

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**SÂNDALO ALBANAZ**

**BRINCAR É COISA SÉRIA: um estudo das relações infantis de gênero a partir  
dos arquivos da brinquedoteca do Colégio de Aplicação da UFSC**

**FLORIANÓPOLIS**

**2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**SÂNDALO ALBANAZ**

**BRINCAR É COISA SÉRIA: um estudo das relações infantis de gênero a partir  
dos arquivos da brinquedoteca do Colégio de Aplicação da UFSC**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura  
apresentado ao Curso de Graduação em  
Ciências Sociais da Universidade Federal de  
Santa Catarina.

Professora orientadora: Profa. Dra.  
Antonella Maria Imperatriz Tassinari.

**FLORIANÓPOLIS/SC**

**2020**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Albanaz, Sândalo

BRINCAR É COISA SÉRIA: um estudo das relações infantis de gênero a partir dos arquivos da brinquedoteca do Colégio de Aplicação da UFSC / Sândalo Albanaz ; orientadora, Antonella Maria Imperatriz Tassinari, 2020.

106 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. relações infantis de gênero. 3. educação antissexista. 4. sociologia da infância. I. Imperatriz Tassinari, Antonella Maria . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Sândalo Albanaz

**BRINCAR É COISA SÉRIA: um estudo das relações infantis de gênero a partir dos arquivos da brinquedoteca do Colégio de Aplicação da UFSC**

Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais e aprovado em sua forma final pela Comissão Examinadora e pelo Curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 26 de novembro de 2020.

Assinaturas:

---

Profa. Dra. Letícia Maria Costa da Nóbrega Cesarino  
Coordenadora do Curso

---

Profa. Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profa. Dra. Leila Lira Peters  
Membro da banca  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profa. Nise Maria Tavares Jinkings  
Membro da banca  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Ms. Evimarcio Aguiar  
Membro da banca  
Universidade Federal de Santa Catarina

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer primeiramente a minha mãe já desencarnada, Simone, por sempre incentivar minhas decisões e respeitar minha existência. A trajetória acadêmica foi desafiadora e o apoio que recebi foi combustível para realização da vontade de ser educador. Agradeço a todas as amigades e amores que participaram de alguma forma durante esses 6 anos de graduação. Algumas dessas pessoas são parte do que hoje chamo de família. Arelly, Antônia, Gabriel, Henrri, Keo, Helena, Maiteh, Rudra, Ellen, Louis, admiro e amo vocês.

Com imenso carinho, agradeço a minha professora orientadora Antonella Tassinari por toda a dedicação empenhada durante a pesquisa. Mesmo com a situação adversa da pandemia, nossa comunicação foi ótima e as reuniões remotas que tivemos me ajudaram a concretizar meus objetivos da melhor forma possível.

Durante o estágio no Colégio de Aplicação, diversas pessoas agregaram as experiências e aprendizados que tive. Agradeço a todas as crianças que conheci e também as pessoas adultas que convivi, particularmente, a professora Leila Peters, que incentivou a minha pesquisa e disponibilizou o acesso aos arquivos da brinquedoteca.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que lutam pela Educação Superior gratuita e de qualidade, pelas ações afirmativas, valorização da diversidade e permanência de todas as pessoas na Universidade.

## EPÍGRAFE

*“Não somos definidos pela natureza assim que nascemos, mas pela cultura que criamos e somos criados. Sexualidade e gênero são campos abertos de nossas personalidades e preenchemos conforme absorvemos elementos do mundo ao redor. Nos tornamos mulheres ou homens, não nascemos nada, talvez nem humanos nascemos.”*

*Jup do Bairro*

## **RESUMO**

Esta monografia apresenta um estudo sobre como as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação articulam as referências de masculinidade e feminilidade nas narrativas das brincadeiras e demais relações durante o brincar em uma brinquedoteca escolar. Foi observado que as transgressões das fronteiras de gênero são motivadoras de conflitos entre as crianças. Com isso em mente, buscou-se o suporte teórico e bibliográfico sobre Sociologia da Infância, relações geracionais e de gênero. A pesquisa teve como metodologia a descrição do Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LABRINCA) e a análise de 228 formulários produzidos entre 2016 e 2019 pelas pessoas que foram/são bolsistas na brinquedoteca. Os registros apontam que as relações das crianças têm posições múltiplas em relação a diferenciação sexual dos brinquedos. Ora correspondem à lógica sexista, ora a desafiam e cruzam as fronteiras de gênero impostas. As mediações antissexistas feitas por pessoas adultas parecem diminuir a desigualdade entre meninos e meninas presente no discurso infantil. Acredita-se que apresentar alternativas que valorizam a diversidade é responsabilidade das pessoas adultas, pois são elas que perpetuam as diferenças às quais as crianças observam, interpretam e reproduzem ou não.

Palavras-chave: relações infantis de gênero; educação antissexista; sociologia da infância.

## **ABSTRACT**

This monograph presents a study on how children in the 1st year of elementary school at Colégio de Aplicação articulate the references of masculinity and femininity in the narratives of games and other relationships during play in a school toy library. It has been observed that transgressions of gender boundaries are a source of conflict among children. With this in mind, it was searched for theoretical and bibliographic support on Sociology of Childhood, Generational and Gender Relations. The research had as methodology the description of the Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LABRINCA) and the analysis of 228 forms produced during the projects carried out in the toy library. The records show that

children's relationships have multiple positions about the sexual differentiation of toys. Sometimes they correspond to the sexist logic, sometimes they challenge it and cross the imposed gender boundaries. Anti-sexist mediations by adults seem to reduce the inequality between boys and girls present in children's discourse. It is believed that presenting alternatives that value diversity is the responsibility of adults, because they are the ones who perpetuate the differences that children observe, interpret and reproduce or not.

Keywords: Gender relations of children; anti-sexist education; Sociology of Childhood.

## LISTA DE IMAGENS E GRÁFICOS

Imagem 1: Espaço dos jogos.....	44
Imagem 2: Espaço da imaginação (roda, livros e estruturas em miniatura).....	45
Imagem 3: Espaço da imaginação (mesa da cozinha, barbies, bonecas, bonecos, maletas e aparelhos eletrônicos de brinquedo).....	46
Imagem 4: Espaço da imaginação (fantasias).....	47
Imagem 5: Espaço dos jogos eletrônicos.....	48
Gráfico 1: Brincadeiras 1ºX - 2016 (14 formulários).....	57
Gráfico 2: Quem jogou mais no 1ºX de 2016?.....	58
Gráfico 3: Brincadeiras 1ºY - 2016 (18 formulários).....	60
Gráfico 4: Quem jogou mais no 1ºY de 2016?.....	62
Gráfico 5: Brincadeiras 1ºZ - 2016 (10 formulários).....	62
Gráfico 6: Quem jogou mais no 1ºZ de 2016?.....	64
Gráfico 7: Brincadeiras 1ºX - 2017 (17 formulários).....	66
Gráfico 8: Quem jogou mais no 1ºX de 2017?.....	67
Gráfico 9: Brincadeiras 1ºY - 2017 (12 formulários).....	68
Gráfico 10: Quem jogou mais no 1ºY de 2017?.....	68
Gráfico 11: Brincadeiras 1ºZ - 2017 (11 formulários).....	69
Gráfico 12: Quem jogou mais no 1ºZ de 2017?.....	69
Gráfico 13: Brincadeiras 1ºX - 2018 (27 formulários).....	71
Gráfico 14: Brincadeiras 1ºY - 2018 (31 formulários).....	73
Gráfico 15: Brincadeiras 1ºZ - 2018 (17 formulários).....	76
Gráfico 16: Brincadeiras 1ºX - 2019 (28 formulários).....	78
Gráfico 17: Brincadeiras 1ºY - 2019 (23 formulários).....	81
Gráfico 18: Brincadeiras 1ºZ - 2019 (10 formulários).....	83

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>Questões de gênero na infância.....</b>	<b>5</b>
<b>Metodologia.....</b>	<b>15</b>
<b>1. CAPÍTULO 1: CRIANÇAS NÃO SÃO ANJOS: PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE GÊNERO E INFÂNCIA.....</b>	<b>19</b>
<b>2. CAPÍTULO 2: O LABRINCA E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR.....</b>	<b>38</b>
<b>2.1. A importância do brincar para o desenvolvimento infantil.....</b>	<b>40</b>
<b>2.2. Imagens descritivas do LABRINCA.....</b>	<b>44</b>
<b>2.3. Um dia no LABRINCA: memórias do cotidiano.....</b>	<b>49</b>
<b>3. CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS SOBRE AS BRINCADEIRAS.....</b>	<b>55</b>
<b>3.1. Apresentação da origem dos dados utilizados.....</b>	<b>55</b>
<b>3.2. 2016: Quem jogou mais nos jogos eletrônicos? Primeiras evidências da desigualdade de gênero.....</b>	<b>56</b>
<b>3.3. 2017: Quem jogou mais hoje? Escassez e ambiguidade nos dados sobre desigualdade de gênero entre as crianças.....</b>	<b>67</b>
<b>3.4. 2018: “Azul para meninos e rosa para meninas”, o discurso sexista reproduzido pelas crianças.....</b>	<b>70</b>
<b>3.5. 2019: A potencialidade da mediação anti-sexista durante o brincar e a busca por estratégias.....</b>	<b>77</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>94</b>
<b>Anexo 1 - Autorização para pesquisa.....</b>	<b>94</b>
<b>Anexo 2 - Formulário LABRINCA - Colégio de Aplicação (UFSC) - 2016.....</b>	<b>95</b>
<b>Anexo 3 - Formulário LABRINCA - Colégio de Aplicação (UFSC) - 2017.....</b>	<b>96</b>
<b>Anexo 4 - Formulário LABRINCA - Colégio de Aplicação (UFSC) - 2018 e 2019.....</b>	<b>97</b>



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto da pesquisa realizada por mim, Sândalo Albanaz, a fim de me graduar em Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A minha experiência como pesquisador participante-bolsista a partir de abril de 2019, na Brinquedoteca do Colégio de Aplicação (CED - Centro de Educação/UFSC), foi a oportunidade que moveu os diversos questionamentos sobre as relações entre as crianças, geralmente entre 6 e 9 anos, que lá vivenciavam e construía sua realidade através do brincar.

No espaço da Brinquedoteca, eu e outra pessoa éramos responsáveis pelos atendimentos às turmas no período vespertino. A nossa função envolvia receber as crianças, participar e organizar as brincadeiras e jogos, sempre permitindo que as vontades partissem das próprias crianças, o que nos deixava mais na posição de mediadores.

Dentre as atividades de pesquisa-participante desenvolvidas, as observações das brincadeiras criadas pelas crianças foram registradas em formulários digitais que estão arquivados no banco de dados da Brinquedoteca, também intitulada LABRINCA (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação). O comportamento das crianças era descrito de acordo com a nossa percepção de pessoas adultas, mas também era registrado o que as crianças tinham a dizer sobre as atividades que realizaram ali.

O brincar é reconhecido como um direito das crianças pela Constituição Federal Brasileira (1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1991). De acordo com as pesquisas de Leila Peters (2009), coordenadora da Brinquedoteca do CA/UFSC, as exigências e as demandas escolares geralmente priorizavam a disciplinarização das crianças a fim de cumprirem as expectativas e objetivos propostas pelas pessoas adultas. A arquitetura, os horários e a vigilância constante são aspectos da instituição escolar que oferecem menos oportunidades para as crianças se relacionarem entre si. Nesse sentido, a legitimidade jurídica do brincar reforça a necessidade dessa atividade dentro das escolas, principalmente após a obrigatoriedade escolar aos 4 anos (2013) e a entrada no Ensino Fundamental aos 6 anos, implementada entre 2006 e 2010, modificação que também atribuiu a duração de 9 anos nessa etapa da educação básica.

Assim, com o suporte legal necessário, as escolas devem oferecer espaços favoráveis para as relações entre as crianças e as atividades que elas desejam fazer, o que pode ser brincar, jogar ou simplesmente momentos para conversarem na escola fora da aula. As brinquedotecas são espaços construídos para o mundo infantil, um local de experiência para as crianças. As pessoas adultas geralmente planejam esse espaço considerando as possibilidades de brincadeiras oferecidas que estimulam a aprendizagem de forma lúdica. Logo, esses espaços visam o brincar e o desenvolvimento infantil (PETERS, 2009), a disponibilidade de materiais lúdicos, como jogos, brinquedos e fantasias, permite que as crianças atuem como sujeitos produtores de cultura na interação com os objetos e com as outras crianças. Assim, a existência de uma brinquedoteca dentro de uma escola é necessária para o desenvolvimento sensorial, motor, afetivo, emocional, social e psicológico das crianças, e também tem potencial para as atividades pedagógicas orientadas por pessoas adultas, que podem usufruir desse espaço com o cuidado de não quebrar o fluxo criativo que motiva as brincadeiras e jogos.

Ao me aproximar das relações construídas pelas crianças na brinquedoteca do CA/UFSC, foi possível perceber a complexidade das narrativas criadas em suas brincadeiras. Muitas das relações sociais que envolviam família e trabalho eram recriadas de forma lúdica e criativa, ao mesmo tempo que representando situações do mundo adulto. De acordo com a discussão trazida por Nascimento (2014), é comum as pessoas adultas disponibilizarem brinquedos com os valores sociais dominantes e com a carga ideológica sexista, o que nutre historicamente as desigualdades entre os gêneros. Embasando essas recriações lúdicas, percebi a divisão sexual dos brinquedos que Nascimento (2014) também evidenciou em outras pesquisas, ou seja, a existência de escolhas por brinquedos marcadas por gênero e delimitadoras de fronteiras entre meninos e meninas. Essa divisão me pareceu muito explícita em algumas brincadeiras no LABRINCA, assim como os conflitos motivados pelas transgressões das fronteiras entre as expressões dos gêneros, o que me chama a atenção e instiga o tema dessa pesquisa mais profunda. Aqui me proponho a desnaturalizar o olhar adulto que vê as crianças como seres incompletos, incapazes e insuficientes, através da valorização da agência infantil e do reconhecimento das crianças como sujeitos produtores de cultura.

As pessoas adultas são responsáveis por perpetuar, desde antes da criança sequer nascer, a ansiedade para saber o rumo da sua prole a partir da revelação do genital (entendido como “sexo”), para tomar as decisões a partir dela, e por fim direcionar quais são as relações possíveis e quais são inconvenientes para a criança. Estou me referindo às relações de gênero que as crianças experienciam e são incentivadas a reproduzir. A frase “meninas vestem rosa e meninos azul”, proferida em 2019 pela ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damarens Alves, explicita bem essa ideia. A imposição da diferenciação a partir do genital rege as relações infantis com o mundo e acaba sendo base da construção de toda a vida social das crianças, já que meninos e meninas são levados a tomar rumos praticamente opostos.

Quero dizer que, quando um menino e uma menina são direcionados a brincarem de, respectivamente, carrinhos e bonecas, estamos diante de uma divisão explícita de atividades: o espaço público dos carros, guerras, esportes, ficam reservados aos meninos, enquanto o espaço doméstico é voltado às meninas. Nessa pesquisa, também me proponho a questionar o essencialismo de reduzir comportamentos à biologia. As pessoas adultas não oferecem apenas os brinquedos, trazem uma carga ideológica que marca, diferencia e discrimina.

O que me instiga a investigar essas relações infantis de gênero na Brinquedoteca é a possibilidade do ambiente escolar ser um espaço de transformação social. A desigualdade social que existe entre homens e mulheres no Brasil deve ser desconstruída nos espaços educativos e é urgente que os profissionais da educação tomem consciência disso. No caso, o espaço da Brinquedoteca, embora idealizado como espaço de autonomia da criança em termos de escolhas das brincadeiras, de fato oferece jogos e brincadeiras previamente selecionados por pessoas adultas para as crianças. É relevante perceber quais objetos e elementos são disponibilizados para as crianças, pois muitas vezes as intenções das pessoas adultas acabam direcionando as brincadeiras, mesmo que de forma inconsciente.

Tenho certeza que as crianças podem fugir do esperado e muitas vezes o fazem, o conflito geracional entre crianças-alunos e adultos-educadores está justamente na relação de poder em que as pessoas adultas têm seus valores morais como referência e trazem inclusive limitações, como preconceitos

extremamente internalizados como o sexismo, presente nas divisões desiguais de atividades.

Através das pesquisas que fiz sobre questões de gênero, infância e o papel dos brinquedos e jogos (CARVALHO e SENKENVICS (2016), CRUZ (2014), FINCO e VIANNA (2009), FURLAN e MULLER (2013), LUZ e SILVA (2010), XAVIER FILHA (2011), entre outras) constatei que quando as crianças falam sobre si mesmas, trazem questões de desigualdade de gênero intrínsecas nas suas trocas, mas dentro da sua agência infantil é possível observar ressignificações dessas relações.

Dessa forma, meu objetivo geral com essa pesquisa foi de compreender as relações de gênero entre as crianças das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental no momento de brincar na Brinquedoteca do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC). Para isso, meus objetivos específicos foram de mapear as brincadeiras, brinquedos e jogos que foram utilizados e registrados nos formulários produzidos entre os anos 2016-2019; analisar os registros que envolveram conflitos motivados por questões de gênero; apresentar e descrever o LABRINCA; analisar os objetos colocados à disposição das crianças, assim como, perceber a presença ou ausência de marcadores hegemônicos de gênero nas áreas da Brinquedoteca. E durante as discussões agregadas, pretendi valorizar o protagonismo infantil no momento de brincar, inclusive em espaços educacionais, e valorizar a Brinquedoteca como um espaço de transformação social.

Assim, esse trabalho foi dividido em 4 partes: na sequência desta Introdução, aprofundarei os conceitos principais da pesquisa: infância e gênero; em seguida, a metodologia será detalhada para melhor compreensão dos resultados. No capítulo 1, trarei algumas pesquisas brasileiras consideradas relevantes, assim como um breve “Estado da arte” da Sociologia da Infância no Brasil. O capítulo 2 direciona o leitor a mergulhar na proposta do LABRINCA, com mais detalhes e informações do cotidiano, imagens da sala e alguns autores que inspiram o trabalho que acontece lá. No capítulo 3, farei o levantamento das atividades mais frequentes na Brinquedoteca, nos atendimentos aos 1ºs anos X, Y e Z, entre 2016 e 2019. Uso esses termos para manter o anonimato das turmas, ressaltando que a ordem alfabética também foi alterada. A partir dos resultados, irei expor gráficos que informam quais as brincadeiras, jogos e brinquedos mais utilizados pelas crianças, e então, farei a discussão dos dados obtidos. Os dados coletados foram obtidos a partir dos arquivos do LABRINCA, com autorização prévia (Anexo 1).

Infelizmente, não foi possível trazer a voz das crianças para relatar suas vivências, devido a pandemia do Covid-19, que deixou as atividades educativas presenciais suspensas a partir de março de 2020, impossibilitando a pesquisa de campo.

Assim, deixo alguns questionamentos iniciais para reflexão. Qual a relação entre as brincadeiras escolhidas pelas crianças e os objetos e cenários que as pessoas adultas oferecem para elas? Se formos além da preferência e analisarmos as brincadeiras como narrativas criadas pelas crianças nas brincadeiras, quais aspectos sociais são observáveis? Como as pessoas adultas podem criar enredos que não reforcem estereótipos e preconceitos? Acredito que espaços educacionais têm potência para transformar relações sociais desiguais, particularmente, a desigualdade de gênero, a partir de novas referências de masculinidades e feminilidades.

### **Questões de gênero na infância**

Um dos cuidados que creio ser relevante para a pesquisa sociológica, na intenção de escapar das interpretações do senso comum, é deixar explícito o que se quer dizer quando se fala em conceitos, palavras que podem possuir uma infinidade de significados. Se perguntamos para alguém sobre o que é infância, provavelmente teremos uma descrição aproximada das lembranças que essa pessoa tem de quando era criança. As respostas podem variar diversas vezes e outras podem ter vivências em comum. As variações de condição social, classe, gênero, etnia e raça podem distanciar algumas infâncias e aproximar outras. Porém, o que todas tiveram em comum era o fato de serem crianças.

O grande avanço dos estudos sociológicos sobre infância, a partir dos anos 80 do século XX, foi deixar de perceber a infância como uma fase imatura da vida adulta. De acordo com os estudos do professor Jens Qvortrup da Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia (2010), os pensadores da Sociologia tomados como clássicos (Comte, Marx, Pareto, Weber, Durkheim, Simmel, Mead, Parsons e Merton) evitaram falar sobre a infância, já que se tratava de um momento de preparação para a vida adulta.

