que defende a ideia de respeitar a diferença como uma aceitação da alteridade sem reduzi-la a um reflexo de nossa própria identidade, podemos refletir sobre a importância de propiciar às crianças oportunidades que favoreçam a vivência dessa diferença de maneira autêntica e sem imposições. A prática pedagógica, ao permitir que as crianças experienciem diversas formas de brincar sem a imposição da generificação de brinquedos, contribui para o reconhecimento de que as identidades são construídas ao longo do tempo. Assim, ao não generificar as brincadeiras, a pesquisa realizada buscou proporcionar um ambiente no qual as crianças pudessem explorar e vivenciar múltiplas formas de interação e de expressão, levando em conta sua individualidade e a diversidade das experiências que elas

podem ter. Esse processo contribui para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e inclusiva das diferentes identidades, alinhando-se à concepção de alteridade proposta por Pardo (1996), que sugere que a verdadeira diferença não se limita à oposição entre identidades, mas envolve a aceitação da diferença como algo que ultrapassa a identidade estabelecida.

Ainda por esse viés, é relevante salientar outros fatores identificados ao longo desta pesquisa, os quais desempenharam um papel central nos resultados obtidos, conforme evidenciado nas entrevistas realizadas. As narrativas das crianças proporcionaram uma reflexão profunda sobre a influência das famílias na formação de suas percepções, uma vez que, por se tratarem de indivíduos com idades entre 4 e 5 anos, as figuras parentais ou responsáveis constituem a principal referência de autoridade e de orientação. Nesse estágio do desenvolvimento infantil, o que é apresentado ou transmitido pelos pais, mães ou responsáveis é frequentemente assimilado pelas crianças como uma verdade absoluta, especialmente no que se refere às questões relacionadas à identidade de gênero. Assim, as escolhas feitas no âmbito familiar, tanto em termos de brinquedos quanto nas expectativas de comportamentos, têm seus reflexos na forma como as crianças internalizam e reproduzem estereótipos e normas sociais vinculadas ao seu gênero. Essa dinâmica de aprendizagem, baseada na observação e imitação, reforça o papel central da família na formação das primeiras concepções sobre identidade e gênero nas primeiras fases da infância.

No entanto, verificamos que o binarismo dos brinquedos e brincadeiras tiveram influência em como as crianças participavam da pesquisa. Ademais, cabe destacar que pela falta de oferta - principalmente pelos/as responsáveis - por brinquedos que não fossem aqueles relacionados a sua identidade de gênero de nascimento fazia com que as crianças ressissem e não utilizassem dos brinquedos disponibilizados. Contudo, e de modo a finalizar o campo de pesquisa, foi notado que duas crianças optaram por brincar com brinquedos que - por construtos sociais - são considerados opostos à sua identidade de gênero. Um fator de grande relevância, pois, na entrevista, ambas as crianças narraram que não brincariam com objetos que não fossem de menino e de menina, considerando o gênero semelhante ao seu.

Por outro lado, observamos que a dicotomia presente nos brinquedos e nas brincadeiras influenciou diretamente a maneira como as crianças se engajaram tanto na pesquisa quanto nas atividades de Educação Física. Esse binarismo, que associa brinquedos específicos a determinados gêneros, limitou as opções de interação das crianças, refletindo nas suas escolhas e no modo como se comportaram ao longo do estudo. Além disso, é importante destacar que a oferta restrita de brinquedos que não se alinhavam às normas de gênero tradicionais, especialmente por parte dos responsáveis, contribuiu para uma resistência por parte das

crianças, que mostraram hesitação ou até recusa em utilizar os brinquedos disponibilizados. Esse comportamento evidencia a forte internalização de normas sociais de gênero desde as primeiras idades.

Entretanto, ao final do campo de pesquisa, chamou-nos a atenção o fato de duas crianças terem optado por brincar com brinquedos que, em termos de construções sociais, são tradicionalmente associados ao gênero oposto ao seu. Esse ato aponta para um fator relevante no estudo, pois, durante as entrevistas, ambas as crianças relataram que, até aquele momento, não escolheriam brinquedos que não fossem considerados “típicos” para o gênero masculino ou feminino, conforme sua identidade de gênero. Esse comportamento reflete uma subversão, ainda que pontual, das normas de gênero estabelecidas, sugerindo uma possibilidade de resistência às expectativas sociais relacionadas aos brinquedos e à maneira de brincar. Essa constatação, ainda que isolada, oferece uma perspectiva interessante sobre a flexibilidade das identidades de gênero e o potencial de transformação das práticas sociais a partir das escolhas individuais das crianças.

Outro aspecto relevante observado foi a dinâmica das amizades. Embora as crianças estivessem posicionadas em lugares distintos dentro da sala de referência, no ambiente escolar elas interagiam livremente umas com as outras. Contudo, ao se deslocarem para espaços externos, formavam grupos predominantemente de acordo com a identidade de gênero, conforme relatado pelo docente responsável pela turma. Os meninos tendiam a se agrupar entre si, assim como as meninas faziam o mesmo com outras meninas. Esse padrão de segregação de gênero evidenciou uma diminuição nas interações mistas durante as atividades externas, em contraste com o ambiente da sala de referência, onde as trocas entre os diferentes gêneros eram mais frequentes. Esse diagnóstico levanta questionamentos sobre as razões para essa diferença de comportamento: o que motivava as crianças a adotarem posturas tão distintas em diferentes contextos? O que determinava a formação de grupos segregados por gênero em um ambiente e a maior flexibilidade nas interações no outro? Essas questões são fundamentais para compreender as influências das normas sociais de gênero no comportamento infantil e nas relações de amizade.

Alguns questionamentos que surgiram ao longo do processo de pesquisa podem abrir caminho para novas possibilidades de investigação e aprofundamento sobre o tema. As limitações enfrentadas durante o desenvolvimento deste estudo referem-se principalmente à frequência das crianças nas aulas, bem como às dificuldades impostas pelos dias frios, que impactaram a participação em algumas ocasiões. No entanto, apesar desses desafios, a pesquisa

prosseguiu conforme o planejado, e a turma demonstrou uma participação ativa e constante ao longo de todo o processo.

Em suma, observamos que as relações de poder estão profundamente imersas na dinâmica familiar das crianças, refletindo-se diretamente no contexto escolar. Nesse sentido, os valores, normas e idealizações presentes no ambiente familiar influenciam direta e significativamente as formas como as crianças se comportam e interagem na escola. Essas influências, de alguma forma, moldam as experiências infantis, mas, ao mesmo tempo, possibilitam a exploração de novos espaços e a descoberta de maneiras alternativas de interação social, permitindo que as crianças se envolvam em brincadeiras diversas e ampliem seus horizontes. Dessa forma, o ambiente escolar torna-se um campo importante para a construção e expressão da identidade das crianças, onde elas têm a oportunidade de irem além das limitações (im)postas pelas normas familiares e sociais, promovendo um processo dinâmico de autodescoberta e construção de suas identidades. Esse processo não deve ser restrito, mas sim enriquecido pela diversidade de experiências, garantindo que as crianças possam explorar suas múltiplas possibilidades de ser e de se relacionar com o mundo.

Nesse sentido, a ludicidade desempenha um papel central no processo de aprendizagem das crianças na E.I., evidenciando a possibilidade de interagir com brinquedos tradicionalmente associados a determinados gêneros, sem, contudo, reforçar as normas de gênero preexistentes. Essa abordagem propõe uma ampliação do repertório de experiências e conhecimentos oferecidos às crianças, desafiando as limitações frequentemente (re)forçadas pelas expectativas sociais e culturais relacionadas ao gênero. Ao focar na liberdade de brincar, sem a imposição de padrões rígidos de identidade de gênero, cria-se um ambiente mais inclusivo e flexível. Nesse contexto, é fundamental que os profissionais da E.I. se sintam capacitados e incentivados a oferecer às crianças oportunidades diversas de brincadeiras e de experiências, sem restrições baseadas no gênero. Essa postura pedagógica permite que as crianças explorem diferentes formas de ser e de se relacionar, favorecendo o desenvolvimento de uma identidade mais ampla e fluida, e, conseqüentemente, contribuindo para a desconstrução de estereótipos de gênero desde os primeiros anos da vida escolar.

Diante desse panorama, observamos que, embora surjam uma série de questionamentos sobre como promover práticas mais inclusivas e livres de estereótipos de gênero, muitas vezes a prática pedagógica se mantém limitada, ainda marcando a separação das crianças com base em sua identidade de gênero. Essa dinâmica restritiva perpetua as normas tradicionais e impede a plena exploração das potencialidades das crianças enquanto indivíduos com identidades diversas. Assim, as reflexões aqui apresentadas visam contribuir para uma

compreensão mais profunda e crítica do fazer pedagógico, incentivando a superação de práticas que reforçam estigmas de gênero. Ao ampliar essas discussões, buscamos fomentar, além de mostrar ser possível, um ambiente educacional mais aberto e flexível, onde as relações de gênero possam ser abordadas de maneira mais dinâmica e desconstruída. Esse movimento é fundamental para a formação de uma educação que, ao invés de segmentar, favoreça a construção de identidades plurais, permitindo que as crianças experimentem e vivenciem a diversidade de formas de ser, sem a imposição de padrões rígidos que limitam suas experiências e seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gildiney Penaves de; PEREIRA, Maria da Graça de Lira; PEREIRA, Thiago Teixeira; OLIVEIRA, Cristiane Martins Viegas de; MORAIS, Camila Souza de; OTA, Gabriel Elias. A corporeidade e suas relações com a Educação Física Escolar. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 24, n. 252, p. 154-164, 2019.

ALMEIDA, Adriana Cristina Leal; ZIMMERMANN, Tânia R. O que e como se faz o gênero em práticas da educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 32110–32130, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n4-613. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/47242>. Acesso em: 5 set. 2024.