Qvortrup (2010) denuncia, baseando-se em pesquisas de Ambert feitas em 1986, o descaso na época em que a criança era vista de uma perspectiva

funcionalista, sem agência social própria, vista como incapaz de desenvolver atividades relevantes para a sociedade. Afirmações como “Qualquer doutrina que compreenda as necessidades da criança como sendo de suma importância e as da sociedade organizada como de importância secundária é “anomalia sociológica”” (DAVIS, 1940, p. 217, apud QVORTRUP, 2010, p. 633). demonstram como os interesses, necessidades e desejos das crianças eram vistos como ameaças à ordem social. Qvortrup (2008) discute como as crianças, independente da classe, gênero ou etnia, são sistematicamente colonizadas pela perspectiva adulta da vida social ocidental. Dessa forma, a geração adulta detém o poder em relação a geração infantil.

Assim, utilizo a perspectiva de Qvortrup (2010) no que se refere a tomar a infância como uma categoria geracional permanente. Segundo o autor, uma vez caracterizada como um grupo social, a infância enquanto categoria pressupõe diversidade interna, ao mesmo tempo que é consistente o suficiente para se pensar seu lugar na estrutura social. A transformação da infância em diversos momentos históricos e as variações culturais são percebidas com consciência do caráter contínuo da infância, já que todas as pessoas são crianças em algum momento de suas vidas, mas nem todas vivenciam as mesmas experiências.

Qvortrup (2010) nos lembra as consequências das demandas econômicas e políticas que ocorrem ao longo da história, e a influência na percepção que se tem da infância. Momentos históricos como a colonização, industrialização, urbanização, acesso à saúde e educação são relevantes para transformar as relações entre crianças e entre crianças e pessoas adultas.

Para contribuir com esse debate, a antropóloga e professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Clarice Cohn (2013), reforça que se deve evitar tomar uma infância universal, isto é, tomar um modelo único de infância sem considerar os aspectos culturais, históricos e sociais presentes. Dessa forma, friso o fato de que as crianças as quais me refiro em minha pesquisa estão no Brasil, no século XXI, em um ambiente institucionalizado, já que a Brinquedoteca está dentro do Colégio de Aplicação da UFSC.

A autora (2013) traz os estudos de Malheiros Moraes (2012) sobre a construção da infância na escola. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), em suas pesquisas (2012), Moraes vê a regência das falas das crianças de um ponto de vista ativo, elas mesmas como

protagonistas sociais, sujeitos produtores de cultura e que atribuem sentido à realidade social em que vivem. Ao trabalhar os conceitos de “pedagógico” e “pediárquico”, Moraes (2012) detalhou na sua etnografia como o espaço escolarizado ensina antes de tudo as crianças a serem alunos e alunas dentro da instituição. Os momentos de rebeldia, o que denominou “pediarquia”, desafiam o sistema pedagógico ressignificando a ordem do mundo adulto. A “pediarquia” é a resistência das crianças para manter a infância no sentido atribuído por elas mesmas como produtoras de cultura, não meras reproduzidas das expectativas de pessoas adultas. Enquanto o tido como “pedagógico” é o processo de disciplinar as crianças de acordo com a ordem social estabelecida pela lógica adulta.

Porém, a escolarização das crianças é um processo que varia culturalmente e pode, inclusive, não existir. A pesquisadora sobre os temas infância e educação indígena, Antonella Tassinari (2009), demonstra na sua análise que as crianças em algumas sociedades indígenas no Brasil possuem papéis sociais específicos que envolvem responsabilidades, sem reduzi-las a condição de “crianças-alunas”. Tassinari (2009) evidencia que as crianças indígenas têm mais liberdade para transitar nos espaços que são segregados para pessoas adultas e, por isso, podem observar tudo. Elas também podem escolher seus irmãos e irmãs e assumem o compromisso de ensinar as crianças mais novas. Elas são protagonistas nos rituais e nas cosmologias feitas com centralidade nas crianças. Todas essas situações garantem poder às crianças indígenas, sem a necessidade do processo de escolarização para a aprendizagem.

Outro assunto presente no referencial bibliográfico trata sobre as percepções acerca do conceito de infância, ou melhor, de infâncias. Corsaro (2011), professor de Sociologia na Universidade Indiana Bloomington, a partir do conceito de “reprodução interpretativa”, entende que as crianças como sujeitos sociais que constroem suas próprias culturas infantis, ao passo que interpretam e ressignificam o que percebem do seu meio social, que é construído tanto por pessoas adultas quanto pelas crianças, e ambos se constroem dentro da estrutura da sociedade em que estão. O autor devolve a alteridade às crianças ao admitir a relevância das produções culturais feitas por elas.

Nesse sentido, Sarmiento (2002), professor da Universidade do Minho em Portugal, toma o imaginário infantil como seu objeto de estudo e afirma que para se estudar a infância é preciso legitimar a autonomia das culturas infantis em relação

às culturas do mundo adulto. Assim, a infância como categoria analítica é necessária para compreender como as infâncias estão articuladas nas relações hierárquicas entre gerações. De acordo com ele, as crianças são seres sociais plenos (SARMENTO, 2002) e possuem suas diferenças de contexto social, valores, referência simbólicas, expectativas e possibilidades (SARMENTO, 2005).

Enquanto grupo geracional, as crianças são capazes de criarem seu próprio patrimônio cultural, ao mesmo tempo que outras pessoas oferecem os produtos culturais criados por elas, geralmente a partir do entendimento adulto do que as crianças devem consumir, vestir e brincar. As brincadeiras e jogos são ótimos exemplos desse patrimônio. De acordo com Sarmiento (2002), as crianças coexistem no mundo imaginário e no mundo real simultaneamente, navegam neles e criam suas próprias culturas infantis, definidas pelo autor como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos dos adultos” (SARMENTO, 2002, p. 3-4).

Logo, a “reprodução interpretativa” apontada por Corsaro (2011), é evidenciada nas brincadeiras de faz-de-conta e jogos criados pelas crianças. Sarmiento contribui para esse argumento ao afirmar que:

“As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada.” (SARMENTO, 2002, p. 14).

Logo, as representações incorporadas nas brincadeiras pelas crianças não são aleatórias, elas estão relacionadas a todo o contexto social, cultural e histórico em que a criança está crescendo. Brougère (1998), outro pesquisador sobre a cultura lúdica infantil, afirma que a brincadeira é a forma mais comum de apresentar a cultura para a criança. Desde bebê, os responsáveis oferecem significados e sentidos de acordo com o seu contexto social, as brincadeiras que são feitas repetidamente com os bebês, dão lugar para abstração dos cuidados vitais e transformam em algo imaginativo e divertido. Aos poucos, a criança começa a brincar com outras crianças, que substituem o adulto que apresentou as primeiras referências sociais a ela. Por isso é fundamental os momentos de brincar entre

pares, pois as crianças compartilham seu repertório lúdico e aprendem novas formas de significar o mundo.

Para concluir o que quero dizer quando me refiro ao conceito de “infância”, resgato o trabalho de Florestan Fernandes apresentado em 1944 no concurso “Temas brasileiros”, da Universidade Federal de São Paulo. Esse sociólogo investigou as relações entre as crianças paulistanas nas suas brincadeiras de rua, e percebeu que o fator que unia as crianças era a recreação (FERNANDES, 2004, p. 236). As crianças que compartilham o mesmo bairro criam laços aos poucos, através das brincadeiras e jogos, até que tenham uma consciência de grupo. As chamadas “trocinhas”, são os grupos infantis que escrevem suas próprias regras. Fernandes (2004) concorda com os autores anteriores, sobre as brincadeiras fazerem parte do patrimônio cultural infantil (Fernandes, 2004, p. 249). Inclusive, elas são tidas como herança das gerações infantis passadas, os mais velhos ensinam aos mais novos e as brincadeiras vão sofrendo modificações em cada grupo infantil, sem mediação adulta, ao mesmo tempo que brincadeiras novas são inventadas o tempo todo. Então, quando há consenso entre os brincantes, cada criança tem consciência do seu papel ali e contribui para que seja possível realizar os jogos e brincadeiras que desejam.

A pesquisa do autor sobre as “trocinhas” identificou que as crianças criam uma espécie de direitos e deveres do grupo (FERNANDES, 2004). Os rituais de aceitação de um novo membro, as condições de participar das brincadeiras e dos grupos, possuem uma lógica própria criada pelas crianças. Ao investigar o que as crianças tinham a dizer sobre sua realidade, elas relataram que as condições de participação das brincadeiras, muitas vezes, envolviam questões de gênero. Ou seja, a criança era aceita ou não na brincadeira, de acordo com seu gênero ser considerado adequado ou não para aquela atividade ou aquele papel genérico inventado.

“Até o fim da primeira infância e às vezes também durante parte da segunda infância, não se verificam círculos fechados entre as crianças do grupo infantil, participando dos folguedos tanto os meninos como as meninas. No início da puberdade, entretanto, a separação torna-se visível; aí, podemos distinguir os grupos infantis femininos e os grupos infantis masculinos, os quais são totalmente fechados a indivíduos de sexo diferente. Essa separação pode ser efetuada antes ou depois, de acordo com a influência dos mais velhos (participantes mais antigos dos grupos que podem iniciar os novos).” (FERNANDES, 2004, p. 137).

Assim, de acordo com o autor (2004), as crianças constroem suas diferenças durante o brincar estabelecendo uma divisão entre meninos e meninas. Entretanto, é importante fazer alguns questionamentos diante dessa afirmação. O autor se refere a “indivíduos de sexo diferente”, como se de alguma forma o sexo biológico estivesse ligado à criança se identificar como menino ou menina. Esta marcação dos corpos durante a infância, expressa neste trabalho de Fernandes (2004), foi posteriormente criticada por diversas áreas científicas, algumas pessoas se tornaram referência acadêmica sobre o assunto, como Carvalho (2011), Scott (1995), Preciado (2014), Jesus (2012), entre outras.

Parto do princípio de que o sexo biológico, assim como o gênero, tem sentidos construídos socialmente. O processo de inscrição de marcas nos corpos das crianças para os diferenciarem começa no decreto médico “É menina/o!”, o que em outras palavras é entendido como “Tem vagina/pênis!”, e a partir disso, a linguagem, a estética, a moral, a escolarização, todo aspecto social é atravessado pelo órgão genital como base.

O filósofo espanhol Paul Preciado é conhecido por escrever sobre a subjetividade humana e identidades. Ele argumenta que os gêneros e os sexos são construídos por tecnologias sociais que valorizam a norma heterossexual como referência, em seu livro “*Manifesto Contrassexual*”, Preciado (2014) desmistifica os dispositivos sociais que manipulam os corpos a fim da manutenção do sistema heteronormativo.

“O sistema sexo/gênero é um sistema de escritura. O corpo é um texto socialmente construído, um arquivo orgânico da história da humanidade como história da produção-reprodução sexual, na qual certos códigos se naturalizam, outras ficam elípticos e outros são sistematicamente eliminados ou riscados. A (hetero)sexualidade, longe de surgir espontaneamente de cada corpo recém-nascido, deve se reinscrever ou se reinstruir através de operações constantes de repetição e de recitação dos códigos (masculino e feminino) socialmente investidos como naturais.” (PRECIADO, 2014, p. 26)

Então, existe uma compulsão social para que os corpos com vagina/pênis correspondam ao socialmente entendido como mulher/homem, ao mesmo tempo que o gênero é construído para perpetuar a heterossexualidade. O sistema heterossexual é delegado como única alternativa, é o esperado para a perspectiva biológica das relações sociais. A manutenção dessa perspectiva é realizada pelas instituições sociais, como a escola, a universidade, a igreja e a família tradicional e

monogâmica. Como tudo isso é naturalizado, legitimado cientificamente e socialmente, segue sendo transmitido de geração em geração, e a reprodução desses valores é perpetuada pelas mesmas instituições. O sistema heterossexual tem como alvo os corpos dos bebês, que estão vulneráveis às expectativas das pessoas adultas sobre as formas ideais de existência.

Os primeiros anos de vida são extremamente relevantes para a fixação da heteronormatividade nos corpos das crianças. As pessoas adultas como responsáveis legais, também são responsáveis pelas referências e possibilidades oferecidas e recusadas, logo, as instituições familiar e escolar são tecnologias sociais para se formar corpos-sexuados (PRECIADO, 2014). Essas instituições operam uma hierarquia geracional interna, em que as pessoas adultas (pais, mães, tutores/as e professores/as) vigiam e disciplinam as crianças para corresponderem à heteronormatividade.

De uma forma didática e instigante, a professora da Universidade de São Paulo (USP), Marília Pinto de Carvalho (2011), escreveu um artigo que reflete sobre algumas perspectivas da Sociologia da Educação sobre o conceito de “gênero”. A autora apresenta a reflexão de como a divisão binária entre natureza e cultura, feita pelo pensamento ocidental contemporâneo, determina o sexo biológico (natureza) como uma base onde a identidade de gênero (cultura) irá ser construída a partir da socialização. Essa lógica atribui ao órgão genital a base para os comportamentos e as personalidades das pessoas. Carvalho (2011) afirma que essa perspectiva foi tomada pelas feministas da década de 70 e continua a ser aceita equivocadamente até os dias atuais no senso comum. Por exemplo, uma situação cotidiana em que é possível evidenciar as consequências atuais dessa lógica, é afirmação de que “mulheres dirigem mal”. De acordo com os dados de 2019 da Seguradora Líder, responsável pelo Seguro DPVAT (danos pessoais causados por veículos automotores de via terrestre):

“Apenas 25% das indenizações pagas pelo Seguro DPVAT foram para mulheres, enquanto 75% foram para homens. No caso dos pagamentos por acidentes fatais, a diferença é ainda maior: 82% das vítimas são homens (sic). No caso das indenizações por morte, também chama a atenção a faixa etária mais atingida, de 45 a 64 anos, tanto no caso de homens (21,8%) quanto de mulheres (4,4%).” (Seguradora Líder - DPVAT jan a dez 2019).

Mesmo que os dados provem que os homens são mais propensos a estar em acidentes de trânsito, essa falácia continua no imaginário social. O detalhe biológico da pessoa ter uma vagina, assim, ser atribuída socialmente como mulher, faz com que ela não dirija bem. Soa absurdo.

Então, a partir dos anos 1980, o “sexo”, até então entendido como uma condição biológica e determinante, passou a ser considerado como uma categoria histórica e cultural, construída socialmente (CARVALHO, 2011, p. 102). A afirmação de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se.” (1949) e de Donna Haraway “Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta.” (HARAWAY, 2004, p. 211) são revolucionárias para a noção que se tinha sobre “gênero”.

Uma referência importante que Carvalho (2011) trouxe em seu artigo foi a historiadora norte-americana Joan Scott. Em sua obra “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”, Scott (1995) faz diversas denúncias sobre os efeitos da diferenciação sexual na vida social das pessoas, assim como, traz lucidez para o conceito de “gênero”. De acordo com ela, as pessoas são ensinadas a tomar a diferenciação sexual como o modo principal de diferenciar em geral. Dessa forma, o “gênero” não se limita a ser ou não ser, ele está relacionado com a organização social e a percepção que os indivíduos têm da sociedade. Nas palavras da autora, “estabelecido como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica da toda a vida social.” (SCOTT, 1995, p. 88).

O pesar de toda essa situação é como a diferenciação sexual é cúmplice da desigualdade de gênero presente na nossa sociedade. A professora australiana Raewyn Connel apresenta o conceito de “masculinidade hegemônica” para refletirmos sobre a dominação masculina e como é problemático tratar o “ser homem” de forma essencialista. O argumento da autora (1995) é de que as masculinidades são plurais e estão em disputa de poder. A “hegemonia” de um tipo masculino específico, conceito resgatado do intelectual italiano Antonio Gramsci, remete a referência e ao socialmente aceito, as atitudes, comportamentos, valores e o corpo de um “homem de verdade”, ou seja, um corpo com pênis, da raça branca e de classe dominante. Assim, a “masculinidade hegemônica” existe como uma normatização e uma valorização social que tanto privilegia quanto pune os transgressores. Connel (2013) aponta que as relações de gênero, portanto, também

tratam sobre masculinidades, pois os homens foram construídos socialmente com a pressão social de seguir a hegemonia. Assim como, as mulheres são pressionadas a seguirem uma lógica que mantém a dominação masculina.

Connel (1995) sugere a teoria dos “papéis sexuais” ao se referir ao estereótipo imaginado e criado do que é ser homem ou mulher na sociedade ocidental a partir dos seus genitais. As atividades domésticas e dos cuidados são consideradas papéis femininos, em oposição à valorização da agressividade, da iniciativa e da virilidade da “masculinidade hegemônica”. Ainda, o “sexo” como construção social, é vigiado pela norma social para que as atividades realizadas correspondam às consideradas adequadas para lógica mulher/vagina e homem/pênis. A autora afirma que as noções de masculino e feminino são conceitos que sofreram diversas transformações ao longo da história e que possuem variações culturais de sentido, logo, são relações dinâmicas e com potencial de transformação.

Então, os bebês nascem e logo recebem o tratamento diferenciado pelo seu genital. Nos primeiros anos de vida, as crianças são incentivadas ou privadas de experiências específicas, para que correspondam ao comportamento esperado. As pessoas que continuam se identificando na lógica homem/pênis e mulher/vagina são pessoas cisgêneras. Como explica a professora Jaqueline Gomes de Jesus, “chamamos de cisgênero, ou de “cis”, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento.” (JESUS, 2012, p. 10). O gênero, como algo socialmente construído, pode ser experienciado fora das normas biológicas. As pessoas que não reduzem sua identidade de gênero ao genital e desafiam a dominação heteronormativa e cisgênera, são pessoas transgênero ou “trans” e as travestis. Nesse sentido, podemos chamar de “cisheteronormatividade” o conjunto de relações que normatiza, fiscaliza e institucionaliza as possibilidades de identidade de gênero e sexualidade (MORERA e PADILHA, 2017), a fim de garantir o sucesso da heterossexualidade cisgênera.

As pessoas trans são marginalizadas da sociedade porque desafiam as normas sociais de gênero. A existência dessas pessoas derruba o discurso biológico sobre os corpos ao mostrar as possibilidades identitárias que escapam da tecnologia heterossexual de reproduzir corpos-sexuados (PRECIADO, 2014).

Ao considerar a interseccionalidade das relações geracionais e as relações de gênero, instiga-me a investigação de como as normas sociais sobre os gêneros

são recebidas pelas crianças. Elas estão a mercê do poder da lógica adulta, ao mesmo tempo que podem recriar tudo que percebem. Então, como exatamente elas decidem perpetuar ou cessar as práticas desiguais e violentas entre os gêneros?

Penso que para ser possível se aproximar das intenções das crianças, a observação das suas brincadeiras e jogos pode ser um ótimo recurso. Assim, meu foco investigativo está na análise do que as crianças brincam em um espaço produzido por pessoas adultas, no caso, na Brinquedoteca do CA/UFSC.

Parto da noção de que os brinquedos e jogos são elementos do patrimônio cultural infantil (FERNANDES, 2004), e de que o ato de brincar é o modo que as crianças se apropriam dos valores, crenças e comportamentos que observaram ou vivenciaram. De acordo com a pesquisadora da infância, T. M. Kishimoto, há uma diferença entre o jogo, o brinquedo e a brincadeira. O jogo é "o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto" (KISHIMOTO, 2006, p. 16). A mesma atividade pode ser interpretada como um jogo ou não dependendo da variação cultural, linguística e social. A autora (2006) exemplifica a atividade de arco e flecha, que pode tanto ser um treinamento para uma atividade de subsistência nas comunidades indígenas, ou um jogo voltado para diversão por crianças urbanas. Os jogos possuem um sistema de regras que pode atribuir diferentes funções para o mesmo objeto, por exemplo, para jogar canastra ou mexe-mexe usamos um baralho, mas as regras que ditam o jogo são completamente diferentes, são as regras do jogo que irão diferenciar o objeto. Já os brinquedos, são os objetos que têm uma relação direta com a criança, sem regras pré-estabelecidas, estimulam as representações sociais e as expressões da realidade vivenciada por quem brinca. Assim, a brincadeira também está ligada com as intenções da criança ou crianças que desejam brincar, de forma mais íntima e afetiva, o sentido da brincadeira pode inclusive não depender de um objeto.

A imaginação e a cultura lúdica das crianças, entretanto, está ligada ao contexto social e as representações presentes na vida dela, assim, é pela "reprodução interpretativa" (CORSARO, 2011) que a criança recria as relações enquanto brincam. Por isso, observar as brincadeiras infantis pode nos dizer muito sobre a percepção que as crianças têm da sociedade em geral e do seu contexto específico.

As reflexões acima foram feitas para deixar explícita a minha perspectiva sobre "infância", "gênero" e a interpretação sobre a relevância de observar as

brincadeiras e brinquedos disponibilizados às crianças. Acredito que diminuir a desigualdade de gênero durante a infância tem potencial para que as pessoas tenham relações mais igualitárias.