ANDRADE, Quéren-Hapuque dos Santos. **O dia do brinquedo na escola de Educação Infantil: retratos da cultura lúdica infantil na contemporaneidade** / Quéren-Hapuque dos Santos Andrade. – João Pessoa, PB: [s.n.], 2024. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação.

BALBINO, Solange Izabel. **Brincar na escola de tempo integral: reflexões acerca dos espaços e tempos das brincadeiras infantis** / Solange Izabel Balbino. – Campinas, SP: [s.n.], 2022. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

BERT, Jean-François. **Pensar com Michel Foucault** / Jean-François Bert; tradução Marcos Marcionilo. - São Paulo, SP: Parábola, 2013.

BEER, Tomy. **Lego pledges to remove gender bias and harmful stereotypes from its toys**. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/tommybeer/2021/10/11/lego-pledges-to-remove-gender-bias-and-harmful-stereotypes-from-its-toys/>. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. v. 01 Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

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

BRASIL. **Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica**; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil** : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BONFIM, Tânia Regina. **O sentido de corporeidade e a atuação profissional do professor de educação física do ensino médio público**. 2003. vii, 85 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2003.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** / Judith Butler; tradução, Renato Aguiar - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPO GRANDE. **Referencial Curricular - REME**. Linguagens: Educação Física, v. 4, 2020. Disponível em: https://doc-0k-6s-docs.googleusercontent.com/docs/securesc/ucqcv2pb3pr4nlpdkesn88do2spolrej/dlap69s2d6vq1vn763hrhlrhdkq3glbd/1640804775000/05488082971405197419/02723298149622554218/14dW8TVRliEB5HoT5_OJh4X8ZrZoMfwWt?e=downloads&authuser=0. Acesso em: 09 mar. 2023.

CAMPO GRANDE. **Projeto Político Pedagógico – 2022**: Orientações quanto à revisão. https://drive.google.com/file/d/1dG6p7xhUmGZXmv_JMyun65cX87MNrk7i/view?pli=1. Acesso em: 05 set. 2024.

CASTELLANOS, Natalia Lumbreras. **Estereotipos de género en los juguetes, de los niños de educación primaria**. Logroño, Espanha: 2013.

CNS. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de maio de 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2023.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin; MEYER, Dagmar Estermann. Generificação das práticas curriculares: uma abordagem feminista pós-estruturalista. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 468-487, set./dez. 2016.

DEVIDE, Fabiano Pries; DA ROCHA, Cristina Maria; MOREIRA, Izabela dos Santos. Coeducação e Educação Física escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero

nas práticas corporais. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 11, n. 2, p. ?, 2022. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/2420/1351>. Acesso em: 09 jan. 2025.

DINELLA, Lisa M. WEISGRAM, Erica S. **Gender Typing Of Children's Toys: How Early Play Experience Impact Development**. Washington, DC: APA Books, 2018. 341 pp. ISBN: 978--1--4338-2886-7. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0960-2>. Acesso em 03 jun 24.

DINIZ, Isamara Cristina. REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. VIEIRA, Rubens Antônio Gurgel. Questões de gênero que emergem nas experiências pedagógicas com jogos e brincadeiras na educação infantil: olhares docentes em um município do Sul de Minas Gerais. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 17, e35111738659, 2022 (CC BY 4.0) DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i17.38659>.

FALEIRO, Wender; FARIAS, Magno Nunes. Inclusão de mulheres camponesas na universidade: entre sonhos, desafios e lutas. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 833-846, jul./set., 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201707168124>. Acesso em 14 de out. 2023.

FARIAS, Mayrhone José Abrantes. FERREIRA, Flávia Martinelli. SOUZA, Adriano Lopes de. “A gente brinca junto, mas nem liga que é cada uma de um jeito”: produções culturais infantis e marcadores sociais da diferença. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 46, p. e20240070, 2024.

FELIPE, Jane. Estudos **Culturais, gênero e infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção**. Canoas: Editora Textura, 2009. N.19-20, p. 4-13. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/998/774>. Acesso em: 08 set. 2023.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca. “Minha Mãe Me Vestiu de Batman, mas Eu Sou a Mulher Gato”: discussões sobre scripts de gênero, sexualidade e infâncias. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (Org.). **Educação, Gênero e Sexualidade: (im)pertinências**. Petrópolis: Vozes, 2022. P. 56-74.

FERRARI, Anderson. **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias** / Constantina Xavier Filha, organizadora. – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012. p. 259-276.

FINCO, Daniela F. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 89–101, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863>. Acesso em: 13 dez. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. Polêmica, Política e Problematizações. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política**. 2 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade, política. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política**. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. - 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. - 16ª ed. - Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2023. - (Coleção Biblioteca de Filosofia)

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, Karine Natalie Barra. Construção das identidades de gênero na infância: os discursos dos brinquedos e brincadeiras. 2017. 163f. Dissertação (mestrado acadêmico em CURSO) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

GUASTELLA, Thammy Alonso. **Questões de gênero e sexualidade na mídia educacional: uma análise discursiva da Revista Nova Escola**. 2021. 113f: il. Tese/Dissertação (Curso) - Universidade, Cidade

GUERRA, Judite. Identidades de gênero e sexual na infância. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias . Campo Grande: Ed. UFMS, 2012.