Compreendo o ambiente escolar como um espaço de possibilidades ambíguas. De acordo com Dermeval Saviani, em sua obra *Escola e democracia* (2008), a escola reproduz de forma simbólica e material as relações sociais de poder. Porém, os educadores e educandos não são passíveis durante a trajetória escolar. O autor acredita no potencial escolar de estabelecer uma relação dialética entre escola e sociedade. Em outras palavras, os conteúdos pedagógicos precisam fazer sentido para o contexto social das pessoas envolvidas, o que o autor chama de prática social. Desnaturalizar os discursos hegemônicos, problematizá-los e estudar um embasamento teórico crítico é fundamental para ir além do que já se está previsto no discurso dominante. A possibilidade do cotidiano de cada estudante ser representado nas discussões em sala de aula deixa o ambiente escolar mais acolhedor e interessante.

Entretanto, considero que a escola é um espaço fértil para disseminação das normas de gênero, ao mesmo tempo que pode ser um local de conscientização e valorização de relações de gênero plurais e mais saudáveis. A professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Berenice Bento (2011), contribui para essa reflexão ao questionar a projeção feita dos corpos desde a revelação do genital do feto. A expectativa das pessoas adultas em relação ao bebê cria um discurso que produz a “genitalização das relações sociais” (BENTO, 2011, p. 559).

De acordo com ela, a escola é uma instituição que reproduz valores hegemônicos e tem o papel de controlar, vigiar e punir os corpos que têm a conduta indesejada para a norma estabelecida do que é masculino e feminino, marginalizando os sujeitos (BENTO, 2011). Porém, diversos autores confirmam a capacidade das crianças de ressignificarem o que aprendem. Isso se aplica também no sentido de construção da identidade a partir das referências disponíveis.

“No caso dos estudos de gênero, diferentes pesquisas têm nos mostrado crianças atuando criativamente na construção e reconstrução de suas identidades de gênero, absorvendo, recusando, ressignificando e reconstruindo os símbolos e práticas plenos de conteúdos de gênero que

as circundam (Ayd; Corsaro, 2003; Bernardes, 1989; Carvalho; Cruz, 2006; Renold, 2004; Thorne, 1997, entre muitas outras).” (CARVALHO, 2011, p. 112).

Dessa forma, a partir das discussões e conceitos apresentados, seguirei com a exposição da metodologia utilizada para a pesquisa.

## **Metodologia**

Esta pesquisa utilizou como recursos metodológicos a pesquisa bibliográfica e análise documental, que foram iluminadas também pela memória da minha experiência enquanto bolsista no LABRINCA, entre abril a dezembro de 2019. A intenção inicial era realizar uma observação participante no primeiro semestre de 2020, mas isso foi impossibilitado pela pandemia de COVID-19, que ocasionou a suspensão das atividades presenciais na UFSC. Por isso, tive que redimensionar a metodologia para pesquisa bibliográfica virtual e rememoração da experiência do ano anterior. Durante as observações que realizei enquanto bolsista, percebi que existia uma divisão sexual dos brinquedos entre as crianças. Havia a tendência em seguir alguns marcadores hegemônicos de gênero e a questão das próprias crianças exercerem uma vigilância de expressão do gênero adequada à diferenciação sexual. Porém, também observei relações em que as crianças questionavam as fronteiras de gênero, demonstrando que as relações infantis são complexas e nem sempre previsíveis.

Enquanto pesquisa bibliográfica, para ter uma melhor dimensão dos debates atuais em torno da Sociologia da Infância, busquei algumas pesquisas que foram publicadas como artigos em revistas acadêmicas virtuais, tais como: Revista Estudos Feministas, Cadernos Pagu, Revista Educação & Realidade, Revista Pro-Posições, entre outras. Os artigos selecionados tiveram como critério considerarem a criança como protagonista social e produtora de cultura, assim como, abordar a intersecção entre os estudos geracionais e de gênero. O recorte da faixa etária priorizou textos que traziam a perspectiva da educação infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental (0 a 7 anos). Procurei debates que traziam os brinquedos como relevantes para as construções sociais infantis.

Com isso, tive mais referências para produzir essa pesquisa, uma vez que a Sociologia da Infância é tratada como disciplina optativa nos currículos de Ciências Sociais, sendo poucas vezes oferecida na UFSC, o que me prejudicou em termos de suporte teórico para refletir sobre as crianças.

A experiência que tive trabalhando no LABRINCA me estimulou a aprofundar os estudos sobre as infâncias. Especificamente, sobre as relações de gênero infantis e como as crianças, enquanto sujeitos sociais, constroem as diferenças de gênero.

Para isso, optei por fazer um levantamento dos arquivos da brinquedoteca, os quais contém os formulários feitos a cada atendimento. Pedi autorização prévia para investigar os arquivos (Anexo 1), pois são documentos privados produzidos dentro da instituição acadêmica. Esses formulários foram preenchidos pelos bolsistas que participaram da equipe da brinquedoteca, todos graduandos da UFSC.

Os dados fornecidos nos formulários informam a data, turma, as brincadeiras e jogos que cada turma vivenciou no espaço, situações de conflito ou momentos interessantes. Os formulários de 2016 e 2017 informam se houve predominância dos meninos, das meninas ou de ambos nos jogos eletrônicos. Fiz um levantamento das brincadeiras, assim como, das relações de gênero evidenciadas e registradas por pessoas adultas.

Analisei 228 formulários das 3 turmas de 1º ano do Ensino Fundamental (6 e 7 anos) entre 2016 e 2019. Os documentos são importantes para registrar as atividades do passado, mas é preciso atenção para alguns detalhes na análise documental. Cellard (2008) orienta que antes de qualquer análise documental, deve-se fazer uma avaliação crítica prévia do documento em 5 dimensões: o contexto em que foi produzido o documento, quem o produziu, onde, em que ano, em quais condições e para quem; os autores do documento, que são relevantes para se saber as intenções e motivações dos registros, ler as entrelinhas para ir além da interpretação superficial (CELLARD, 2008); a autenticidade e a confiabilidade do texto, que são fundamentais para saber a qualidade das informações oferecidas; e a natureza do texto, se era algo já estruturado ou mais livre. Uma vez feita essa avaliação, fica mais explícita a origem dos dados e a expectativa para os resultados.

Reforço que a intenção inicial era trazer a perspectiva das crianças, o que foi impossibilitado pela situação de pandemia. Antes de seguir na apresentação dos

dados referentes ao LABRINCA, no primeiro capítulo trarei pesquisas brasileiras já realizadas com o protagonismo infantil como fonte principal dos dados, a fim de legitimar a autonomia e alteridade das vivências das crianças.

## **CAPÍTULO 1: CRIANÇAS NÃO SÃO ANJOS – PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO NA INFÂNCIA**

Nos últimos 20 anos, as pesquisas com crianças no Brasil vêm contribuindo para a compreensão sobre as demandas sociais e os aspectos culturais da infância, principalmente depois que as crianças começaram a serem ouvidas como protagonistas sociais. A proposta inicial deste trabalho era contribuir para essas pesquisas, observando e conversando com as crianças durante suas atividades no LABRINCA. Porém, em virtude da pandemia do vírus COVID-19, situação que exigiu isolamento social e conseqüentemente a suspensão das atividades educacionais presenciais, não foi possível realizar uma pesquisa de campo que ouvisse as crianças. A perspectiva das crianças teria imensa importância para os resultados, uma vez que o entendimento do olhar adulto sobre a infância é previsível. Diante disso, decidi aprofundar a pesquisa bibliográfica visando trazer algumas pesquisas envolvendo metodologias que valorizam a alteridade da criança, pois acredito que refletir sobre o que já foi desenvolvido e evidenciado tem muito a contribuir para a minha proposta de investigação e para dar visibilidade aos estudos de gênero na infância.

Ao considerar a “capacidade das crianças em construir de formas sistematizadas modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos” (SARMENTO, 2002, p. 3-4), os investigadores que se colocam na posição de ouvir as crianças têm uma noção mais aproximada dos sentidos atribuídos às diversas situações e relações sociais vividas por elas.

Assim, as pesquisas devem deixar de ser *sobre* as crianças, e começarem a ser *com* as crianças (CORSARO, 2011). Deve-se deixar de acreditar que as crianças são anjos, ingênuas e sem intencionalidade. As pessoas adultas devem deixar a posição de poder e deixar as crianças compartilharem suas perspectivas autênticas, dessa forma, os dados coletados serão mais próximos da realidade. De acordo com as pesquisas de Delgado e Muller (2005), a “lógica adultocêntrica” impossibilita a legitimidade do olhar adulto sobre a criança. A relação de poder entre as gerações faz com que as crianças tenham suas vozes silenciadas pelas expectativas das pessoas adultas. As crianças operam uma lógica independente, como se fosse uma mistura do mundo observado e experienciado, com o poder imaginativo e criativo. Então, concordo com as autoras (2005) quando anunciam 3

desafios na pesquisa sobre infância: as crianças são consideradas menos competentes; considerar o adulto como autoridade e estabelecer relações desiguais entre adultos e crianças; e se comunicar se forma diferenciada com as crianças.

O primeiro desafio talvez seja o mais difícil, porque é algo inconsciente, projetado até pelas crianças que são um pouco maiores que outras. As crianças, como sujeitos sociais que constroem sua realidade além das amarras da socialização, têm plena capacidade de articular perspectivas próprias sobre o mundo, assim como questionar e resistir quando não são coniventes com algo imposto sem uma justificativa satisfatória. Elas podem levantar problemas e sugerir soluções, se as pessoas adultas levarem em conta que suas vozes são relevantes. As habilidades físicas e cognitivas serão desenvolvidas gradualmente, mas não é questão de competência. O segundo desafio é bastante amplo e pode gerar confusão entre o cuidado e a autoridade, muitas vezes os pais são duros com as crianças na justificativa de que querem o melhor para elas. Sem perguntar às crianças, os adultos demonstram o tempo todo que estão no controle, através de respostas como “eu que mando”, ou as não-respostas aos questionamentos feitos, que recebem um “porque sim” ou “porque não”. O terceiro desafio se une aos outros, uma vez que consideram as crianças menos competentes, também acreditam que elas não são capazes de se comunicar como as pessoas adultas. Por isso, algumas pessoas adultas falam com voz de criança com bebês, ficam falando palavras erradas, dando a entender que isso deixaria a comunicação no mesmo nível. A lógica adulta valoriza bastante a verbalização, a fala, uma vez que pessoas adultas têm uma bagagem maior de vocabulário e, geralmente, já estão no mundo letrado. As crianças vão aprendendo a falar, mas desde o nascimento elas se comunicam corporalmente e com diversas expressões, riem, choram, se movimentam e ficam cansadas. Essas outras formas de comunicação são confusas para a “lógica adultocêntrica”, que anseiam pelas primeiras palavras do bebê.

Um olhar diferenciado para a infância é necessário para compreendermos os processos sociais que influenciam diretamente na vida futura desses sujeitos. Especificamente, meu foco é analisar os processos de construção dos gêneros na infância durante brincadeiras e jogos no espaço escolar. Como os meninos e meninas são recebidos pelas expectativas das professoras? O que acontece de interessante para a pesquisa sociológica nas brincadeiras e quais os significados que as crianças atribuem nas suas relações?

Então, selecionei algumas investigações que achei interessantes para refletir sobre as afirmações e argumentos trazidos. Os pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), Marília Pinto de Carvalho e Adriano Souza Senkevics, escreveram o artigo "*O que você quer ser quando crescer?*". *Escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas*" (2016), no qual descrevem sua experiência em uma escola da rede municipal de São Paulo em 2012. O tema pesquisado era sobre as perspectivas que as crianças tinham sobre o futuro e a sua rotina. As metodologias utilizadas foram de observação-participante, conversas e entrevistas com as crianças.

Os principais critérios de análise foram analisar a rotina fora da escola descrita pelas crianças, quais os momentos de recreação, quais as suas responsabilidades, e se acessam a rua. Elas também foram questionadas sobre suas expectativas escolares e profissionais. Esse tipo de pesquisa valoriza a alteridade da criança, pois alcança seus interesses, seus desejos, suas atividades preferidas e também coloca elas como pessoas responsáveis, com obrigações e funções enquanto participantes da família.

Os relatos das crianças expressaram uma divisão sexual do trabalho doméstico (CARVALHO e SENKEVICS, 2016). As meninas afirmaram realizar tarefas domésticas delegadas pela mãe, assim como, a divisão de tarefas com outras irmãs e o cuidado dos mais novos. Já os meninos, relataram alguma participação das tarefas, porém, desproporcional à quantidade de atividades exercidas pelas meninas, também não expressaram compromisso em cuidar dos irmãos e irmãs. Em alguns casos, as meninas demonstraram consciência da desigualdade entre suas obrigações e as dos irmãos. Uma delas afirmou que "Quando ela [mãe] ia fazer um curso, né, eu tinha que arrumar toda a casa sozinha, enquanto meu irmão tava jogando videogame" (CARVALHO e SENKEVICS, 2016, p. 183).

Os meninos relataram que tinham acesso à rua livremente, alternando entre atividades dentro e fora de casa. As meninas relataram que têm o acesso à rua controlado, que ficam mais em casa brincando. De acordo com os autores, as meninas ficam condicionadas ao espaço doméstico, o que limita sua sociabilidade e suas oportunidades de lazer.

Quando questionadas sobre suas aspirações profissionais, as meninas projetaram carreiras como veterinária, médica e artista (dança e canto). Duas

meninas fugiram dessa tendência, uma aspirava ser professora de informática e outra jogadora de futebol feminino. Algumas meninas demonstraram que sabem da necessidade de qualificação para atuar nessas profissões. Os meninos entrevistados aspiram as carreiras de policial, bombeiro, caminhoneiro e jogador de futebol. Os relatos evidenciam a diferença de qualificação necessária para as profissões desejadas por meninos e meninas. Os autores afirmam que as meninas têm desempenho escolar superior aos meninos, assim como, aspiram a profissões que exigem maior qualificação.

Ressalto que não tenho intenção de aprofundar a questão do desempenho escolar de meninos e meninas, mas fazer uma investigação sobre o processo de construção da desigualdade de gênero evidenciada. Os fatores sociais e experiências oferecidas às crianças afetam seu desenvolvimento e aprendizado.

Os argumentos apresentados por Carvalho e Senkevics (2016) demonstram que a pressão social para que as meninas sejam mais caprichosas nos trabalhos pedagógicos é alimentada pelo discurso de que as mulheres são naturalmente mais cuidadosas e vaidosas. Esse mesmo discurso justifica os trabalhos mal feitos pelos meninos, que são ansiosos para fazer as atividades e irem brincar. As profissões que envolvem cuidado são consideradas cargos das mulheres. É interessante que uma das meninas que participou da pesquisa afirmou querer ser jogadora de futebol feminino, inclusive porque muitos meninos querem ser jogadores de futebol, mas eles não falam “futebol masculino”, porque esse esporte é considerado uma prática realizada por homens. No Brasil, é naturalizado que todo homem deve jogar/gostar de futebol, torcer para um time, saber sobre as competições, é isso que é valorizado pela masculinidade hegemônica (CONNEL, 2013). Se a pessoa é identificada como homem, mas não demonstra afinidade por futebol, isso deslegitima sua masculinidade. Como a lógica implícita é binária, se afastando da masculinidade, o sujeito se aproxima da feminilidade, que é considerada inferior e submissa.

Para aprofundar um pouco sobre isso, o artigo *“Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero”* (2010), escrito pelas professoras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Isabel de Oliveira e Silva e Iza Rodrigues da Luz, evidencia o tratamento diferenciado presente na prática das educadoras da Educação Infantil. Essa pesquisa foi feita em uma instituição de Educação Infantil pública em Belo Horizonte/MG, que atende crianças entre 0 a 3 anos. Foram realizadas entrevistas com as educadoras como método.

As autoras buscaram perceber as concepções de feminilidade e masculinidade das educadoras e como isso influencia na ação pedagógica.

Para reforçar a perspectiva que as autoras têm sobre gênero, elas partem da perspectiva de Guacira Lopes Louro (2008, p. 8): “a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais”. Dessa forma, os primeiros anos de vida na instituição escolar proporcionam as experiências e as referências consideradas adequadas para meninos e meninas. As autoras questionam o papel das educadoras nesse processo.

Uma das entrevistadas afirmou que as meninas gostam de brincar de cozinhar para os meninos ou para as professoras, enquanto os meninos só vão brincar de cozinhar quando a professora faz uma mediação. Essa situação também foi evidenciada nos registros do LABRINCA, que serão apresentados no capítulo 3. Ainda, essa professora disse que oferece brinquedos da cor rosa para os meninos, só para ver a reação, desafiando as fronteiras de gênero. Outra educadora entrevistada comenta de forma naturalizada o interesse das meninas pelas bonecas e dos meninos pelos carrinhos. Ao mesmo tempo que afirma não oferecer uma inversão dessa situação, ela afirmou que as crianças diferenciam espontaneamente os brinquedos que querem brincar. Ela também sugeriu o papel da família nesse processo. Ela deu a associação da cor azul ideal para menino e rosa para menina como exemplo da influência familiar durante a construção de gênero na infância.

Apesar de expressarem reflexões sobre os estereótipos de gênero oferecidos às crianças, as educadoras reconhecem que a divisão sexual dos brinquedos está internalizada culturalmente por elas. Ainda, Silva e Luz (2010) argumentam que as educadoras acabam proporcionando experiências distintas para meninos e meninas durante a ação pedagógica. Alguns exemplos citados foram os cuidados que as educadoras têm com as meninas, como pentear os cabelos, e situações de afeto entre elas. Já os meninos não recebem o mesmo afeto, são excluídos de determinadas experiências afetivas por serem considerados mais resistentes que as meninas.

“Essa exclusão dos meninos se evidencia na privação de muitas situações de interação afetiva e corporal que as educadoras propiciam às meninas, como as ações de cuidado com os cabelos. Os meninos parecem ser vistos

desde muito cedo como menos afetados por situações de risco e abandono, necessitando, portanto, de menor proteção.” (LUZ e SILVA, 2010, p. 36).

Ou seja, com base nos argumentos das autoras, pode-se sintetizar que a mesma lógica que coloca a masculinidade nesse lugar, opera de forma binária e antagônica ao considerar que as meninas são essencialmente mais frágeis, logo, precisam de mais cuidados. O tratamento diferenciado de meninos e meninas gera efeitos em toda a organização social da vida dessas crianças (SCOTT, 2015). A nossa sociedade apresenta duas opções identitárias aos bebês, elas são apresentadas como opostas de acordo com o genital, se a criança tem pênis, é menino, deve gostar de azul, de brinquedos de guerra, de jogos eletrônicos, de carros, deve ser forte e jamais chorar. Quando crescer deve ser bem sucedido, ser provedor para a família, assertivo, viril, agressivo se necessário e o principal, o homem hegemônico deve desprezar tudo o que é feminino e as outras masculinidades que não correspondem ao ideal.

O outro lado, o feminino, também opera dentro dos seus limites. As crianças com vagina, entendidas como meninas, são incentivadas desde cedo a participar da manutenção do espaço doméstico. Os brinquedos considerados de menina constroem o universo doméstico em miniatura para que as futuras mulheres treinem suas habilidades na cozinha e nos cuidados com os bebês. Elas também são incentivadas a serem vaidosas, mas não demais, senão se torna promíscuo. Depois de crescerem, devem encontrar o homem que as completará. A heterossexualidade é necessária para que o discurso do gênero construído a partir do sexo (genital) faça sentido na perspectiva biológica. A naturalidade que se teve com as brincadeiras e os brinquedos que ofereciam uma ideia de mundo cheio de desigualdades, resulta em desigualdades reais e violentas pelas marcações que diferem homens e mulheres.

Nesse sentido, o artigo da professora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC), Érica Renata de Souza, *“Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar”* (2006), complementa as análises anteriores ao dar importância à linguagem que é apresentada e ensinada às crianças desde bebês (SOUZA, 2006, p. 171). Ela argumenta que o gênero é construído pela linguagem verbal e não-verbal, e dá sentido a todas as relações sociais. Dessa forma, o gênero é visto por ela como um marcador social, que é

lentamente naturalizado e normatizado. Por isso, quando as crianças vão à escola, elas já sabem quais os comportamentos esperados pelas pessoas adultas.

De acordo com a autora, “a criança constrói um sistema interno de regras de gênero” (SOUZA, 2006, p. 172) a partir das referências e representações disponíveis e da criatividade. A norma social de gênero, além de impor a cisgeneridade (que a pessoa corresponda ao comportamento considerado adequado ao sexo biológico), também impõe o corpo branco, magro e de classe dominante como referência universal, o que normatiza e marca a estética, as atitudes e as possibilidades para os corpos, marginalizando alguns e privilegiando outros. Souza (2006) afirma que a estética valorizada é o corpo cisgênero branco europeu da classe dominante, ao sugerir que esses marcadores sociais atuam simultaneamente (SOUZA, 2006, p. 185), o que gera experiências plurais e situações de desigualdade entre as crianças. Além do gênero, a raça, a etnia e a classe social são alguns marcadores sociais apresentados pela autora, que fazem com que as crianças não correspondam ao estereótipo de gênero. Por exemplo, dois meninos cisgêneros de classe dominante, um negro e um branco, são marcados simultaneamente pelo gênero e pela raça, assim como, também são marcados pela classe social. Outros marcadores como sexualidade, tamanho do corpo e deficiências são relevantes para aceitação ou marginalização do indivíduo no contexto social e escolar.

Para a autora, o currículo oculto também é cúmplice na manutenção das desigualdades de gênero na escola, isto é, as intenções e os valores implícitos na ação pedagógica para continuar a expectativa da família sobre as práticas consideradas adequadas para as meninas e para os meninos (SOUZA, 2006, p. 176). Os estereótipos e as narrativas oferecidas nos livros didáticos expressam o ideal social. Fora da escola, a autora afirma que o conteúdo da mídia e as propagandas também contribuem para alimentar as desigualdades no imaginário das crianças. Os livros didáticos infantis apresentam referências do mundo para as crianças através das imagens e das palavras. O mundo adulto apresenta o que é valorizado pela norma social, em uma sociedade como a nossa, que valoriza sujeitos cisgêneros brancos sem deficiência, heterossexuais e de classe média ou dominante, os autores das histórias criam enredos com as representações que desejam disponibilizar ao público infantil. Podemos pensar algumas clássicas da Disney, como Cinderela, a Bela Adormecida e a Branca de Neve, ou histórias como

a da Chapeuzinho Vermelho, elas trazem nas imagens o que se espera do comportamento e da aparência dos meninos e meninas.

A professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Constantina Xavier Filha, escreveu o artigo *“Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças”* (2011), que contribui para argumentação de como as representações apresentadas às crianças nos contos de fadas são relevantes para a construção das noções de gênero. O artigo foi escrito baseado na pesquisa realizada por ela, a qual foi dividida em duas partes: a primeira foi a análise de Livros Infantis escolares que tratam sobre sexualidade, gênero e diversidade; a segunda parte foi a pesquisa-ação com crianças entre 10 e 15 anos em uma escola pública municipal de Campo Grande/MS. Eram duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental.

A autora inicia o texto com a frase “Era uma vez uma princesa que se casou com um príncipe e viveram felizes para sempre!” (XAVIER FILHA, 2011, p. 591), e a partir dela discorre sobre o que há implícito nessa história que tem sido contada repetidamente às crianças. Os enredos infantis geralmente trazem a luta entre o bem e o mal e a idealização da princesa e do príncipe em busca do final feliz, que é o casamento heterossexual. A narrativa coloca as princesas representando a feminilidade atrelada à subordinação ao masculino. O amor romântico alimentado entre ela e o príncipe é o combustível para enfrentar as situações que o mal criará para evitar que a eternidade desse amor aconteça. Os príncipes, muitas vezes não tem nome, mas são os heróis que derrotam o mal e salvam as princesas (XAVIER, 2011).

Nesse sentido, os símbolos e representações de gênero que são dadas às crianças e jovens através dos contos de fadas direcionam o imaginário de comportamentos adequados para meninos (príncipes) e meninas (princesas). Outra questão relevante é o corpo físico apresentado nas ilustrações e descrições. As princesas são representadas como brancas, magras, simpáticas e ingênuas. Os príncipes são fortes, também brancos, com corpo atlético e corajosos.

Assim, a pesquisa-ação realizada pela autora com as crianças ocorreu da seguinte maneira: foi sugerido que as crianças pensassem nas princesas e príncipes dos contos de fadas e quais seriam suas características físicas e comportamentais. Depois, as crianças desenharam esses personagens e escreveram suas características. Houve um debate sobre as construções sociais de

feminino e masculino que são valorizadas, e então as crianças desenharam novamente seus príncipes e princesas com as reflexões trazidas. (XAVIER FILHA, 2011).

Penso ser interessante trazer alguns pontos da autora sobre os primeiros resultados, antes do debate coletivo:

“A princesa dos contos de fadas das narrativas das crianças, tanto das meninas quanto dos meninos, tem características físicas semelhantes: branca, loira, magra, alta, com cintura fina, cabelo comprido – liso ou levemente cacheado –; usa vestido comprido nas cores amarela ou rosa. Algumas meninas desenharam princesas com cabelos pretos, na altura do pescoço.” (XAVIER FILHA, 2011, p. 593).

Já os meninos representaram algumas variações dos cabelos das princesas, de roupas e cores. As crianças descreveram alguns comportamentos das princesas, que eram felizes, bonitas, gostavam de animais e gostariam de se casar com um príncipe. Os meninos afirmaram que as princesas têm amigos, enquanto as descrições das meninas eram mais detalhadas e valorizavam aspectos hegemônicos de feminilidade, “tais como asseio, doçura, discrição, delicadeza, inteligência, fofura, meiguice, amabilidade; e algumas competências, como gostar de cozinhar, ser prendada, ser divertida, gostar da cor rosa, não ser gulosa e ficar à espera do príncipe encantado.” (XAVIER FILHA, 2011, p. 594). A autora comenta que nenhuma das meninas desenhou a roupa da princesa na cor azul, situação que evidencia a construção social das cores como forma de identificar meninos e meninas.

“As representações ganham sentidos e materialidade na linguagem. Esses sentidos são construídos socialmente e compartilhados pelos sujeitos. Quando observamos as características das princesas dos contos de fadas destacadas pelas crianças e pelos/as pré-adolescentes da pesquisa-ação, podemos perceber quais os significados compartilhados por elas e pela cultura a respeito do que se espera da identidade de gênero das mulheres e dos homens.” (XAVIER FILHA, 2011, p. 597).

Ainda, a autora (2011) afirma que as crianças não são passivas em relação à realidade oferecida pelos adultos. Os desenhos e descrições que fogem do padrão esperado são exemplos de que as crianças cruzam as fronteiras do que é considerado masculino ou feminino. Outros resultados interessantes foram o de

uma menina que desenhou o príncipe bailarino e de um menino que desenhou o príncipe chorando, atitude que desafia a virilidade masculina valorizada socialmente.

Os desenhos feitos após as reflexões da pesquisadora com as crianças trouxeram novas características para as princesas. Agora elas também eram brincalhonas, fortes, roqueiras, mas continuam o estereótipo branco, jovem e magro (XAVIER FILHA, 2011). Os meninos trouxeram variações que fugiam mais do padrão, como a princesa com deficiência física, que fuma cigarro, que bebe e é feia. A autora afirma que “são os meninos, todavia, que criam novas configurações fantasiosas: príncipe com quatro braços, príncipe com cabeça de abóbora e mãos de serra elétrica e tesoura, príncipe esqueleto, príncipe meio humano e meio bicho.” (XAVIER FILHA, 2011, p. 601).

Ao fim da pesquisa-ação, as crianças criaram a *Princesa Pantaneira*, que quebra o estereótipo do que é ser princesa nas suas aventuras no pantanal mato-grossense. Como reflexão final, a autora conclui que:

“as crianças estão imersas nas representações hegemônicas de feminilidade e masculinidade. Outras possibilidades podem ser produzidas à medida que se promovam debates, diálogos e problematizações a respeito do que parece representar a única verdade. Pretende-se, com isso, desconstruir dicotomias tão fortemente legitimadas nos discursos e nos processos de subjetivação de meninas e meninos.” (XAVIER FILHA, 2011, p. 602).

Os desenhos que trouxeram outras referências de príncipes e princesas antes do debate expressam como as crianças têm suas próprias referências e não necessariamente correspondem a representações hegemônicas. Após o debate, as crianças se demonstraram abertas e criativas em repensar seus personagens a partir de novas referências.

Então, acredito que o espaço escolar tem o potencial para transformar as relações sociais desiguais. É um processo lento e sistemático, mas é possível. Devem ser oferecidas referências plurais para as crianças. Ainda existem desafios, como foi discutido, alguns profissionais da educação não estão preparados, por isso também é relevante estimular os cursos de formação de professores(as) a integrarem a diversidade de gênero e sexualidade como parte dos conteúdos aprofundados nas qualificações profissionais.

Bom, as relações sociais entre meninos e meninas se demonstram complexas, mesmo para estudiosos da infância. A fim de aprofundar esse debate,

as pesquisadoras brasileiras Marília Pinto de Carvalho e Tânia Mara Cruz contribuíram com o artigo *“Jogos de gênero: o recreio numa escola de Ensino Fundamental”* (2006), onde trazem as reflexões da pesquisa etnográfica feita em 2001, com crianças de 07 a 10 anos em uma escola pública municipal de São Paulo/SP. Nessa pesquisa, buscou-se perceber como aconteciam as relações entre meninos e meninas, principalmente no momento do recreio.

As autoras consideram o recreio como um momento em que as crianças têm mais autonomia no espaço escolar (CARVALHO e CRUZ, 2006, p. 116). Elas observaram os recreios e também interagem com as crianças, realizando entrevistas com as crianças e com os inspetores escolares. As relações entre as crianças observadas por Carvalho e Cruz (2006), expressaram uma tendência à divisão sexual dos grupos no recreio, ao mesmo tempo que situações de conflito eram criadas e aproximavam as crianças.

As autoras tomam uma concepção de conflito que significa a disputa de interesses diferentes, situações de negociação entre as crianças nas suas relações. Chamada de “sociabilidade do conflito” (CARVALHO e CRUZ, 2006, p. 121), meninos e meninas disputam interesses enquanto constroem suas identidades de gênero, o que pode ou não incluir violência. Ainda, as autoras afirmam que a violência e a agressividade são confundidas pelas pessoas adultas quando interpretam as relações infantis, já que para as crianças, o lúdico dá espaço para o conflito não-violento.

Assim, as crianças flutuam entre brincar e brigar nas suas relações em um piscar de olhos. Por exemplo, foi observado um grupo de meninas perseguindo um grupo de meninos, o tom era de brincadeira, enquanto os meninos fugiam. Ao mesmo tempo, nas entrevistas, um dos meninos afirmou que algumas meninas não sabem brincar de brigar e acabam machucando. A reflexão sobre esses momentos de recreação deve contar com a perspectiva de que “o jogo, apesar do seu caráter não-sério, é a principal forma que a criança utiliza para se estabelecer no mundo e expressar-se, o que, de certo modo, torna-o sério para ela.” (CARVALHO e CRUZ, 2006, p. 135).

Dessa forma, podemos compreender muito sobre o mundo infantil ao observar e participar dos momentos de recreação. Houve momentos em que os grupos de meninas e meninos iam contra as regras e faziam bagunça na escola, como o episódio observado em que as crianças fizeram uma guerra de jogar água

umas nas outras no banheiro. Essa situação é um ótimo exemplo de “pediarquia” (MORAES, 2012), o momento em que as crianças reagem às limitações impostas e se divertem, mesmo que talvez tenham que limpar tudo depois. Outro momento interessante relatado, foi a resistência das meninas em ocuparem o espaço do campo de futebol, pois são consideradas ruins pelos meninos, elas não aceitam esse lugar e atrapalham os meninos que jogam ignorando a presença delas ou sendo agressivos verbalmente.

As autoras afirmam que apesar dos jogos de gênero serem aparentemente saudáveis, eles fazem a manutenção das relações sociais diferenciadas sexualmente. O socialmente esperado dos sexos é corporificado nesses jogos de gênero, o que as pesquisadoras chamaram de “conflitos por aproximação”, é o modo como as crianças estabeleciam as interações entre os grupos de meninos e meninas, através do conflito como motivo de aproximação. Mesmo que de forma amigável e lúdica, durante os conflitos, as fronteiras entre os gêneros estavam presentes na linguagem e nas relações entre as crianças, o que podia ou não resultar em violência.

É interessante refletir sobre esses “jogos de gênero”, porque eles demonstram como as crianças encaram de forma lúdica e séria, simultaneamente, as cobranças que recebem todos os dias. Quando são ousadas para cruzarem os limites entre os gêneros, há aparentemente uma forma de vigilância interna entre as crianças, mas parece ser mais negociável entre elas tomar posições que não são convencionais para meninos ou meninas. Se a pessoa adulta não aprova a conduta da criança, ela tem poder de censura e punição. Entre as crianças, há mais resistência e provocação quando são censuradas. No capítulo 3, as questões de autoridade docente e negociação dos conflitos entre as crianças aparecem nos registros analisados.

Por isso, me atrevo a dizer que existe um instinto de rebeldia e de justiça nas crianças, e que as pessoas adultas têm muito a aprender com elas. De rebeldia, porque elas sabem exatamente qual a expectativa adulta, mas quando estão entre seus pares, desafiam o que não gostam. E de justiça, porque elas denunciam diversas vezes quando são excluídas, estigmatizadas e marginalizadas, infelizmente, nem sempre as pessoas adultas levam em conta as vivências das crianças como significantes.

Como argumentei antes, os sentidos que as crianças dão ao mundo e às relações sociais não correspondem a “lógica adultocêntrica” (DELGADO e MULLER, 2005). As brincadeiras de luta, que também foram observadas no LABRINCA conforme será analisado no capítulo 3, são um exemplo de situações em que o olhar adulto tem dificuldade de diferenciar o lúdico e o verdadeiro, ou seja, é desafiador para a pessoa adulta compreender a intencionalidade das ações da criança.

Existe um conjunto de regras sociais nas relações entre as crianças, que não são acessadas pela “lógica adultocêntrica”. Algumas brincadeiras são repetidas por gerações, outras são inventadas e reinventadas por cada grupo infantil e cada criança participante. A plasticidade dessas relações demonstra a capacidade das crianças de recriar situações em um piscar de olhos. Essa característica das crianças me faz pensar no potencial pedagógico das pesquisas feitas com crianças como protagonistas sociais. A intervenção de uma pessoa adulta em situações de preconceito e discriminação, por exemplo, cria novas possibilidades nas interações entre as crianças e o mundo, quando o olhar adulto oferece a diversidade como perspectiva. Nesse sentido, é urgente que o enfoque em temas como diversidade, relações étnico-raciais e de gênero nos cursos de formação continuada para docentes da Educação Básica. Não podemos ficar apenas na teoria enquanto a prática continua engessada em paradigmas preconceituosos.

O artigo *“O lúdico e a violência nas brincadeiras de luta: um estudo do ‘se-movimentar’ das crianças em uma escola pública e São Luís/MA”* escrito por Farias, Viana e Wiggers em 2014, é excelente para refletirmos criticamente sobre a situações de conflito entre meninos e meninas no espaço escolar. As autoras realizaram uma pesquisa com crianças de sete a treze anos, na qual as crianças fizeram desenhos com o tema “Brincadeiras de ‘lutinha’ na minha escola”. Também foram analisados episódios de lutas presenciados pelas pesquisadoras.

Os referenciais teóricos das autoras percebem as crianças como sujeitos sociais ativos na construção cultural e social da infância, alguns inclusive já citados aqui, como Fernandes (2004), Sarmiento (2004), Brougère (2004), Corsaro (2005), Buckingham (2007). Em geral, elas puderam observar a mudança das intenções das crianças enquanto brincam e interagem todas ao mesmo tempo, atribuindo significados e trazendo elementos de acordo com suas experiências.

“Em uma das brincadeiras percebemos a participação exclusiva de meninas. Tal brincadeira envolvia muitos puxões e empurrões. Daniel, garoto pequeno e franzino, porém muito arteiro e sorridente, aparentemente sem querer, machucou uma das garotas envolvidas na brincadeira aplicando-lhe um empurrão. Ela, assim como Daniel, pequena e bem franzina, com óculos bem grande, esboçou um choro e reclamou para uma das colegas, que se comoveu com o acontecido e contou para as outras meninas e estas, revoltadas, seguiram a “caça” de Daniel. Em torno de seis meninas foram tomar satisfação com Daniel, que brincava no pátio de baixo, encostado a parede do lado da porta da sala. Elas o seguraram e aplicaram-lhe golpes fortes e mesmo assim ele não esboçou reação. Em seguida os ataques ficaram mais frequentes e Daniel correu em fuga das meninas. O que antes era uma atitude de revolta das garotas virou uma brincadeira que gerou gargalhadas tanto em Daniel, como na garota que se machucou e suas defensoras. Sempre que Daniel era pego os golpes aconteciam e o garoto se deixava apanhar, mas com o semblante diferente da primeira cena, em que as meninas foram claramente revidar a “agressão” na colega.” (FARIAS et al., 2014, p. 104).

Esse episódio exemplifica a mutabilidade da intenção das crianças durante a brincadeira. As meninas “vingaram” a colega quando perseguiram e agrediram o Daniel, que obviamente não foi bem-vindo ao tentar participar da brincadeira das meninas, mesmo que fosse de bater. Enquanto era agredido, Daniel não expressou sentir dor, atributo valorizado pela masculinidade hegemônica. E em seguida, a rejeição das meninas acabou na transformação da brincadeira, na qual Daniel participava e era o fugitivo.

As autoras (2014) afirmam que as crianças fazem uma mistura da realidade vivida por elas e a imaginação, que também é alimentada por fatores externos como programas de TV e produtos infantis. As representações disponíveis para as crianças influenciam sua percepção sobre o mundo. Elas atribuem sentidos e intenções a partir do que observam e experienciam junto da imaginação e da criatividade, fazem a “reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011), o que pode muitas vezes reproduzir os diversos estereótipos presentes na linguagem e nas referências oferecidas, assim como, há possibilidade da reinvenção parcial ou total da situação.

As pessoas adultas e crianças que estão mais presentes em seu cotidiano, acabam sendo as representações que as crianças têm de referência, pois a criança, geralmente, não tem autonomia para socializar livremente. Ela fica condicionada aos espaços permitidos pelos seus responsáveis. Dessa forma, a casa da sua família e a sua escola são os lugares onde a criança frequenta e participa das interações sociais adultas e infantis.

Passando para outra questão presente na bibliografia consultada, observo que a corporalidade é um tema recorrente. Se a revelação do genital do feto é o marco inicial para que os pais criem suas expectativas e seus planos, o(a) médico(a) tem o poder mágico de iniciar o discurso que será inscrito no corpo do bebê (BENTO, 2011) que ainda nem nasceu. A cultura já está lá antes da criança respirar pela primeira vez. É intenso questionar como exatamente o corpo vai se apropriando do que está ao seu redor, ou ainda, como foi o processo de convencimento para se seguir a norma social? Os corpos nasceram submissos, ou foram dominados? Esses corpos são passivos em relação à cultura? Cada passo da construção social e cultural do corpo parece natural, mas não é. Os olhares para o corpo buscam localizar as atitudes, os gestos, as preferências, as expressões e tudo que é adequado para a lógica dominante. Os corpos aceitos são aqueles inteligíveis nessa lógica “vagina-mulher-feminino vs pênis-homem-masculino” (BENTO, 2011), com padrão eurocentrado, branco, magro e cisgênero. Os demais corpos serão sistematicamente marginalizados e punidos por desafiarem a norma.

Michel Foucault, em seu livro *Vigiar e Punir*, atribui ao poder disciplinar o objetivo de “adestrar” os corpos para que cumpram o que se é esperado e sejam úteis, o que chamou de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1999). A disciplina cria a vigilância constante, os corpos se vigiam entre si, assim como, as instituições sociais fazem isso de diversas formas sutis e graduais. Quem sair dos limites, será punido. Essa punição não é necessariamente física, mas certamente será sentida pelo corpo que tentar sair da linha.

Nesse sentido, a instituição escolar tem a função de continuar o discurso iniciado pelo(a) médico(a), perpetuando a genitalização das relações sociais (BENTO, 2011, p. 559) e reproduzindo a lógica social dominante. Os brinquedos oferecidos para as crianças são os primeiros passos da orientação do que se é considerado “normal”. A diferenciação dos brinquedos por sexo tem a intencionalidade de produzir a masculinidade e a feminilidade desejada. Os profissionais da educação elaboram uma pedagogia da diferença intrínseca nas relações escolares, naturalizam e normatizam relações desiguais entre os gêneros, através das filas divididas por sexo e das atividades diferenciadas também a partir de suposições do que um corpo com vagina/pênis gosta, prefere ou tem habilidade.

Daniela Finco e Claudia Vianna, professoras da USP, no artigo “*Meninos e meninas na educação infantil: uma questão de gênero e poder*” (2009), demonstram

a preocupação sobre as consequências do discurso gênero-sexo na educação. Baseadas na perspectiva foucaultiana, as autoras entendem que “o corpo é alvo de práticas disciplinares” (FINCO e VIANNA, 2009, p. 268) e é estigmatizado pelo discurso vigente. É na escola que as crianças têm seus corpos inseridos nos limites sociais e psicológicos esperados, através dos pequenos gestos e atividades cotidianas na rotina escolar.

“O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças “aprendam”, de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como “verdadeiros” meninos e meninas. (FINCO e VIANNA, 2009, p. 272-273).