LIMA, Francis Madlener de. **O discurso da homossexualidade no universo escolar: um estudo no curso de licenciatura em Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 20, n. 2, 2018. DOI: 10.5216/sec. v20.53077. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/53077>. Acesso em: 9 jun. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** / Guacira Lopes Louro (organizadora); Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva - 2. ed., 2ª reimpressão - Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 176p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina ; ALMEIDA, Maria Amélia ; OMOTE, Sadao (Orgs). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Edel, 2003. p.11-25.

MARIANO, Marina.; ALTMANN, Helena. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas? **Cadernos Pagu**, n. 46, p. 411–438, jan. 2016.

MARTINS, Marcelo Salvador. **As relações de gênero entre crianças nas brincadeiras**. 2014. 62f. Dissertação (mestrado CURSO) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

MEDEIROS, Tatiana Roberta; ROSA, Marcelo Victor da; CASTRO, Jeimis Nogueira de. AS HIERARQUIAS DE GÊNERO NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA : A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS OLHARES DE ALUNOS/AS E PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL II. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 213–242, 2024. DOI: 10.14295/de.v10i2.14911. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/14911>. Acesso em: 6 jan. 2025.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, UFOP, 2017. (Série Cadernos da Diversidade).

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Identidades Fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MÜLLER, Fernanda. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educar em Revista**, n. 32, p. 123–141, 2008.

ODININO, Juliane Di Paula Queiroz. Brincadeiras de menino ou de menina? Implicações sociais sobre o brincar no contexto da mídia, do gênero e da infância. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 9–24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4668>. Acesso em: 4 jun. 2023.

OLIVEIRA, Myllena Camargo de. **Relações de gênero, poder e resistência na formação inicial de professores/as de Educação Física** 2020. 104 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2020.

PARDO, José Luis. El sujeto inevitable. In: CRUZ, Manuel (org.). **Tiempos de subjetividad**. Barcelona: Paidós, p. 133-154, 1996.

PEREIRA, Artur Oriel. Amizade e Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 33, p. e20200075, 2022.

PEREIRA, Graciele Perciliana de Carvalho; DEON, Vanessa Aparecida. As concepções de infância e o papel da família e da escola no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/5/as-concepcoes-de-infancia-e-o-papel-da-familia-e-da-escola-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em 18 set. 2024

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, 2008. DOI: 10.5216/sec.v11i2.5247. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/5247>. Acesso em: 10 set. 2023.

PRADO FILHO, Kleber. Michel Foucault, historiador do pensamento. In: MARQUES, Welisson; CONTI, Maria Aparecida; FERNANDES, Cleudemar Alves. (Org.). **Michel**

Foucault e o discurso: aportes teóricos e metodológicos. 1ed. Uberlândia: Edufu, p. 87-100, 2013.

PRADO FILHO, Kleber. A genealogia como método histórico de análise de práticas e relações de poder. **Revista de Ciências HUMANAS**, Florianópolis, v. 51, n. 2, p. 311-327, 2017.

RIBEIRO, Guilherme Augusto Maciel. **Discutindo gênero e sexualidade na escola** [recurso eletrônico]: um guia didático-pedagógico para professores / Guilherme Augusto Maciel Ribeiro, Edmar Reis Thiengo. - Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2019. 105 p.

SANTOS, Raquel Alexandre Pinho dos. Corpo, sexualidade e diferença: um ensaio sobre a convivência escolar. **Contra Pontos**, Itajaí, v.11, n.3, p. 81-99, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: Sarmento MJ, Cerisara AB, editores. **Crianças e Miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação.** Porto: Asa; 2004.

SILVA, Alessandra Cacenot da; GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. Educação física na educação infantil - um estudo a partir de periódicos da área. **Kinesis**, [S. l.], v. 35, n. 3, 2017. DOI: 10.5902/2316546426040. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/26040>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SILVA, Marcia Cristina. **Interfaces Educação Infantil e Educação Física: estudo bibliométrico de teses e dissertações brasileiras (1993 – 2016).** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14770>.

SILVA, Peterson Rigato da; MONTEIRO, Mariana Kubilius; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; ALTMANN, Helena. **Homens na Educação Infantil: propostas educativas açucaradas? Questões de gênero na educação da pequena infância.** Zero-a-seis, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 507-528, jul./dez.; 2020. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p507>. Acesso em: 05 dez. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SIQUEIRA, Isabelle Borges. **As manifestações corporais na educação infantil: um estudo sobre o corpo da criança na escola.** 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SOUZA, Gabriela Neves Paula de. **Gêneros, Sexualidades e Educação em memórias de infância:** corpos que existem e resistem. Dissertação (mestrado CURSO) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2021.