De acordo com as autoras (2009), a justificativa da diferença biológica faz com que as(os) professoras(res) proporcionem experiências pautadas no genital das crianças. Criam uma forma de simetria inversa no que é considerado adequado e valorizado para meninos e meninas. Então, já que a força física e a agressividade são tidas como características masculinas, logo, são os meninos que são chamados para carregar objetos mais pesados e praticar esportes, e que têm o estereótipo de serem menos caprichosos nas atividades escolares. Caso o menino não corresponda a essa expectativa, a cisheteronormatividade irá reprimi-lo a fim de corrigir essa “falha no sistema”. O mesmo acontece em relação ao que se espera das meninas, se não são simpáticas, vaidosas, nem sentem interesse pelas atividades domésticas, são estereotipadas como masculinas ou termos pejorativos que expressam sua falta de feminilidade.

A pesquisa de campo das autoras aconteceu em uma Escola de Ensino Infantil em São Paulo/SP e foi focada nas respostas das educadoras em relação às crianças que transgridem a norma de gênero. De acordo com elas:

“Esta reflexão aborda como as formas de controle disciplinar de meninas e meninos estão intrinsecamente relacionadas ao controle do corpo, à demarcação das fronteiras entre feminino e masculino e ao reforço de características físicas e comportamentos tradicionalmente esperados para cada sexo nos pequenos gestos e nas práticas rotineiras da educação infantil.” (FINCO e VIANNA, 2009, p. 274).

As educadoras da escola foram entrevistadas, e as autoras analisaram o discurso delas sobre as crianças e a perspectiva que elas têm sobre meninos e meninas. O artigo também traz o debate sobre duas transgressões observadas e mediadas por pessoas adultas, o “caso do menino que se veste de noiva” e o “caso da menina que usa tênis de dinossauro”.

Uma professora que foi entrevistada compartilhou a história de um menino se atraiu por um vestido de noiva nas fantasias disponibilizadas, ela conta que nas duas primeiras vezes ajudou ele a vestir o vestido, mas na terceira ela o censurou, sugerindo que procurasse outra fantasia. A nova fantasia que ele gostou, também era considerada feminina. A professora relatou que “quando chega à brinquedoteca ele vai logo para as fantasias. Chegou um dia que ele vestiu o vestido e me disse que ia se casar com o Pedro, para mim foi o basta.” (FINCO e VIANNA, 2009, p. 277). A reprovação da professora em relação ao desejo afetivo do menino é evidente, depois ela conta que se fosse uma menina, ela até entenderia, mas que ela não apoiou a ideia dos meninos se casarem.

Nesse relato, é possível perceber a vigilância para que as crianças sejam heterossexuais, muitas vezes essa sexualidade aparece como única opção para as crianças, a lógica binária e biológica dos gêneros justifica a relação sexual e afetiva necessária entre homens com pênis e mulheres com vagina, que se unem e se reproduzem, continuando a produção dos corpos que virão a ser “adestrados”. Para Foucault (1999), as relações entre o corpo e o brinquedo (objeto) são controladas para que correspondam às expectativas sociais. Assim, ao mesmo tempo que se estimula o uso de certos brinquedos, outros são privados das crianças dependendo do seu sexo.

Outra situação relatada pela educadora foi a de uma menina que usava um tênis de dinossauro com dentes e musgo. Ela estranha a preferência da criança por algo que é considerado masculino. Ela justifica que é por ser filha única e não ter referências de feminilidade. Entretanto, a percepção sobre as atitudes, gestos e preferências que fogem do esperado é de que são casos específicos, isolados. Finco e Vianna (2009) argumentam que esse silenciamento perpetua o preconceito, pois as crianças que não correspondem à norma social têm suas vozes caladas e invisibilizadas.

“A transgressão dos padrões socialmente aceitos costuma ser socialmente mal vista e ridicularizada, uma das maneiras mais eficientes de reafirmar que cada um teria que se conformar aos padrões tradicionais de gênero e, principalmente, ao lugar que lhe cabe na sociedade. São preconceitos que não resistem à razão, nem aos novos tempos e que continuamos a considerar verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis.” (FINCO e VIANNA, 2009, p. 281).

O silenciamento dos corpos é estratégico para que a norma social seja assimilada paulatinamente, assim como a vigilância e as punições são mecanismos de controle para que a assimilação seja bem sucedida. Algumas expressões da desigualdade social no Brasil estão nos altos índices de feminicídio, em salários desiguais por fatores de gênero, raça e etnia, na discriminação e violência contra pessoas LGBTI+. A pedagogia das diferenças, além de reforçar as desigualdades, as legitima e perpetua verdades que excluem as pessoas que ousaram transgredir o padrão social.

Dessa forma, pensar novas referências para as crianças na escola é uma responsabilidade das pessoas adultas. Pouco adianta a consciência do processo disciplinador dos corpos, se continuam a disseminar valores que limitam as pessoas a utilidade de seus corpos para o sistema cissexista, racista e heterossexual.

É urgente a reflexão sobre como as(os) educadoras(es) influenciam as crianças com suas representações de feminilidade e masculinidade durante as brincadeiras. A mediação e a omissão das pessoas adultas em situações de desigualdade nas brincadeiras podem ser interpretadas como influentes na trajetória social das crianças. Se as crianças já chegam com a expectativa inicial da família sobre seus corpos e atitudes, cabe então aos profissionais da educação desnaturalizar práticas sexistas no cotidiano escolar.

Existem várias formas de desconstruir a ação educativa, algumas delas são: organizar atividades que não são consideradas convencionais para meninas e meninos a fim de desenvolver novas habilidades; estimular os desejos e vontades das crianças; trazer novas possibilidades para as brincadeiras, como sugerir famílias não-tradicionais; quebrar os estereótipos da mesma forma com que eles foram criados, através das atitudes e gestos sutis do dia-a-dia.

Eu trouxe essas pesquisas acadêmicas com a intenção de demonstrar algumas das produções no campo das Ciências Sociais e da Educação sobre a infância e relações de gênero. Foi fundamental realizar um levantamento bibliográfico para ter um panorama do que tem sido questionado e argumentado

sobre esses temas. Dessa forma, pude me aproximar mais da Sociologia da Infância e agregar nessa pesquisa a perspectiva das crianças, para não me limitar à análise documental dos registros feitos por pessoas adultas.

Assim, a partir da experiência como pesquisador-participante/bolsista no LABRINCA, decidi investigar as relações de gênero construídas pelas crianças durante as brincadeiras que acontecem na Brinquedoteca do Colégio de Aplicação da UFSC. Os dados presentes nos arquivos virtuais são interessantes para dar continuidade aos questionamentos já debatidos sobre as brincadeiras que meninos e meninas escolhem. Ao considerar a relação de poder entre as gerações, as pessoas adultas se tornam responsáveis pela construção do espaço oferecido às crianças, inclusive pelos objetos ali presentes. O que a Brinquedoteca oferece para as crianças? Os elementos que compõe o espaço têm marcadores de gênero? Quais brincadeiras são mais recorrentes? Os meninos e meninas brincam das mesmas coisas? No próximo capítulo irei apresentar o LABRINCA e falar um pouco sobre a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças.

## CAPÍTULO 2: O LABRINCA E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

O *locus* dessa pesquisa é uma brinquedoteca. Ela está localizada em Florianópolis/SC, dentro do Colégio de Aplicação (CA), uma escola de ensino básico federal, que integra o Centro de Educação (CED) da UFSC. Como um projeto interdisciplinar, o Laboratório de Brinquedos do CA (LABRINCA) foi criado em 2003, com o objetivo de “proporcionar o acesso a uma variedade de jogos, brinquedos e fantasias aos alunos do Ensino Fundamental, por meio da expressão e da experimentação da cultura lúdica infantil.”<sup>1</sup>. Em outras palavras, existe a preocupação em oferecer um lugar com materiais lúdicos disponíveis para as crianças e jovens dentro da escola, para estimular as trocas sociais imaginativas e criativas entre elas.

De acordo com as pesquisas da idealizadora e coordenadora do LABRINCA, Leila Lira Peters, uma Brinquedoteca se caracteriza:

“Como um espaço do brincar e do desenvolvimento infantil, por conter materiais lúdicos (jogos, brinquedos, fantasias, livros, entre outros) à disposição das crianças (Cunha, 2001). Tais espaços são considerados lugares sociais em que o brincar, propiciado pela variedade de materiais lúdicos, atua como a principal ação mediadora da criança com o mundo, e onde se instaura uma prática educativa institucionalmente organizada que favorece a socialização (Porto, 1998). A brinquedoteca também é vista como um local de animação sócio-cultural encarregado da veiculação da cultura infantil, da integração social e da construção de representações infantis (Kishimoto, 1997).” (PETERS, 2009, p. 26)

Como o ingresso no CA é via sorteio, do qual podem participar crianças e jovens da Grande Florianópolis (São José, Palhoça, Biguaçu e Florianópolis), há uma diversidade socioeconômica entre os sujeitos que são sorteados e passam a vivenciar a escola e compartilhar a cultura lúdica que trazem de outros espaços. Na Brinquedoteca, esses sujeitos têm acesso livre à brinquedos diversificados e podem compartilhar o seu repertório lúdico nas brincadeiras e jogos. Acredito que a valorização da produção cultural infantil feita pelas próprias crianças, assim como, garantir o espaço para que elas troquem experiências entre si, é fundamental para o

---

<sup>1</sup> Disponível em <<https://labrinca.paginas.ufsc.br/>>, consultado em 15/06/2020.

desenvolvimento social, cognitivo, afetivo, corporal e psicológico desses sujeitos.

O LABRINCA está dividido em 3 espaços: 1) espaço dos jogos, onde estão os jogos didáticos, sociais e motores, como jogos de tabuleiro, de memória, quebra-cabeças, *twister*, *cara-a-cara*, etc; 2) espaço da imaginação, reservado para as fantasias, a cozinha, e também de diversos bonecos, bonecas e brinquedos em miniatura que reproduzem o mundo, como, por exemplo, móveis em miniatura, carros, edifícios e casas em miniatura, etc; 3) e o espaço dos jogos eletrônicos, com videogames, televisões, videogames portáteis, e diversos temas de *Lego* para montar.

Os estudantes do CA, principalmente os que estão entre o 1º e o 3º ano do Ensino Fundamental, frequentam a brinquedoteca nos recreios, contraturnos e entretornos. Além disso, essas turmas têm 2 horas/aula por semana para brincarem à vontade, se conhecerem melhor, exercitar o poder imaginativo e criativo e socializar entre pares, experienciando livremente o espaço da brinquedoteca. As pessoas adultas participam das brincadeiras e jogos, geralmente de forma sugestiva. Acontecia muitas vezes das crianças chamarem pessoas adultas para brincarem. Os estudantes mais velhos frequentam pouco o espaço, geralmente o usam para socializar entre si, sem o uso de objetos.

Fui selecionado para ser bolsista do LABRINCA em abril de 2019, e desde então passei a estar presente no cotidiano da Brinquedoteca. A rotina dos atendimentos era a seguinte: ao chegarem na sala, todas as crianças tiravam seus sapatos e sentavam em círculo. A “roda dos combinados” sempre acontecia no início, era o momento dedicado para combinarmos o que evitar, com as devidas justificativas, e sugestões que poderiam contribuir para as brincadeiras. Alguns deles eram: brincar para ser amigo, respeitar as pessoas, organizar a sala, falar baixo, para não atrapalhar as salas próximas, dividir os brinquedos e os controles dos jogos eletrônicos, entre outros. Geralmente 3 ou 4 crianças falavam, usávamos brinquedos que simbolizavam um microfone, quem tivesse a posse do brinquedo, tinha a vez de falar algum combinado. E então, iam brincar.

Os jogos e brincadeiras eram escolhidos pelas crianças de forma livre. As mediações feitas por pessoas adultas (éramos 2 bolsistas no turno vespertino, mais a(s) professora(s) da turma) eram pontuais, quando havia conflito ou quando alguma criança ficava excluída das brincadeiras. As outras mediações eram no sentido de auxiliar nas brincadeiras, participando e sugerindo elementos. Uma

situação recorrente, por exemplo, era das crianças brincarem de *arminha*, situação em que simularam mirar e atirar umas nas outras, o que sempre era mediado por alguma pessoa adulta com sugestões de substituírem as armas por super-poderes e sem violência.

Depois de brincarem e jogarem à vontade, as crianças eram chamadas para organizarem a sala. Após deixarem tudo arrumado, sentavam novamente em círculo para a “roda das experiências”, momento guardado para compartilharem as experiências que tiveram, do que brincaram e quem participou. Enfim, aos poucos iam colocar os sapatos para voltarem às suas salas.

Ao final de cada visita, as pessoas que eram bolsistas preenchiam os formulários (Anexos 2, 3 e 4). Nesses formulários, nós registramos os jogos e as brincadeiras escolhidas e criadas pelas crianças, quais brinquedos ou jogos elas selecionaram diante da gama de opções disponíveis, também eram registrados os conflitos que aconteciam e as formas de resolução, assim como outras situações que fossem interessantes. Para esta monografia, eu utilizei os dados dos formulários produzidos sobre as 3 turmas (X, Y e Z) de 1º ano do Ensino Fundamental entre 2016 e 2019. Procurei investigar quais as brincadeiras foram mais recorrentes e as situações de conflitos de gênero durante as interações das crianças dessas turmas. Os resultados serão apresentados e debatidos no próximo capítulo.

Na sequência deste capítulo, apresento uma descrição do espaço com utilização de imagens. Antes, gostaria de citar brevemente algumas contribuições teóricas que baseiam o trabalho que acontece no LABRINCA.

### **2.1. A importância da brincadeira na perspectiva histórico-cultural**

Para Vygotski, em seu livro *Formação Social da Mente* (1991), é através do brincar e do brinquedo que a criança se apropria da cultura em que está inserida. O brincar, como qualquer outra atividade humana, envolve a relação com outras pessoas e os significados que dão sentido a determinadas ações e sensações durante as brincadeiras. Desde o planejamento, a decisão das regras, a presença de objetos, os papéis de cada um no faz-de-conta, o brincar exercita a troca da cultura lúdica já conhecida pelas crianças. Elas dão sentido aos objetos e ações muitas vezes abstraído o que é óbvio para pessoas adultas.

Peters (2009), ao se basear na perspectiva histórico-cultural em seus estudos, afirma que o brincar não envolve apenas o prazer. Diversas situações podem gerar a sensação de desprazer durante as brincadeiras, o que demonstra a articulação da alteridade enquanto as crianças negociam. De acordo com Vygotski (1991), elas elaboram uma mistura do que já observaram com a imaginação, que também depende de experiências vividas anteriormente. Logo, elas não apenas se apropriam e reproduzem o que aprendem, elas interpretam os signos recebidos e codificam, dentro da cultura lúdica infantil, os sentidos disponíveis, o que pode resultar em um sentido diferente do esperado pelas pessoas adultas.

O autor (1991) entende que os brinquedos trazem representações que variam de acordo com o contexto social, histórico e cultural, o que é interpretado pela criança dentro do seu repertório lúdico. A criança tem algumas necessidades que não podem ser alcançadas imediatamente, para isso, a imaginação abre as possibilidades de realização através do brincar. Se as relações sociais do mundo adulto estão em constante negociação e transformação, as relações entre as crianças também. E se as relações infantis acontecem majoritariamente através do brincar, é nessa prática que elas passam a ter noção de pertencimento social e cultural.

A apropriação cultural da criança ocorre através dos signos e códigos expressos na linguagem e nos objetos, e a brincadeira contém elementos sociais que são reproduzidos durante a diversão. Quando uma criança brinca de médico, ela acessa o comportamento já observado dessa profissão, e mistura com a criatividade e ludicidade para interpretar seu papel na brincadeira. A criança experiencia com o corpo e as sensações os jogos e as brincadeiras, e quando elas querem brincar de alguma coisa, elas deixam implícito as representações que têm ao incorporar os papéis e regras presentes.

A Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) determinam que brincar é um direito de toda criança, com base na relevância dessas experiências para o aprendizado e desenvolvimento infantil. O brincar, como um direito da criança, deve ser exercitado livremente. Para Vygotsky (1991), o brincar é também uma prática adequada para o processo de ensino-aprendizagem. O adulto pode planejar brincadeiras, jogos ou brinquedos direcionados a aperfeiçoar uma habilidade específica, porém, esse não deve ser o objetivo principal do brincar.

As pesquisas do autor (1991) apontam que as crianças com a mesma idade

cronológica podem apresentar o desenvolvimento mental não correspondente ao considerado ideal para sua idade, por isso não se deve padronizar as etapas de desenvolvimento das crianças de acordo com seus anos de vida. Ele chamou de “nível de desenvolvimento real” todas as atividades que a criança consegue solucionar sozinha, sem mediação de pessoas adultas. De acordo com suas pesquisas, há variações nos resultados dos problemas apresentados para crianças da mesma idade cronológica quando são mediadas pelos adultos. Por exemplo, alguma pode ter mais agilidade em compreender a lógica do desafio, outras podem demandar mais ajuda, etc.

Em outras palavras, há variações do potencial das crianças em realizar novas atividades e desafios quando há possibilidade da mediação de pessoas adultas ou de crianças que já desenvolveram autonomia na execução daquela atividade específica, o que Vygotsky (1991) chamou de “nível de desenvolvimento potencial”. Assim, todas as possibilidades da criança realizar uma atividade com ajuda ficam entre o “nível de desenvolvimento real” e o “nível de desenvolvimento potencial”, essa diferença é chamada pelo autor de “zona de desenvolvimento proximal”.

“A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.” (VYGOTSKY, 1991, p. 58)

Nesse sentido, as possibilidades localizadas dentro dessa zona representam o futuro imediato da criança. Ao brincar, a criança tem o potencial de ir além do que estaria possível em uma situação não-lúdica, pois novos problemas são criados pelo fluxo imaginativo. Assim, é possível localizar as necessidades da criança de acordo com as desafios que podem surgir durante as brincadeiras. Conflitos de socialização também expressam os desafios da aprendizagem emocional e afetiva, e devem ser mediados por pessoas adultas de formas construtivas. A mediação deve ser crítica, com cuidado para não continuar a perpetuar as desigualdades sociais quando se estruturam as brincadeiras.

Então, ninguém nasce sabendo brincar, primeiro é apresentada a cultura em que está inserida a brincadeira, apenas depois disso que há a possibilidade de criar

os momentos lúdicos a partir dos signos sociais já apropriados. Após se apropriar da cultura, a criança como protagonista social pode dar novos sentidos para as relações que estabelece. Entretanto, é relevante refletir sobre o papel da mediação do adulto, pois as referências oferecidas às crianças, principalmente nas brincadeiras de faz-de-conta, podem conter preconceitos ou valores pessoais que afetem negativamente a criança. Muitas vezes, os adultos privam as crianças de certas experiências devido à expectativa de comportamentos e expressões que são diferenciados por sexo, como já argumentei no capítulo anterior.

Nesse sentido, a professora T. M. Kishimoto afirma a importância da análise das brincadeiras para que seja possível identificar desigualdades estabelecidas entre as crianças, e é papel do adulto apresentar novas referências que não limitem as possibilidades de ser, de amar e de expressar. Ela argumenta que as crianças aprendem as regras e os sentidos que vêm do mundo social em que elas têm contato. “Nos processos de socialização e formação da identidade das crianças constroem-se práticas de escolha de brinquedos e de brincadeiras por gênero e por sexo e criam-se os estereótipos.” (KISHIMOTO e ONO, 2008, p. 210). Essas práticas são estimuladas ou censuradas pelos adultos para as crianças de acordo com seu sexo, como já argumentei antes.

Mesmo que os bebês não entendam inicialmente, as pessoas adultas incentivam o uso de brinquedos específicos, até que essa repetição se torne regra. Assim, de tanto as meninas serem estimuladas a brincarem de *casinha*, *mamãe e filha*, *cozinha*, etc., elas passam a acreditar nessa única possibilidade. O mesmo com os meninos, que são pressionados a gostarem de futebol e lutarem entre si. É papel dos educadores desconstruírem os “papéis sexuais” (CONNEL, 1995) como resistência a perpetuação da desigualdade de gênero.

Abaixo, apresento o LABRINCA com imagens, para, no terceiro capítulo, seguir com a apresentação dos dados coletados sobre as brincadeiras registradas nos arquivos do LABRINCA entre 2016-2019. As discussões feitas a partir dos resultados tiveram a premissa de que é necessário afastar a “lógica adultocêntrica” (DELGADO e MULLER, 2005) e se aproximar da cultura lúdica criada pelas crianças para ter maior credibilidade nos dados.

## 2.2. Imagens descritivas do LABRINCA

A brinquedoteca do Colégio de Aplicação da UFSC está localizada em uma grande sala próxima ao pátio. Decidi trazer algumas imagens para ilustrar melhor a apresentação dos dados coletados. São 3 grandes áreas de brincar divididas em: espaço dos jogos, espaço da imaginação, e espaço dos jogos eletrônicos.



*Imagem 1: Espaço dos jogos*

*(Fonte: <https://labrinca.paginas.ufsc.br/espaco-fisico/>)*

Ao entrar na brinquedoteca, um armário para os sapatos convida quem entra a ficar de meia ou com os pés descalços. Há uma cortina verde de ponta-a-ponta como divisória entre o pequeno escritório do LABRINCA e o grande espaço com brinquedos. Duas entradas na cortina simulam duas passagens, uma pequena em altura, sugerindo que as crianças entrem por ela, e outra mais alta para as pessoas maiores.

À esquerda de quem entra, uma estante feita de rolos reutilizados agrega diversos jogos didáticos, sociais e motores. Jogos de alfabetização, de matemática, da memória, de tabuleiro, quebra-cabeças e jogos mais estratégicos são encontrados entre o acervo disponível no LABRINCA. Uma mesa mais baixa e os

puffs verdes, que são preenchidos com tampinhas de garrafa pet, criam um espaço confortável para quem quer brincar nessa área da sala.



*Imagem 2: Espaço da imaginação (roda, livros e estruturas em miniatura)*

*(Fonte: <https://labrinca.paginas.ufsc.br/espaco-fisico/>)*

À direita, em um tatame nas cores laranja e cinza, várias almofadas marcam o local onde são feitas as rodas. As almofadas são roxas, verdes e laranjas. Após a roda inicial, os bolsistas do LABRINCA chamam as crianças sentadas nas respectivas almofadas, uma cor por vez, para começarem a brincar, e assim evitar o tumulto que geralmente ocorre quando todos vão ao mesmo tempo. Algumas estruturas de brinquedo estão nessa área, casas, prédios, estacionamentos, livros, ursos de pelúcia e livros infantis ficam disponíveis às crianças que frequentam a brinquedoteca.



*Imagem 3: Espaço da imaginação (mesa da cozinha, barbies, bonecas, bonecos, maletas e aparelhos eletrônicos de brinquedo)*

*(Fonte: <https://labrinca.paginas.ufsc.br/espaco-fisico/>)*

Mais adentro da sala, um canto é reservado para a cozinha, que possui um cenário de pano branco com uma janela de venezianas azuis, sugerindo o formato de uma casa. O ângulo da foto não contemplou a parte interior da cozinha, onde fica um fogão de brinquedo e o armário dos acessórios de cozinha, como talheres, pratos, panelas e comidas de brinquedo. Os talheres e demais acessórios em sua maioria são rosa e roxo.

Ali também são guardados diversos bebês de brinquedo, ursos de pelúcia, bonecos e barbies. Há aparelhos eletrônicos de brinquedo em uma estante de madeira, ali ficam os telefones, walkie-talkies, controles e computadores que as crianças incorporam nas brincadeiras de faz-de-conta. As cores desses brinquedos variam entre cinza, preto e azul. Nessa estante ficam guardadas também algumas maletas, essas disponíveis nas cores rosa e vermelho.



*Imagem 04: Espaço da imaginação (fantasias)*  
(Fonte: <https://labrinca.paginas.ufsc.br/espaco-fisico/>)

Em frente à cozinha, em uma estante feita de material reciclável ficam os brinquedos em miniatura, dispostos em caixas que indicam se são personagens, animais, ferramentas ou carrinhos, esses brinquedos possuem as mais variadas cores e tamanhos. Um cenário de telhado colorido e cortinas vermelhas é chamado de área do circo, mas que geralmente é usada em brincadeiras de casinha e família, assim como outras em que as crianças querem mais privacidade.

As fantasias são um pouco estereotipadas, geralmente de temas ou personagens oferecidos pela indústria cultural infantil, que visa as crianças como consumidores. Algumas delas são de homem-aranha, de batman, de kung fu, de palhaço e vestidos de diversas princesas, disponíveis nas cores rosa, roxo e amarelo.



*Imagem 05: Espaço dos jogos eletrônicos*

*(Fonte: <https://labrinca.paginas.ufsc.br/espaco-fisico/>)*

No final da sala, ficam duas televisões e um telão para as crianças jogarem os jogos eletrônicos. 3 puffs nas cores roxo, laranja e um imitando uma bola de futebol ficam na frente das tvs, para quem estiver jogando se sentar. Os armários brancos guardam os legos e a parede verde traz mais vida para o espaço. Esse espaço possui menos marcadores infantis em comparação aos outros espaços que estão cheios de cores e brinquedos.

A minha intenção de trazer as imagens da brinquedoteca antes de apresentar os dados coletados e as respectivas discussões, é deixar mais palpável as interpretações de quem está lendo esse trabalho, já que os relatos sobre os conflitos de gênero, que apontarei no capítulo 3, aconteceram nesse local.

### 2.3. Um dia no LABRINCA: memórias do cotidiano

O cotidiano no LABRINCA é cheio de surpresas, eu diria que as crianças são imprevisíveis em suas relações, e o que mais fazem é surpreender as expectativas adultas. Porém, como expliquei mais acima, existem os rituais para iniciar e finalizar cada atendimento às turmas. Irei narrar de forma resumida um atendimento à turma 1ºY de 2019, particularmente um dia que recordo bastante.

Como sempre, as crianças chegaram em torno das 16:10 junto de duas professoras, uma delas a regente da turma e a outra, auxiliar de turma, e fizeram uma fila para entrar. A professora regente abriu a porta com cautela, verificando se a sala estava liberada, pois esse horário era concomitante com o recreio dos estudantes mais velhos, dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Dois estudantes do 6º ano estavam nos *jogos eletrônicos*, e logo perceberam que a turma havia chegado, rapidamente eles deixaram os controles na bancada, calçaram seus sapatos e saíram da brinquedoteca.

Agora com a sala liberada, as crianças foram entrando e deixando seus sapatos na estante ao lado da porta, uma de cada vez, e escolheram uma almofada para sentarem na roda. Após todas estarem sentadas na roda, inclusive as pessoas adultas, eu escolhi aleatoriamente uma criança para segurar o bastão da palavra, que no caso era um microfone de brinquedo. Elas já conheciam o ritual inicial em que relembramos alguns combinados que fizemos. A criança escolhida aproxima o microfone da boca e começa a roda dos combinados.

- *Não pode correr!* - disse Ágata<sup>2</sup>.
- *Esse é um combinado importante! Se não correremos, podemos fazer o que?* - eu comentei.
- *Podemos caminhar!* - exaltou Ágata.
- *Isso! Ágata, escolhe uma amiga ou um amigo para falar agora?* - eu sugeri.
- *Hummm. O Ariel!* - disse Ágata, entregando o microfone a ele.
- *Ariel, qual combinado você lembra?* - eu questionei.
- *Falar baixo.* - disse Ariel de forma tímida.
- *Boa! A gente precisa ter esse cuidado, porque se falarmos muito alto atrapalha quem está na sala ao lado, que é a...?* - eu falei.

---

<sup>2</sup> Os nomes das crianças são fictícios.

- *BIBLIOTECA!* - todas as crianças falam em coro.
- *Isso mesmo, vocês lembram muita coisa, parabéns. Só que ainda faltam dois combinados para a gente ir brincar, Ariel, escolhe alguém agora?* - eu retomei o objetivo da roda na fala, pois percebi que algumas crianças começavam a se distrair.
- *Escolho o Enzo.* - Ariel escolheu enquanto já se levantava para entregar o microfone ao Enzo, que estava do outro lado da roda.
- *Tem que guardar com o que brincou.* - disse Enzo logo que pega o microfone.
- *É mesmo né! Imagina só se eu fico sozinho arrumando tudo, eu ia acabar só amanhã!* - eu disse em tom de brincadeira, as crianças riem e começam a ficar mais agitadas. *Quem termina de organizar o que brincou, pode ajudar outras pessoas que ainda não terminaram, o que acham?*
- *Sim!* - todas as crianças exclamam.
- *Tá certo, Enzo, escolhe alguém para falar o último combinado de hoje?* - sugeri a ele.
- *Tem que ser uma menina!* - disse Luane, outra criança da turma.
- *Escolho a Nola!* - disse Enzo depois de refletir por alguns segundos.
- *Chamar outras crianças para brincar!* - disse Nola de forma empolgada.
- *Bacana! Então, se a gente vê alguém brincando sozinho ou sozinha, podemos convidar essa pessoa para brincar, não é?* - eu questioneei.
- *Sim!* - exclamam todas as crianças ao mesmo tempo.
- *Beleza! Olhem bem qual é a cor das almofadas em que vocês estão, quem sentou nas almofadas verdes, pode ir brincar, quem quiser brincar nos jogos eletrônicos, eu já vou lá ajudar vocês, vão verdes!* - eu disse enquanto finalizava a roda dos combinados. As crianças levantaram em 3 grupos (almofadas verdes, laranjas e roxas) em sequência, assim se espalharam por todas as áreas da brinquedoteca em minutos.
- *Quem está nas laranjas, vai agora!* - disse uns 5 segundos depois.
- *E agora as roxas, vamos!* - exclamei enquanto levantava junto das crianças.

A demanda inicial por mediação era relacionada aos *jogos eletrônicos*, as crianças se organizavam e escolhiam as brincadeiras com autonomia, as primeiras que pegavam os controles se divertiam durante uma partida, quem gostaria de jogar esperava ao lado, geralmente brincando com outro brinquedo durante a espera.

Entretanto, as crianças precisavam de mediação para iniciar o jogo, no sentido de escolher os personagens que seriam, aprender os comandos no controle para realizar os movimentos no jogo, situações que muitas vezes eram mediadas entre as próprias crianças.

A maioria das meninas se fantasiaram com vestidos de princesa. O *pebolim*, jogo de futebol de mesa, é dominado pelos meninos, que se divertem muito e ficam muito agitados com a partida. Eles estavam em 4 e se dividiram em 2 times de 2 crianças. Duas meninas estavam na mesa em que estava *pebolim* (Imagem 1), mas apenas observavam, não participavam. A professora se aproximou, chamando-as para entrarem nos times, e cada uma delas passou a integrar um dos times. Após a mediação, a professora seguiu para brincar com outras crianças. Eu estava observando esse momento. Logo depois, um dos meninos afastou a menina que havia entrado no seu time com leves empurrões com o cotovelo, dizendo “sai, sai”. Ela saiu e foi mexer na caixa dos brinquedos (Imagem 4). Nada foi dito à outra menina, mas ela saiu espontaneamente da partida após perceber sua colega sendo excluída. Os participantes voltam a ser 4 meninos.

Algumas meninas montam uma casa com as estruturas de brinquedo (Imagem 2) e ocupam a tenda da *cozinha* (Imagem 3), em uma brincadeira de faz de conta. Nos *jogos eletrônicos*, dois jogos estavam disponíveis para as crianças, *Mario Kart*, um jogo de corrida com interações entre os corredores, e o *Just Dance*, um jogo em que as pessoas dançam a coreografia preparada para cada música. Havia 4 crianças no *Mario Kart*, 3 eram meninos e apenas uma menina. Essa menina geralmente ficava brincando nos *jogos eletrônicos* durante todo o tempo, outras meninas estavam mais interessadas no jogo de dança, no qual havia 3 meninas e 1 menino, e nas demais áreas da brinquedoteca.

O tempo passa voando durante as brincadeiras, geralmente, as crianças passam alguns minutos construindo a estrutura para materializar a brincadeira que inicia rapidamente. Nesse dia, várias crianças usaram *fantasias*, algumas brincaram de *casinha*, com as *beyblades* (um tipo de pião em uma arena de plástico onde batalham entre si). Quando percebi, eram 17:10, o momento para começarmos a organizar a brinquedoteca.

- *Vamos começar a organizar agora, pessoa!* - chamei a turma enquanto batia palmas. Um som de lamentação coletivo ecoou pela brinquedoteca.

Embora estivessem insatisfeitas e com vontade de brincar mais, todas as crianças começaram a organizar o que iam encontrando ao perambular pela sala, com a leveza de quem ainda brinca.

- *Onde guardo essa boneca?* - perguntou Ariel.
- *Ali na estante junto das outras.* - respondo enquanto ajudo algumas crianças a colocar as fantasias nos cabides.

Olho rapidamente para toda a sala e percebo que está bem organizada. Então, sugiro que quem terminou de organizar escolha uma almofada para se sentar. Várias crianças foram se sentar, e Ana sugeriu que o microfone fosse um *walkie-talkie* azul que havia na sala. Assim que todo mundo estava sentado, iniciamos a roda das experiências, utilizando o microfone que Ana havia escolhido. Ela começa a compartilhar sobre suas brincadeiras e companhias:

- *Eu brinquei na cozinha com a Nola, a Nicole, e o Enzo.* - disse Ana bastante empolgada. *E também joguei um pouco de pebolim.*
- *Que legal! Eu vi vocês se divertindo muito. Você pode escolher algum amigo para falar também e depois vamos calçar os sapatos para ir para casa? Estamos com pouco tempo, já que demoramos um pouco na organização.* - disse após perceber os gestos da professora sobre estarmos com o tempo limitado.
- *Tá, eu escolho o Nicolas!* - Ana exclamou.
- *Eu brinquei de cachorrinho com a Ágata, a profe, a Lari e...com a Nicole um pouco.* - Nicolas falou. Ele estava tentando lembrar com quem brincou, e quem participou fez movimentos com as mãos para ajudar o colega.

Então, eu falei que hoje faríamos o combinado da almofada arco-íris, ou seja, todas as crianças iriam levantar para calçar os seus sapatos ao mesmo tempo. Com isso, algumas pessoas adultas ajudam quem não sabia dar nó, sempre pedindo para que elas mesmas tentassem sozinhas antes de pedirem ajuda. Depois de todas as crianças estarem calçadas, elas fazem uma fila para irem para a inspetoria da escola, onde esperam as pessoas responsáveis por buscá-las.

No momento final, após as crianças saírem da brinquedoteca, fui ao computador do LABRINCA para responder os formulários que produzimos a cada atendimento. Foram esses formulários que eu utilizei como documentos para realizar o presente trabalho. Abaixo segue o formulário preenchido:

### Formulário LABRINCA - 2019

- Data: 22/08/2019
  - Turma: 1ºY
  - Atividades mais frequentes: pebolim, casinha, jogos eletrônicos (mario kart e just dance), cozinha, beyblade, cachorrinho e cozinha.
  - Quais áreas foram mais utilizadas?
- ( x ) Área 1: espaço dos jogos
- ( x ) Área 2: espaço da imaginação
- ( x ) Área 3: espaço dos jogos eletrônicos
- Área 1: espaço dos jogos (quais jogos/brincadeiras?)
- ( ) Jogos sociais e didáticos
- ( x ) Jogos motores
- Área 2: espaço da imaginação (quais jogos/brincadeiras?)
- ( x ) Fantasia/circo
- ( x ) Brinquedos de reprodução do mundo técnico (carcaças, casinhas, miniatura, carrinhos...)
- Área 3: espaço dos jogos eletrônicos (quais jogos/brincadeiras?)
- ( x ) Jogos eletrônicos
- ( ) Jogos/Brinquedos relacionados com os jogos eletrônicos
- A professora participou?
- ( x ) Sim, ajudando nas mediações e interagindo com grupos distintos nas brincadeiras
- ( ) Apenas com mediações pontuais quando algum conflito ocorria
- ( ) Não interagiu com as crianças de forma efetiva
- Descrição do comportamento do grupo (se houve conflitos e formas de resolução): A roda inicial aconteceu tranquilamente. Uma menina argumentou que deveria ser escolhida a mesma quantidade de meninas e meninos para falarem. Durante quase todo o tempo, os mesmos grupos brincaram da mesma coisa, algumas crianças ficaram um pouco em cada grupo. Foi evidente o interesse de mais meninas em jogar o *Just Dance*, e apenas 2 meninos quiseram participar, mesmo que todos tenham sido convidados. Os meninos que estavam jogando *Pebolim* excluíram as meninas do jogo, após a mediação da professora para elas participarem. A maioria das crianças

vestiram fantasias. A brincadeira de casinha ocupou um grande espaço e envolveu várias crianças participando. A roda das experiências foi rápida, apenas 2 crianças tiveram tempo para compartilharem do que brincaram.

- Situações inusitadas e interessantes: A brincadeira de casinha tinha uma narrativa em que o irmão mais velho ajudava a mãe a cuidar da irmã bebê. As crianças que brincavam de cachorrinho interagiam com quem estava na casinha.

Acredito ser importante oferecer essa visualização de como acontecia o preenchimento dos formulários dos atendimentos no LABRINCA, já que realizei a análise dos dados presentes em cada formulário das turmas do 1º X, Y e Z dos anos 2016, 2017, 2018 e 2019. Com isso, finalmente sigo para a apresentação e discussão dos resultados dessa pesquisa no próximo capítulo.

### **3. CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS SOBRE AS BRINCADEIRAS**

#### **3.1. Apresentação da origem dos dados utilizados**

Este capítulo foi construído a partir da pesquisa documental feita nos formulários produzidos pelas pessoas que foram/são bolsistas do LABRINCA entre 2016 e 2019. As bolsas no Colégio de Aplicação (CA) são oferecidas aos estudantes da graduação da UFSC como trabalho remunerado e como oportunidades de aproximação do ambiente escolar e da prática docente. Além disso, a brinquedoteca também realiza pesquisas de extensão. Essa modalidade de pesquisa, que é realizada em diversas áreas na UFSC, visa a ampliação das produções e debates acadêmicos para a comunidade não-universitária. No caso do LABRINCA, os projetos integram os estudantes do Ensino Básico (interno e externo), do Ensino Superior e pesquisadores em atividades lúdicas e educativas.

Então, o LABRINCA é um campo de pesquisa constante durante os atendimentos às turmas. Em 2019, tivemos o projeto de extensão “*Jogos eletrônicos e brinquedoteca escolar: uma relação possível?*”, o qual foi iniciado em 2014 e desde então foi anualmente aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa de Extensão da UFSC. A investigação trata sobre as relações que as crianças estabelecem com os aparelhos digitais (computadores, *smartphones*, jogos eletrônicos, etc), as redes sociais e as potencialidades educativas dessas relações.

Os objetivos dessa imensa pesquisa, que teve sua 6ª parte realizada em 2019, foram aprofundando cada vez mais sobre o tema, desde investigar as possibilidades da presença de jogos eletrônicos em uma brinquedoteca escolar, realizar o projeto de ter um espaço no LABRINCA com uma variedade de jogos eletrônicos, analisar o processo de inserção e os resultados pedagógicos desse tipo de atividade entre as crianças e adolescentes que frequentam a brinquedoteca.

Os formulários são em formato digital com algumas questões fechadas e outras abertas, eles ficam arquivados no Google Drive particular do LABRINCA. Uma primeira observação é de que há variação dos dados apresentados nos formulários de 2016, 2017 e 2018-2019 (Anexos 2, 3 e 4, respectivamente). Todos têm em comum a contextualização da turma atendida pelos dados da data, turno, turma, e por quais foram as áreas mais utilizadas pelas crianças, que são divididas em espaço dos jogos, espaço da imaginação e espaço dos jogos eletrônicos, e

também como foi a participação da professora. Porém, a cada ano, o formulário apresentava algumas questões diferentes, o que me permitia ou não analisar certos aspectos. Achei melhor fazer a análise a partir do que foi possível compreender em cada ano, de acordo com o que o formulário apresentava, assim como, trazer as discussões baseadas no suporte teórico já exposto nos capítulos anteriores.

Analisei os formulários das 3 turmas de 1º ano do Ensino Fundamental entre os anos 2016 e 2019, logo, as brincadeiras registradas foram praticadas por crianças de 6 a 7 anos. Cada turma tinha 20 crianças, totalizando 60 crianças que foram sorteadas para uma vaga no Colégio de Aplicação. Além disso, 5% das vagas são reservadas a crianças com deficiência, no caso, 3 crianças por ano. Não há predominância aparente de meninos ou meninas nas turmas. Fiz o levantamento total de 228 formulários, sobre os quais farei a seguir a apresentação dos dados e análises de acordo com o ano e a turma atendida.

### **3.2. 2016: Quem jogou mais nos jogos eletrônicos? Primeiras evidências de desigualdade de gênero.**

Os dados mais detalhados de 2016 correspondem às questões seguintes do formulário (Anexo 2) que era preenchido ao final da experiência de cada turma. A pessoa que era bolsista deveria fazer um **relato de como foram as brincadeiras em cada área**. Depois, os dados são mais direcionados ao espaço dos jogos eletrônicos, pelas questões de quais foram os jogos da quinzena, pois os jogos permaneciam por 2 semanas para maior aproveitamento dos estudantes; **quem jogou mais? Foram os meninos, as meninas ou ambos?** A professora participou? Houve ações de encorajamento? Houve ações de gozação? Houve situações de conflito? E por fim, os bolsistas deviam registrar um **relato da observação dos jogos eletrônicos**.