THOMÉ, Tiago Ferraz. **Brincadeiras de mãos cantadas nas aulas de educação física: acolhendo e divulgando as culturas infantis na escola** . Rio Claro, 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. - 2 ed. 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. **Filosofia e Educação [rfe]**, v. 7, n. 2, Campinas, p. 195-219, 2015.

XAVIER FILHA, Constantina. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 627–646, set. 2012.

APÊNDICE I**ENTREVISTA / QUESTIONÁRIO DA PESQUISA
MENINOS / MENINAS**

1. CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO (PESQUISADOR): _____.
2. TENHO _____ ANOS.
3. VOCÊ ACHA QUE EXISTE BRINQUEDO DE MENINO E DE MENINA?
4. POR QUE VOCÊ ACHA ISSO?
5. E AS BRINCADEIRAS, TAMBÉM PODEM SER DIFERENTES?
6. MENINOS E MENINAS PODEM BRINCAR JUNTOS?
7. COM OS MESMOS BRINQUEDOS?
8. COM AS MESMAS BRINCADEIRAS?

APÊNDICE II**Entrevista com o/a professor:**

1. Que nome fictício gostaria de ser identificado?
2. Qual sua idade?
3. Qual sua perspectiva de pensamento em relação a generificação de brinquedos e brincadeiras? _____
4. Em suas aulas, você separa a turma para as atividades de acordo com o gênero? Se sim, por quê?
5. Você já percebeu, em suas aulas, como as crianças se dividem para brincar? Do que brincam? Usam algum brinquedo? Qual?
6. Você já tentou disponibilizar brinquedos de apenas um gênero para as crianças? Que reação tiveram?
7. Gostaria de fazer algum comentário sobre esta temática?

APÊNDICE III



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO

OFÍCIO N. 1.669/CEFOR/SEMED

Campo Grande, 11 de abril de 2024.

Prezado Senhor:

Em resposta à solicitação dessa Universidade, pela qual se requer autorização para que Hilton Alves Silveira Júnior realize a pesquisa "Marcadores Sociais nas Aulas de Educação Física: Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil", por meio de coleta de dados e entrevista com aproximadamente 25 alunos do grupo 4, com idade entre 4 e 5 anos, nas aulas do Componente Curricular de Educação Física, na Escola Municipal Nagen Jorge Saad, informamos que nada obsta ao que se requer.

Ressaltamos que faz-se necessário apresentar-nos o protocolo de solicitação ao Comitê de Ética e Pesquisa/CEP, e proceder às orientações sobre a pesquisa aos envolvidos, com disponibilização do termo de consentimento livre e esclarecido.

Evidenciamos que as atividades deverão ser acompanhadas pela direção e/ou coordenação da escola, e uma cópia deste ofício ser entregue na unidade de ensino para o acerto dos trâmites necessários.

Na oportunidade, colocamo-nos à disposição, pelo telefone n. 2020-3831, falar com Letícia Costa, no Centro de Formação dos Profissionais de Educação, neste Órgão Central.

Atenciosamente,



Lucas Henrique Bitencourt de Souza
Secretário Municipal de Educação

Ao Sr. Marcelo Victor da Rosa
Orientador - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- - Campo Grande - MS

ONICETO SEVERO MONTEIRO, 460 - VILA MARGARIDA - CEP 79023201 - Fone: (67)3314-3800 - E-mail: semed.gab.cg@gmail.com



71a414b1a8bef1caa62de2b40ac0697f16e349fd

APÊNDICE IV



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Carta de Anuência

DECLARAÇÃO

Eu, Renata Soares de Oliveira Angelozi, (nome do/a responsável), na qualidade de responsável pela “ESCOLA MUNICIPAL NAGEN JORGE SAAD”, autorizo a realização da pesquisa intitulada “MARCADORES SOCIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL” a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador “HILTON ALVES SILVEIRA JÚNIOR”; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS, para a referida pesquisa.

Campo Grande-MS, 08 de abril de 2024.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO
(carimbo da Instituição)

Renata Soares de Oliveira Angelozi
Diretora Escolar
DECRETO PE n. 404/2023

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Escola Municipal Nagen Jorge Saad
Decreto de Criação N. 7965 19/01/2000
Credenciamento à Instituição de Ensino - Deliberação CME/CG/MS N.1.901, de 06/04/2016
Autorização da Ed. Infantil - Del. CME/CG/MS N.2.268 de 08/11/2018
Autorização do Ens. Fundamental - Del. CME/CG/MS N.2.749 de 06/06/2022
Endereço: Rua Panambi Vera N. 199, Bairro São Pedro
CEP: 79.092-340 Telefone: 2020 - 4064 / 4065



APÊNDICE V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A pessoa pela qual você é responsável está sendo convidada/o a participar da pesquisa intitulada **“Marcadores sociais nas aulas de Educação Física: brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil”**.