Como o objetivo da minha investigação é localizar como são articuladas as brincadeiras de forma específica, em busca das relações de gênero entre as crianças, foquei na análise das questões que estão em negrito, pois oferecem mais detalhes relevantes do que foi observado pela bolsista que realizou o registro. Podemos ver que essas questões do formulário já apontam para as primeiras evidências da desigualdade de gênero no uso dos jogos eletrônicos pelas crianças no LABRINCA.

Foram analisados 42 relatórios de 2016, 14 do 1ºX, 18 do 1ºY e 10 do 1ºZ. As brincadeiras registradas foram observadas pelas pessoas que eram bolsistas naquele ano e também compartilhadas pelas crianças no momento da “roda das experiências”, dessa forma, as brincadeiras que fugiram da observação das pessoas adultas eram explicitadas pelas crianças, contribuindo para a coleta de dados.

Abaixo seguem os gráficos do levantamento do número de repetições das brincadeiras registradas:

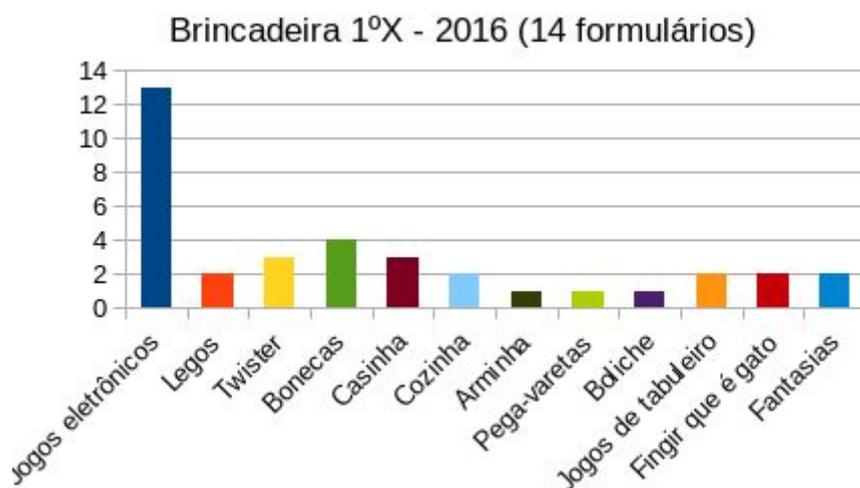


Gráfico 1: Brincadeiras 1ºX - 2016 (14 formulários)

Como demonstrado nesse gráfico, os *jogos eletrônicos* tiveram o maior número de repetições (13x) nas vezes em que o 1ºX esteve no LABRINCA em 2016. Em seguida, as *bonecas* (4x) ficaram em segundo lugar, em terceiro a brincadeira de *casinha* (3x) e o jogo *twister* (3x). As outras brincadeiras registradas tiveram menos recorrência, os *jogos de tabuleiro*, os *legos*, as *fantasias* e a brincadeira de *fingir que é gato* apareceram 2x, enquanto as demais brincadeiras, *arminha*, *cozinha*, *pega-varetas* e *boliche* foram praticadas apenas 1x. Outros detalhes registrados foram sobre a professora estimular as crianças a explorarem os livros disponíveis no LABRINCA, assim como o hábito da mesma de presentear as crianças com mais tempo no espaço no caso de manterem a organização esperada.

Os relatos expressam que essa turma acessou os 3 espaços da brinquedoteca igualmente, entretanto, quando se trata de quem ocupou mais o espaço dos jogos eletrônicos (j.e.), dos 13 formulários em que foi registrado a

utilização dessa área, em 10 houve a percepção de que meninos e meninas ocuparam esse espaço, nos demais 3 atendimentos foi registrado que os j.e. foram utilizados majoritariamente pelos meninos. Em nenhum registro dessa turma as meninas foram maioria nesse espaço. Abaixo segue o gráfico que esboça a situação:

### Quem jogou mais no 1ºX de 2016?

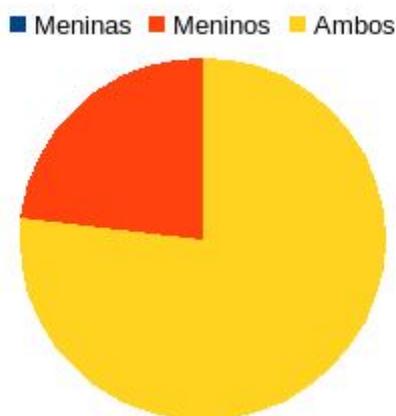


Gráfico 2: Quem jogou mais no 1ºX de 2016?

De acordo com os relatos, os meninos foram maioria nos j.e. mesmo em grupos mistos. O percentual da presença predominante dos meninos é de 23%, a percepção de que o grupo era misto foi de 77%, e as meninas não foram predominantes no espaço dos j.e., logo, 0%. Foi relatado que a professora mediava para que eles não ficassem o tempo todo nesse espaço. As pessoas que eram bolsistas perceberam que os meninos brincavam nos outros espaços, mas com expectativa de ter sua vez nos j.e. Também foi relatada a pouca utilização dos jogos de tabuleiro em geral.

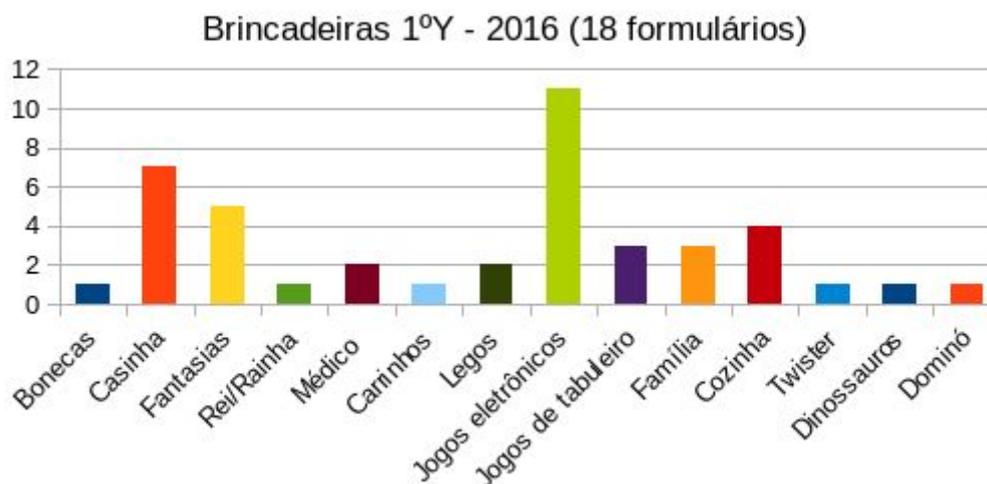
Como primeira análise, os dados demonstram que as meninas não foram maioria na área dos j.e. nessa turma em 2016. A partir da percepção de quem mais jogava os j.e. serem as crianças entendidas como meninos, é possível deduzir que as meninas estavam ocupando os outros espaços da brinquedoteca. No espaço da imaginação, as brincadeiras de *casinha*, *bonecas*, *cozinha* aparecem como alternativas de brincar que expressam a cultura lúdica de cada criança através da “reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011), conceito explicado no capítulo 1.

Os relatos contribuem ainda que essas brincadeiras foram observadas sendo mais praticadas pelas meninas, pois são atividades que fazem parte da construção

social que as normatiza como função das mulheres cisgêneras. Apesar disso, houve um relato de meninos ocupando o canto do circo para construírem uma casa, inclusive com os devidos equipamentos, como louças, ferramentas e comidas de brinquedo. Essa situação muitas vezes pode ser entendida como exceção, mas na verdade é um ato de resistência. Entender as transgressões das fronteiras de gênero como exceções, é mais uma forma de silenciar a vivência das crianças que não correspondem à expectativa da norma heterossexual e cisgênera dos corpos.

Ainda, a situação acima expressa que as crianças não necessariamente utilizam um espaço pré construído por pessoas adultas. Nesse caso, há 2 tendas de pano na Brinquedoteca, uma que simula uma casa (Imagem 3) e outra que simula uma tenda de circo (Imagem 4). De acordo com o relato, os meninos construíram uma *cozinha* na tenda de circo, assim brincaram simultaneamente com algumas meninas que também brincavam de *cozinha*, só que na tenda que sugeria essa brincadeira na sua estrutura. Por exemplo, na tenda em que elas estavam, o fogão, as gavetas com utensílios de cozinha, e as comidas de brinquedo, eram os objetos que, juntos, direcionavam a brincadeira de cozinha, pela sua organização facilitada.

As brincadeiras de *twister* e *pega-varetas* possuem regras específicas para se realizar o jogo, o que não dá muita abertura para imaginação, mas mantém a diversão. É interessante refletir sobre a brincadeira de  *fingir que é gato*, pois é um ótimo exemplo da abstração feita pela criança de algo genérico que ela já tenha observado ou vivenciado, a partir da ideia que ela tem do que é um gato, a imitação estabelece o sentido que a criança atribui a esse bicho. Podemos supor que se fosse fingir que é cachorro, o comportamento seria diferente do que é atribuído a um gato. Não houve relato de demarcação de gênero durante as brincadeiras, exceto nos *j.e.*



*Gráfico 3: Brincadeiras 1ºY - 2016 (18 formulários)*

Foram analisados 18 formulários do 1ºY de 2016, a coluna em verde-limão marca as vezes que as crianças jogaram os *jogos eletrônicos* (11x), em seguida, em laranja, está a brincadeira de *casinha* (7x) e em terceiro lugar, em amarelo, estão as *fantasias* (5x). Com menos frequência, foram registradas as brincadeiras de *cozinha* (4x), *família* e *jogos de tabuleiro* (3x), *médico* e *legos* (2x) e as demais foram registradas apenas 1x.

Os relatos dos bolsistas trouxeram uma questão parecida com a da turma do 1ºX de 2016, a predominância de meninos no espaço dos jogos eletrônicos e de meninas no espaço da imaginação. De acordo com os registros, era como se existissem 2 grandes grupos: meninos nos *j.e.* e meninas brincando de *casinha*, *legos* e *fantasias*. O que aproximou as meninas dos *j.e.* foi a escolha de um jogo de dança no qual quem participa deve imitar a coreografia criada para cada música. Esse registro demonstra a importância da participação das crianças na escolha dos jogos.

A “lógica adultocêntrica” (DELGADO e MULLER, 2005) deve baixar a guarda e ser democrática para evitar que as crianças com pouca prática nos *j.e.* fiquem frustradas com seu desempenho inicial e desistam. Por isso, escolher os jogos com as crianças pode ser uma alternativa para que as meninas passem a ocupar mais o espaço dos jogos eletrônicos. Os jogos de corrida e futebol muitas vezes contemplam mais a vivência dos meninos, já que geralmente as meninas não são

incentivadas a gostar de futebol ou de carros, temas que são valorizados pela masculinidade hegemônica.

Se foi registrado que os meninos estão mais nos *j.e.*, é possível seguir a suposição de que as meninas estão nos outros espaços. Das 4 brincadeiras predominantes nessa turma, 2 delas se referem a brincadeiras que envolvem atividades domésticas, ou seja, as meninas brincam de *casinha* e de *cozinha*, enquanto os meninos estavam nos *j.e.*, o que demonstra como a divisão sexual de atividades é reproduzida e interpretada pelas crianças no momento em que puxam suas referências próprias para se divertirem. Nesse sentido, a divisão sexual dos brinquedos espelha a ordem social que as crianças são pressionadas a seguir quando forem mais velhos. Naturalizar que as atividades são essencialmente desiguais é o que se deve evitar nesses momentos de brincar. As pessoas adultas nos espaços escolares têm o potencial para questionar de forma sugestiva as divisões que as crianças criam, a fim de demonstrar novas possibilidades para elas.

Foi relatado que a bolsista da época auxiliou algumas crianças no jogo de dominó. Por envolver lógica e compreensão sobre números, a mediação de alguém já familiarizado com o jogo entra para catalisar o aprendizado que está na Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKI, 2004) das crianças. Assim, após as contribuições da pessoa adulta ou crianças mais velhas, as crianças se apropriam da linguagem utilizada para a prática da atividade e passam a realizá-la com autonomia.

Em relação a quem ocupou mais o espaço dos jogos eletrônicos, dos 11 atendimentos em que foi registrado a utilização desse espaço, em 5 foram os meninos que predominaram, enquanto as meninas estiveram em maioria apenas em 1 registro. Nos 5 formulários restantes, foi afirmado que o espaço foi ocupado tanto por meninos e meninas. O momento em que as meninas dominaram os *j.e.* foi aquele relatado anteriormente sobre o jogo de dança.

### Quem jogou mais no 1ºY de 2016?

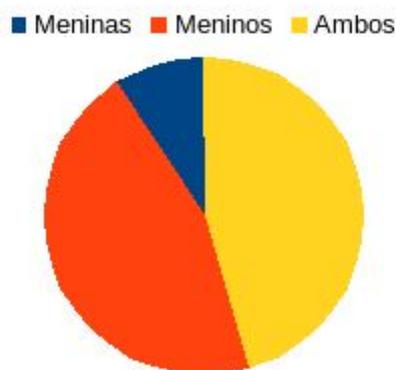


Gráfico 4: Quem jogou mais no 1ºY de 2016?

Então, nessa turma, as meninas foram predominantes nos *j.e.* em 9% dos atendimentos, os meninos tiveram presença maior em 45,5%, e o grupo foi misto também em 45,5% do que foi registrado. Em comparação com a turma 1ºX de 2016, em que as meninas não foram maioria sequer uma vez, a presença delas nos *j.e.* é evidente, mas ainda é tímida.

### Brincadeiras 1ºZ - 2016 (10 formulários)

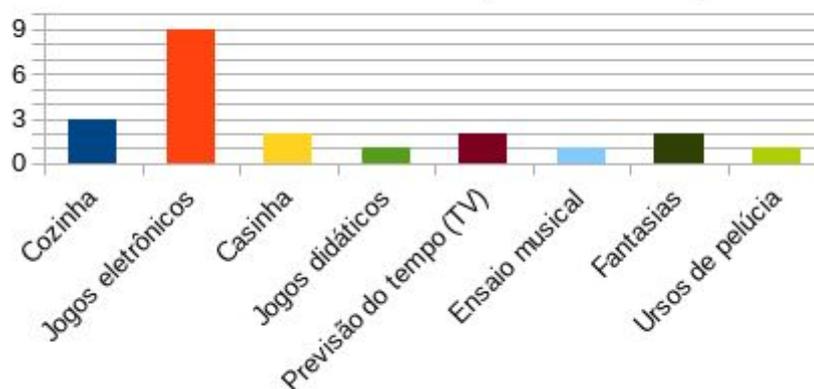


Gráfico 5: Brincadeiras 1ºZ - 2016 (10 formulários)

As amostras do 1ºZ apontaram novamente a predominância dos *j.e.*, em laranja, registrados 9x dos 10 momentos da turma na brinquedoteca. Em seguida, a brincadeira de *cozinha* (3x) foi a segunda mais recorrente, em terceiro ficaram as brincadeiras de *previsão do tempo (TV)*, com *fantasias* e de *casinha* (2x) e as demais foram registradas apenas 1x nos relatórios. Interessante perceber que até agora as crianças brincaram bastante nas áreas pré construídas por pessoas

adultas: no canto do circo/casinha, no canto da cozinha, as fantasias, que estão penduradas em uma arara, e o espaço dos jogos eletrônicos.

Questiono se as crianças teriam escolhido as mesmas brincadeiras se não existissem os cenários que sugerem as mesmas, como ocorreu na situação em que meninos da turma 1ºX de 2016 construíram uma cozinha na tenda do circo. Já que a organização do espaço foi previamente organizada pela equipe do LABRINCA, fica em aberto se as brincadeiras escolhidas foram das vontades das crianças ou direcionadas pelo espaço que facilita a materialização das brincadeiras de faz-de-conta.

Nos relatos das brincadeiras foi comentado pela bolsista que em certo atendimento, a professora sugeriu que um menino brincasse de *cozinha* a fim de resolver um conflito anterior com algumas meninas da turma. Foi afirmado que era possível localizar 2 grandes grupos: as meninas predominantemente brincando de *casinha*, *cozinha* e *fantasias*, enquanto os meninos dominavam os *j.e.* Foi registrado que as meninas brincaram de cozinhar e serviram os ursos de pelúcia que estavam sentados na mesa. Possivelmente, elas já deviam ter percebido que as mulheres ao seu redor exercem a função de cuidado através da comida, ou seja, ao servir os ursos elas treinam as práticas que já observaram e sabem como incorporar os elementos na brincadeira.

A professora dessa turma participou em alguns momentos registrados. Certo dia, ela tentou jogar os *j.e.* para estimular as crianças a tentarem também. Em outro relato, ajudou algumas crianças a montarem um teatro que envolvia fantasias e personagens como fadas, sereias, princesas, deusas e príncipes. Esses personagens são frequentes nos produtos feitos por adultos para crianças, como nos filmes e livros infantis que são oferecidos como entretenimento. As referências do padrão hegemônico são transmitidas através dos estereótipos que se tem sobre princesas e príncipes.

Como demonstrei no capítulo 1 ao trazer a pesquisa de Constantina Xavier (2011), além de apresentar as referências para as crianças, as pessoas adultas devem refletir junto das crianças sobre a diversidade de príncipes e princesas que existem além do padrão social (branco, cisgênero, heterossexual, magro de classe dominante). Recordo que, durante minha participação em 2019, uma menina gorda não conseguia vestir as fantasias de princesa, que eram muito pequenas, pois pensadas para corpos magros.

Outro momento registrado relata as meninas brincando de *ensaio musical*, as músicas eram do coral da escola e os adultos fizeram o papel de plateia. Foi anotado que apenas meninas participaram da brincadeira de *previsão do tempo (TV)*, algumas apareciam na TV, enquanto outras assistiam.

Seguindo o questionamento sobre os espaços pré construídos por pessoas adultas para as crianças brincarem, foi relatado que as crianças transformaram uma mesa em uma cabana e utilizaram os tatames para delimitar os limites entre os cômodos da cabana, ou seja, ao construírem a brincadeira, as crianças novamente foram além do direcionado por pessoas adultas através da organização do espaço. A partir da cultura lúdica infantil que cada criança dispõe, elas inventam novas estruturas que antes não existiam além do óbvio.

Em relação às crianças que utilizaram os *j.e.*, segue gráfico expositivo de quem praticou mais essa atividade:

Quem jogou mais no 1ºZ de 2016?

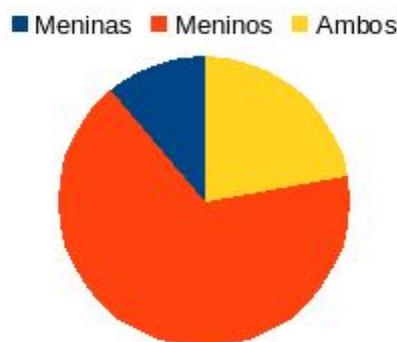


Gráfico 6: Quem jogou mais no 1ºZ de 2016?

A desigualdade de gênero no acesso aos *j.e.* é mais presente nessa turma, dos 9 registros dessa atividade, os meninos predominaram em 6 (aproximadamente 66% dos atendimentos), tanto meninas quanto meninos dividiram os controles dos videogames igualmente em 2 (22%) e as meninas foram maioria em apenas 1 (12%). Chamou minha atenção que nas primeiras análises essa questão tenha sido um tanto explícita.

Os *jogos eletrônicos* oferecem desafios que envolvem estratégia, ter o controle da situação, competitividade e trabalho em equipe, diferente das atividades domésticas, que são desvalorizadas socialmente e dependem da criatividade para não se tornarem monótonas. O imaginário social de que os meninos devem ser

vencedores e dominantes parece criar um ambiente pouco acolhedor para as meninas também competirem, considerando que os meninos atribuem uma lógica de inferioridade em relação a elas.

Desde muito cedo na vida, a dominação masculina, conceito desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu (2002), inferioriza os corpos com vagina, as mulheres, a feminilidade e expressões não-hegemônicas de masculinidade a fim firmar a ideia inventada da superioridade do homem branco cisgênero heterossexual. Esses homens são estimulados a defenderem essa dominação a todo custo, num processo gradual desde que nascem. Logo, os meninos são pressionados pela lógica hegemônica a defender sua masculinidade dominadora.

Ameaçados pela possibilidade das meninas desempenharem uma atividade melhor que eles, penso que existem 2 formas dos meninos evitarem isso nos *j.e.*: realmente terem o desempenho melhor nos jogos, ou excluir de forma explícita a participação das meninas, primeiro para não terem de competir contra elas, e segundo para evitar que elas treinem e se tornem melhores que eles. Apesar dos registros não fundamentarem essa impressão, observei situações similares durante a minha participação na equipe do LABRINCA.