Esta pesquisa está sendo conduzida pelos pesquisadores Hilton Alves Silveira Júnior e Marcelo Victor da Rosa, residentes em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Leia com atenção o que se segue e pergunte ao pesquisador, caso haja dúvidas.

O objetivo central do estudo é investigar as relações de gênero nas aulas de Educação Física, com estudantes da educação infantil, em uma escola municipal de Campo Grande - MS, e as representações que os brinquedos e brincadeiras apresentam no tocante as categorias de articulação. Participarão dessa pesquisa estudantes com idade de 04 anos, devidamente matriculados/as e frequentes na unidade escolar Escola Municipal Nagen Jorge Saad.

A participação da pessoa pela qual você é responsável é ato voluntário, isto é, não obrigatório, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que ele(a) participe, bem como retirar a sua anuência a qualquer momento. Nem você nem ele(a) terão prejuízo algum caso decida não consentir com a participação, ou desistir da mesma. Contudo, ele(a) é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo(a) participante.

Qualquer dado que possa identificar o/a participante será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A participação do/a estudante consiste em responder as perguntas roteirizadas em entrevista pelo pesquisador. A entrevista levará cerca de 5 minutos para ser aplicada. Caso autorize, as respostas serão gravadas por meio de um aparelho de celular e/ou gravador para essa finalidade (apenas áudio); caso não autorize a gravação, a criança não será penalizada por isso e a entrevista será registrada de forma manuscrita e protegida, em um caderno do pesquisador.

As perguntas que serão realizadas são: “Código de identificação (Pesquisador).”, “Você acha que existe brinquedo de menino e de menina?”, “Por que você acha isso?”, “E as brincadeiras, também podem ser diferentes?”, “Meninas e meninos podem brincar juntos?”, “Com os mesmos brinquedos?”, “Com as mesmas brincadeiras?”, estes são/serão os questionamentos criados e utilizados pelo entrevistador.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Para tanto, serão disponibilizados diferentes tipos de brinquedos e brincadeiras para as coletas e análises dos dados entre os/as entrevistados/as (atividades de brincar com variados materiais: corda, bola, arco, bonecas [brancas e pretas], carrinhos [vários modelos] e estas brincadeiras serão dirigidas, ou seja, o pesquisador vai apresentar a/ao(s) entrevistado/a(s) como se dará a brincadeira [futebol, girar bambolê, pular corda, casinha ou será brincadeira livre [imaginação da criança]; isto ocorrerá semanalmente a fim de construção do *corpus* da pesquisa. A entrevista ocorrerá no local onde o/a participante estuda, de forma particular, sem causar prejuízo às suas atividades - já que estarão sob regência do/a professor/a de Educação Física da turma -, pois o pesquisador irá até a unidade escolar, ou seja, a Escola Municipal Nagen Jorge Saad. Em caso de gastos decorrentes da participação na pesquisa, haverá ressarcimento.

Os riscos da participação da criança pela qual você é responsável são consideradas mínimos, associados ao desconforto e/ou incômodo durante o decorrer da entrevista. Com isso, afirmamos que não admitimos qualquer tipo de exploração, seja física, mental, psicológica ou intelectual. Caso algum constrangimento ocorra, o pesquisador interromperá a entrevista assim que o pesquisador identificar isto ou a criança participante solicitar. Sendo assim, a criança pela qual é responsável tem toda a liberdade de desistir da pesquisa (a qualquer momento), sem prejuízo ou penalização alguma.

Garantimos indenização de qualquer dano decorrente da sua participação. Posto isso, em caso de eventuais danos decorrentes da participação do/a envolvido/a na pesquisa, haverá indenização. O pesquisador deixará seu contato para acompanhamento e assistência após a pesquisa aos participantes em caso de necessidade identificada pelo(a) responsável pela criança.

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a participação nesta pesquisa é de não enaltecer as desigualdades de gênero e as diversidades, bem como valorizar sua cultura e história de vida, proporcionando-lhe uma reflexão acerca de seu protagonismo e importância na sociedade, de modo que perceba-se que os mais diversos espaços institucionais enriqueçam com sua(s) contribuição(ões). Outro benefício que essa pesquisa busca trazer é da promoção e manutenção do bem-estar, a conservação e proteção da diversidade biológica, cultural, a saúde individual e coletiva e a contribuição ao desenvolvimento do conhecimento e tecnologia próprios da sociedade.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012. Depois desse período, esses documentos serão destruídos, de forma segura, de modo que não ofereça risco de quebra de sigilo das informações neles contidos. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, artigos científicos, eventos e no formato de dissertação. Caso o participante ou seu(a) responsável deseje ter acesso aos resultados da pesquisa, poderá entrar em

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

contato com o pesquisador com os dados informado ao final deste termo.

Essa pesquisa será desenvolvida no período de junho de 2024 a julho de 2024. Caso você concorde que a pessoa pela qual é responsável participe, o nome e a identidade do/a participante será mantido/a em sigilo. Você receberá uma via assinada deste Termo de Consentimento e a outra ficará com o pesquisador. Afirmo que, para elaboração desse documento, há a garantia do direito de solicitar indenização por meio das vias judiciais, de acordo com Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e a Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 9º, Inciso VI.

Considerando que o Termo e o estudo em questão foram analisados pelo Sistema CEP/CONEP (Comitê de Ética em Pesquisa / Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, respectivamente), cabe ressaltar uma breve descrição do que é a Conep, qual sua função no estudo, e suas formas de contato.

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). A composição multi e transdisciplinar reúne representantes de diferentes áreas do conhecimento para cumprir sua principal atribuição, que é a avaliação dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil. Em cumprimento à sua missão, a Comissão elabora e atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos participantes de pesquisa e coordena o Sistema CEP/Conep.

Para perguntas ou informações referentes à pesquisa, é possível entrar em contato com o pesquisador responsável (Hilton Alves Silveira Júnior) por meio do seguinte endereço, e-mail e telefone nacional, respectivamente, R. Ufms - Vila Olinda, Campo Grande - MS, Campus Universitário – Cidade Universitária, s/n, CEP. 79070-900. Em frente ao Anfiteatro do Corredor Central – Marçal de Souza (endereço profissional); e-mail: hilton.alves@ufms.br e telefone: (67) 9 9216-4561.

Para sanar dúvidas quanto à participação da criança pela/o qual é responsável no projeto, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos no endereço: UFMS - Av. Costa e Silva, s/nº, bairro Pioneiros – Prédio das Pró-Reitorias “Hércules Maymone” – 1º andar, CEP: 79.070-900. Campo Grande - MS, telefone: (67) 3345-7187 e e-mail: cepconeppropp@ufms.br.

() Autorizo gravação da entrevista () Não autorizo gravação da entrevista

Campo Grande/MS, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do/a Responsável pelo/a participante.

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE VI

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

SOU O PROFESSOR HILTON ALVES SILVEIRA JÚNIOR.

GOSTARIA MUITO QUE VOCÊ ME AJUDASSE A REALIZAR UM TRABALHO!

VOCÊ É A PEÇA FUNDAMENTAL PARA MIM.

MAS ANTES DE COMEÇAR, PRECISO QUE VOCÊ DEIXE EU BRINCAR COM VOCÊ. POSSO?

() SIM

() NÃO

AGORA, QUE VOCÊ DEIXOU, FAÇA UM DESENHO BEM BONITO DO BRINQUEDO QUE MAIS GOSTA! MUITO OBRIGADO!



O PAPAI, A MAMÃE, OU OUTRA PESSOA DA SUA FAMÍLIA SABE QUE VOCÊ ESTÁ ME AJUDANDO A FAZER ESSE TRABALHO. VOU DEIXAR UMA CÓPIA COM VOCÊ E A OUTRA FICA COMIGO E VOU GUARDAR COM MUITO CARINHO!

NOME: _____ TURMA: _____

APÊNDICE VII

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **"MARCADORES SOCIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL"**, desenvolvida pelos pesquisadores Hilton Alves Silveira Júnior e Marcelo Victor da Rosa.

O objetivo central do estudo é investigar as relações de gênero nas aulas de Educação Física, com estudantes da educação infantil, em uma escola municipal de tempo integral de Campo Grande - MS, e o convite para sua participação se deve às representações que os brinquedos e brincadeiras apresentam no tocante as categorias de articulação. Participarão dessa pesquisa estudantes com idade de 04 anos, devidamente matriculados/as e frequentes na unidade escolar Escola Municipal Nagen Jorge Saad.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Sua participação consiste em responder as perguntas roteirizadas em entrevista pelo pesquisador. As perguntas serão as seguintes: Que nome fictício gostaria de ser identificado? Qual sua idade? Qual sua perspectiva de pensamento em relação a generificação de brinquedos e brincadeiras? Em suas aulas, você separa a turma para as atividades de acordo com o gênero? Se sim, por quê? Você já percebeu, em suas aulas, como as crianças se dividem para brincar? Do que brincam? Usam algum brinquedo? Qual? Você já tentou disponibilizar brinquedos de apenas um gênero para as crianças? Que reação tiveram? Gostaria de fazer algum comentário sobre esta temática? Os questionamentos foram elaborados pelo pesquisador.

A entrevista levará cerca de 15 minutos para ser aplicada. Caso autorize, as respostas serão gravadas por meio de um aparelho de celular e/ou gravador para essa finalidade (apenas áudio); caso não autorize a gravação, você não será penalizada/o por isso e a entrevista será registrada de forma manuscrita e protegida, em um caderno do pesquisador.

Rubrica do participante

Rubrica pesquisador

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas os pesquisadores. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012. Depois desse período, esses documentos serão destruídos, de forma segura, de modo que não ofereça risco de quebra de sigilo das informações neles contidos. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, artigos científicos, eventos e no formato de dissertação.

Os riscos da sua participação são considerados mínimos, associados ao desconforto e/ou incômodo durante o decorrer da entrevista. Com isso, afirmamos que não admitimos qualquer tipo de exploração, seja física, mental, psicológica ou intelectual. Caso algum constrangimento ocorra, o pesquisador interromperá a entrevista assim que o pesquisador identificar isto ou o/a participante solicitar. Sendo assim, você tem toda a liberdade de desistir da pesquisa (a qualquer momento), sem prejuízo ou penalização alguma.

Garantimos indenização de qualquer dano decorrente da sua participação. Posto isso, em caso de eventuais danos decorrentes da sua participação na pesquisa, você será indenizado. O pesquisador deixará seu contato para acompanhamento e assistência após a pesquisa a/ao participante em caso de necessidade.

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a participação nesta pesquisa é de não enaltecer as desigualdades de gênero e as diversidades, bem como valorizar sua cultura e história de vida, proporcionando-lhe uma reflexão acerca de seu protagonismo e importância na sociedade, de modo que você perceberá que os mais diversos espaços institucionais enriqueçam com sua(s) contribuição(ões). Outro benefício que essa pesquisa busca trazer é da promoção e manutenção do bem-estar, a conservação e proteção da diversidade biológica, cultural, a saúde individual e coletiva e a contribuição ao desenvolvimento do conhecimento e tecnologia próprios da sociedade.

Essa pesquisa será desenvolvida no período de junho de 2024 a julho de 2024. Caso você concorde seu nome será mantido/a em sigilo. Você receberá uma via assinada deste Termo de Consentimento e a outra ficará com o pesquisador. Afirmo que, para elaboração desse documento, há a garantia do direito de solicitar indenização por meio das vias judiciais, de acordo com Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e a Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 9º, Inciso VI.

Considerando que o Termo e o estudo em questão foram analisados pelo Sistema CEP/CONEP (Comitê de Ética em Pesquisa / Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, respectivamente), cabe ressaltar uma breve descrição do que é a Conep, qual sua função no estudo, e suas formas de contato.

Rubrica do participante

Rubrica pesquisador

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa está diretamente ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). A composição multi e transdisciplinar reúne representantes de diferentes áreas do conhecimento para cumprir sua principal atribuição, que é a avaliação dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil. Em cumprimento à sua missão, a Comissão elabora e atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos participantes de pesquisa e coordena o Sistema CEP/Conep.

Para perguntas ou informações referentes à pesquisa, é possível entrar em contato com o pesquisador responsável (Hilton Alves Silveira Júnior) por meio do seguinte endereço, e-mail e telefone nacional, respectivamente, R. Ufms - Vila Olinda, Campo Grande - MS, Campus Universitário – Cidade Universitária, s/n, CEP: 79070-900. Em frente ao Anfiteatro do Corredor Central – Marçal de Souza (endereço profissional); e-mail: hilton.alves@ufms.br e telefone: (67) 9 9216-4561.

Para sanar dúvidas quanto à sua participação no projeto, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos no endereço: UFMS - Av. Costa e Silva, s/nº, bairro Pioneiros – Prédio das Pró-Reitorias “Hércules Maymone” – 1º andar, CEP: 79.070-900. Campo Grande - MS, telefone: (67) 3345-7187 e e-mail: cepconeppropp@ufms.br.

(☐) Autorizo gravação da entrevista (☐) Não autorizo gravação da entrevista

Campo Grande/MS, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do/a participante.

Assinatura do pesquisador.

APÊNDICE VIII



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MARCADORES SOCIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: HILTON ALVES SILVEIRA JUNIOR

Área Temática:

Versão: 5

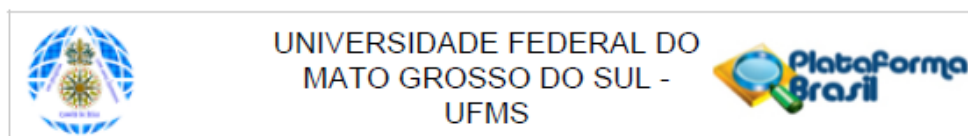
CAAE: 77295524.3.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.885.009



Continuação do Parecer: 6.885.009

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_2.docx	10/06/2024 16:51:02	HILTON ALVES SILVEIRA JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Brochura_Mestrado_Hilton_Alves.docx	10/06/2024 16:50:38	HILTON ALVES SILVEIRA JUNIOR	Aceito
Outros	ENTREVISTA_PROFESSOR.docx	19/05/2024 22:57:04	HILTON ALVES SILVEIRA JUNIOR	Aceito
Outros	Anuencia_SEMED_2024.pdf	13/04/2024 17:28:09	HILTON ALVES SILVEIRA JUNIOR	Aceito
Outros	anuencia_Nagen.pdf	13/04/2024 17:27:43	HILTON ALVES SILVEIRA JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Hilton.pdf	13/04/2024 17:24:29	HILTON ALVES SILVEIRA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_HILTON_ALVES.pdf	10/03/2024 17:38:32	HILTON ALVES SILVEIRA JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 12 de Junho de 2024

Assinado por:
Fernando César de Carvalho Moraes
(Coordenador(a))