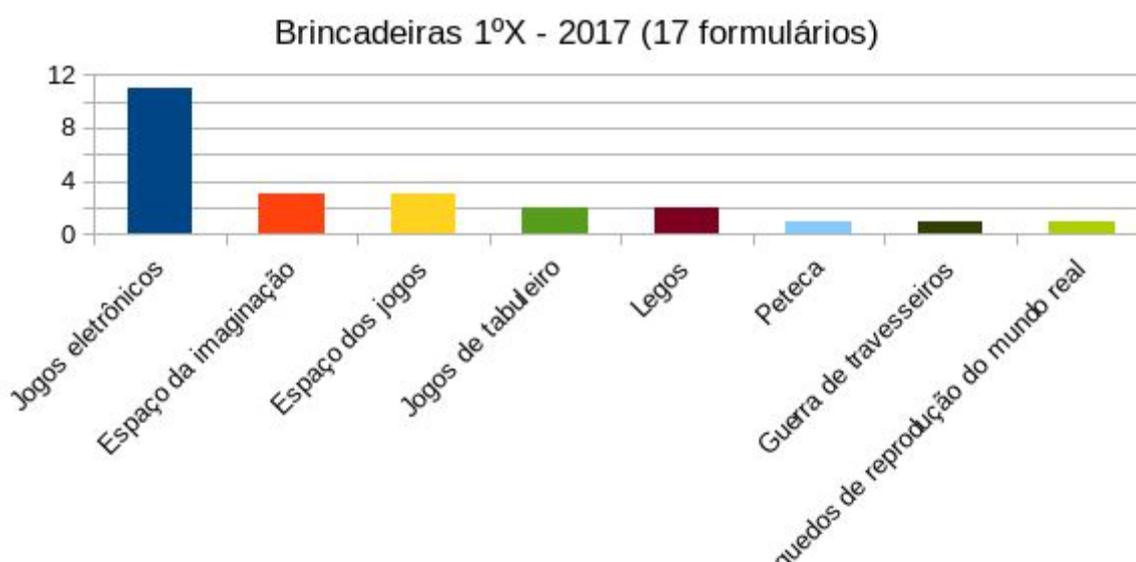
Sigo para a análise das brincadeiras de 2017, agora investigando mais atentamente nos relatos se a indicação da desigualdade de gênero entre as crianças foi realmente uma questão recorrente no espaço dos *jogos eletrônicos*.

### **3.3. 2017: Quem jogou mais hoje? Escassez e ambiguidade nos dados sobre desigualdade de gênero entre as crianças**

Nos relatórios de 2017 (Anexo 3) houve algumas alterações nas questões do formulário, neles foram atribuídas subdivisões nos espaços do LABRINCA. Ao registrar que o espaço dos jogos foi utilizado pelas crianças, passou a ser especificado se foram jogos motores ou jogos sociais e didáticos; o espaço da imaginação passou a ser dividido em área da fantasia/circo e área dos brinquedos de reprodução do mundo técnico (carcaças, casinhas, miniatura, carrinhos...); o espaço dos jogos eletrônicos foi dividido em jogos eletrônicos e jogos/brinquedos relacionados com os jogos eletrônicos.

O objetivo foi registrar as áreas mais utilizadas pelas crianças, mas para a minha investigação sobre as brincadeiras esses dados são muito amplos. Por isso, dou mais atenção aos outros dados presentes nos relatórios de 2017, a **observação geral dos bolsistas** expressa algumas brincadeiras específicas, assim como a **descrição do comportamento do grupo (se houve conflitos e formas de resolução), situações inusitadas e interessantes**, assim como, o dado sobre **quem mais jogou hoje?**, especificamente sobre os jogos eletrônicos. Sigo com a análise dos dados em negrito sobre as 3 turmas de 1º ano de 2017.

As amostras levantadas desse ano totalizam 40 formulários, 17 do 1ºX, 12 do 1ºY e 11 do 1ºZ. Os gráficos abaixo demonstram as brincadeiras registradas nos formulários e o número de vezes que elas foram repetidas por cada turma.



*Gráfico 7: Brincadeiras 1ºX - 2017 (17 formulários)*

Em azul, os *j.e.* aparecem em primeiro lugar, registrados 11x dos 17 formulários preenchidos dessa turma, desconsiderando os dados que não especificam qual era a brincadeira na área da brinquedoteca, em seguida ficam os *jogos de tabuleiro* e os *legos*, registrados 2x. Foi relatado também que as crianças do 1ºX de 2017 brincaram de *guerra de travesseiros* e de *peteca*.

Os dados de 2017 são menos específicos, o que dificulta análises sobre as brincadeiras e as relações infantis que aconteceram. Lembrando que isso não significa que as brincadeiras não aconteceram, pois os arquivos foram produzidos pelas pessoas bolsistas vinculados ao LABRINCA, adultos que dificilmente podem

observar e identificar a totalidade das brincadeiras e as demais relações entre as crianças que realmente ocorreram durante os atendimentos na brinquedoteca.

Em relação aos jogos eletrônicos, segue gráfico expositivo a partir dos dados levantados nos formulários dessa turma.

#### Quem jogou mais no 1ºX de 2017?

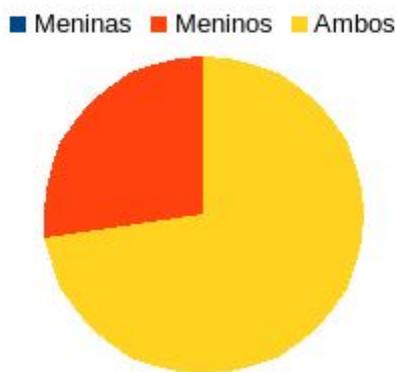


Gráfico 8: Quem jogou mais no 1ºX de 2017?

Foi registrado que em 8 dos atendimentos a essa turma, aproximadamente 73%, o acesso aos *j.e.* foi igual para meninos e meninas, em nenhum momento as meninas foram maioria, logo, 0%, ao contrário dos meninos que foram maioria em 3 formulários, 27% dos atendimentos. O que sugere ainda o desafio das meninas ocuparem o espaço dos jogos eletrônicos, motivo de buscarem outras brincadeiras que se sintam mais aceitas, elas têm mais presença nos demais espaços da brinquedoteca.

As questões abertas dos formulários oferecem um pouco mais de detalhes. Nos relatos dos bolsistas consta que as crianças ensinavam umas às outras a jogarem os *j.e.* e acolhiam quem tinha dificuldades, às vezes após a mediação de uma pessoa adulta. A professora aparecia mais para brigar e aplicar castigos do que para brincar, e em diversos registros foi comentado que ela ficava mais observando e resolvendo conflitos, não tinha o hábito de brincar com as crianças.

Acredito que o olhar adulto de fora das brincadeiras pode dar espaço para interpretações equivocadas dos motivos geradores dos conflitos. Ao intervir quando vê apenas o momento do conflito isolado de todo o processo da brincadeira, a pessoa adulta acaba por reprimir ou dar menos importância aos sentimentos das crianças que se desentenderam. A partir dos argumentos trazidos no capítulo 1,

pelas autoras Carvalho e Cruz (2006), o conflito, como algo construtivo para o desenvolvimento das crianças, pode ser direcionado de forma lúdica e educativa, buscando o fluxo do imaginário infantil, ao invés de se aplicar uma repressão que não faz sentido para as crianças.

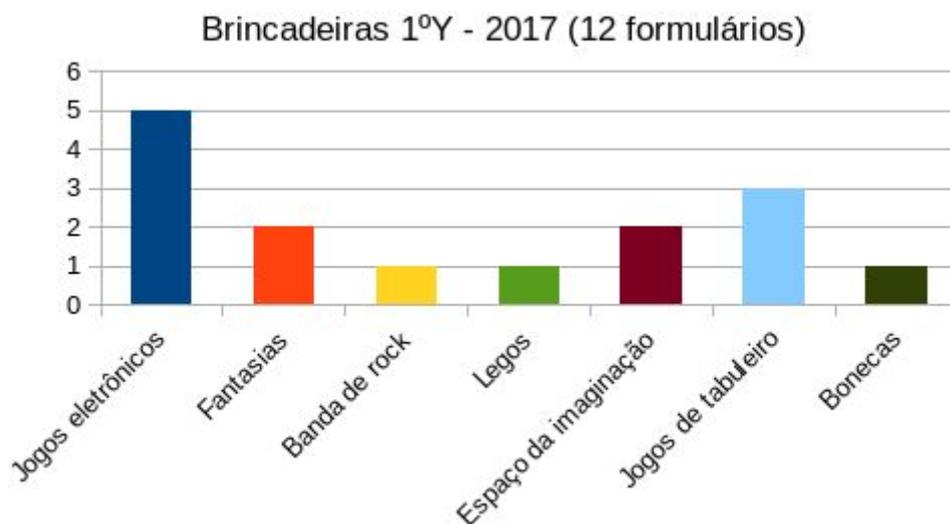


Gráfico 9: Brincadeiras 1ºY - 2017 (12 formulários)

Na turma 1ºY de 2017, os *j.e.* se mantêm na liderança das brincadeiras mais repetidas, como está marcado em azul no gráfico, foi registrado em 5x dos 12 formulários arquivados dos atendimentos. Em seguida, os *jogos de tabuleiro* foram registrados 3x, as *fantasias* 2x. Os demais dados expressam que as crianças brincaram apenas 1x de *banda de rock*, *legos* e *bonecas*.

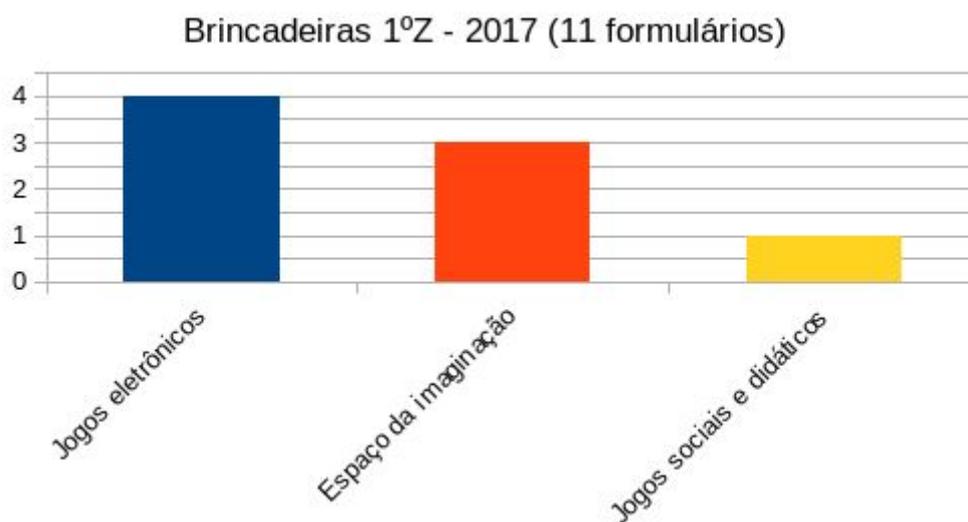
#### Quem jogou mais no 1ºY de 2017?

■ Meninas ■ Meninos ■ Ambos



Gráfico 10: Quem jogou mais no 1ºY de 2017?

De acordo com o gráfico acima, os formulários demonstram que tanto meninas quanto meninos estavam jogando de forma igual, não houve relato denunciando desigualdade entre as crianças que brincaram nos *j.e.* Em outro registro nos formulários foi apontado que a professora dessa turma geralmente brincava com as crianças e tinha mediações mais positivas nos momentos de conflito.



*Gráfico 11: Brincadeiras 1ºZ - 2017 (11 formulários)*

Em relação a turma do 1ºZ de 2017, houve uma escassez de dados mais específicos sobre as brincadeiras e as relações infantis percebidas pelas bolsistas, foram preenchidos apenas 11 relatórios, informando apenas a área do LABRINCA. Foi registrado igualdade entre as crianças no acesso aos *j.e.*, ou seja, não houve predominância nem dos meninos nem das meninas, conforme está ilustrado no gráfico abaixo:

**Quem jogou mais no 1ºZ de 2017?**

■ Meninas ■ Meninos ■ Ambos



*Gráfico 12: Quem jogou mais no 1ºZ de 2017?*

Os relatos abordam mais a posição da professora em relação às brincadeiras. Os momentos na brinquedoteca dependiam do comportamento da turma no cotidiano escolar, o que remete a uma lógica de recompensa ou punição, se as crianças se comportarem de acordo com as expectativas do adulto responsável, terão a recompensa de brincar no LABRINCA, caso contrário, são privados das atividades na brinquedoteca.

Foi registrado que a professora dessa turma tinha atitudes autoritárias em geral. A autoridade da pessoa adulta, caso não seja bem articulada, impede que as crianças brinquem livremente na brinquedoteca, pois os olhares e as chamadas de atenção que visam disciplinar as práticas escolhidas minam gradativamente a potencialidade de criação infantil. Como as crianças irão imaginar suas brincadeiras se elas devem corresponder a expectativa adulta? A lógica de recompensa ou punição é um sintoma da estrutura de poder geracional das pessoas adultas sob às crianças (QVORTRUP, 2010), pode deixar as crianças inseguras de se expressarem espontaneamente, pois ficam receosas do que podem perder por isso.

Infelizmente, os dados de 2017 ofereceram poucos detalhes sobre as brincadeiras, trouxeram mais as atitudes docentes do que os comportamentos e interações das crianças. As meninas continuam com pouca visibilidade nos *j.e.*, apesar da escassez dos dados, o acesso aos *j.e.* totalmente equilibrado entre as crianças foi evidenciado durante 2017 nas turmas do 1ºY e do 1ºZ.

Em seguida, abordarei os dados de 2018, com expectativa de trazerem mais detalhes pertinentes para refletir sobre as relações infantis de gênero presentes nas brincadeiras.

#### **3.4. 2018: “Azul para meninos e rosa para meninas”, a interpretação do discurso sexista reproduzida pelas crianças**

Os formulários dos atendimentos às 3 turmas de 1º ano de 2018 somam 75 amostras, sendo 27 deles do 1ºX, 31 do 1ºY e 17 do 1ºZ. A primeira observação é de que nesse ano foram preenchidos mais formulários, ou seja, as turmas foram à brinquedoteca mais vezes do que em 2016 e 2017. Novamente ocorreram algumas

alterações nas questões que foram preenchidos pelas pessoas que eram bolsistas naquele ano (Anexo 4). A questão que analisava se mais meninas, mais meninos ou ambos brincavam nos *jogos eletrônicos* foi retirada. As observações gerais dos bolsistas foram substituídas pelo registro das **atividades mais recorrentes**. Com isso, as atividades realizadas pelas crianças que foram percebidas pelas bolsistas eram anotadas nos formulários, o que trouxe mais detalhes interessantes sobre as brincadeiras.

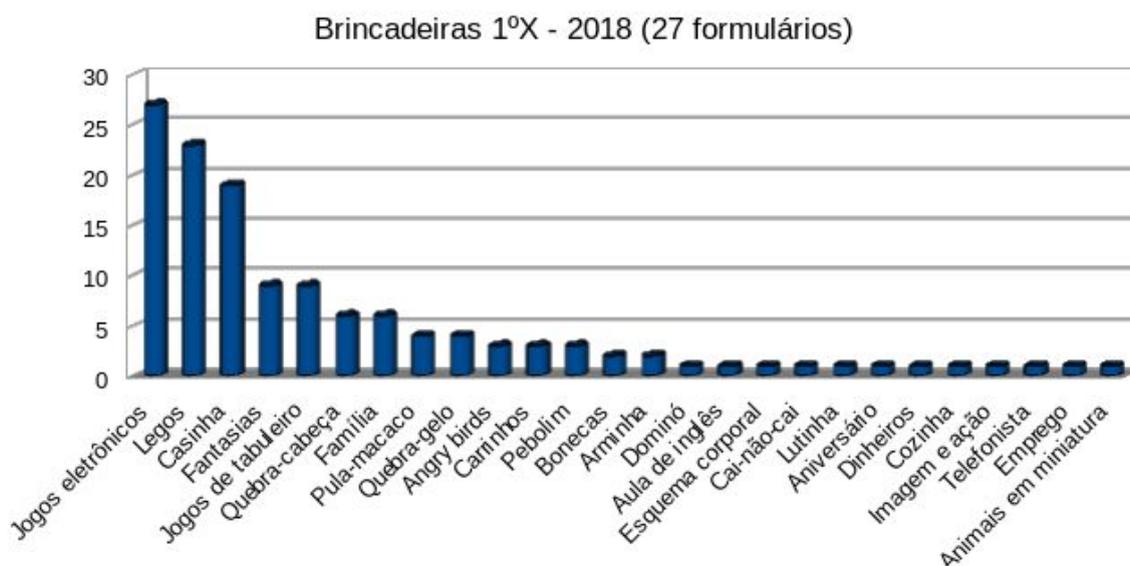


Gráfico 13: Brincadeiras 1ºX - 2018 (27 formulários)

Como nos outros anos, os *j.e.* foram as atividades mais repetidas, em todos os 27 formulários feitos dos atendimentos ao 1ºX de 2018, as crianças utilizaram essa forma de diversão e interação. Em segundo lugar, brincadeiras com os *legos* foram registradas 23x, em seguida a brincadeira de *casinha* foi a mais recorrente, registrada 19x. Outras brincadeiras foram menos percebidas, como as com *fantasias* e com *jogos de tabuleiro* (9x), de *quebra-cabeças* e *família* (6x).

Importante lembrar que os *legos* fazem parte da área dos jogos eletrônicos do LABRINCA. Esses pequenos brinquedos que se encaixam em diversas combinações diferentes, são considerados relacionados aos *jogos eletrônicos*, pois os temas presentes nos *legos* também estão nos jogos disponibilizados para as crianças jogarem nos videogames. Dessa forma, as crianças podem optar por jogar eletronicamente ou montar sua brincadeira com as peças e personagens dos *legos*.

Apesar de não ter mais o dado que identifica quem acessa mais os *j.e.*, os relatos informam que certo dia, durante a prática dessa atividade, uma menina exclamou que estava com a coroa do jogo de dança, o que significa ser a participante com maior pontuação. Dito isso, um menino se chateou e pontuou que o importante era a diversão e não a competição. O que comentei antes sobre os meninos se sentirem ameaçados quando não são melhores que as meninas pode caber nesse caso, considerando que não houve relato de desentendimento entre os meninos durante seus momentos competitivos. Logo, a posição defensiva do menino expressa o incômodo dele em ficar em desvantagem em relação a menina na prática da atividade.

Dançar, pintar, desenhar, as artes são entendidas pela lógica sexista como algo mais ligado ao sentimento e às emoções, e por isso são atribuídas como algo feminino, a mesma lógica produz a divisão sexual das atividades que coloca as meninas como mais distantes do racional, tido como um campo masculino. Então, quando um menino quer dançar, os dispositivos da masculinidade hegemônica (CONNEL, 2013) podem o ridicularizar, oprimir e desafiar essa vontade, ao mesmo tempo que se o menino dança, ainda assim ele deve ser melhor do que as meninas.

Os relatos dessa turma expressaram a possibilidade das crianças estabelecerem relações de confiança com os adultos que participam e mediam as brincadeiras no LABRINCA. Foi registrado que certa vez, duas meninas vieram desabafar com a bolsista, uma falou sobre ter pais separados e morar em duas casas durante a semana e a outra sobre a saudade que sentia do irmão que morava fora da cidade.

## Brincadeiras 1ºY - 2018 (31 formulários)



Gráfico 14: Brincadeiras 1ºY - 2018 (31 formulários)

Foram feitos 31 formulários dos atendimentos à turma do 1ºY de 2018, em 29x os *j.e.* foram utilizados pelas crianças, mantendo a liderança como brincadeira mais recorrente. Em segundo lugar, a brincadeira de *casinha* foi repetida em 14x, depois os *jogos de tabuleiro* foram a terceira atividade percebida mais vezes pelos bolsistas (9x), deixando o quarto lugar para as *fantasias*. A leitura do gráfico continua em ordem decrescente do número de vezes em que as pessoas que eram bolsistas perceberam as atividades ou que as crianças compartilharam no momento da “roda das experiências”.

As demais brincadeiras foram menos expressivas, o que não as deixa menos interessantes. As crianças geralmente nomeiam algumas práticas de imitação do mundo colocando no diminutivo, *cachorrinho*, *lutinha*, *torrinha*, *carrinhos*, *arminha*, o que indica a consciência de que estão representando algo que existe no mundo adulto, mas em forma mini. Inclusive, ao colocar as palavras no diminutivo, as crianças alteram o sentido inicial da situação ao transformá-la em uma brincadeira. Por exemplo, luta e armas geralmente envolvem situações de violência, mas quando as crianças unem a realidade com a imaginação, os significados atribuídos pelo mundo adulto se confundem com as novas propostas criadas para a brincadeira, já que o mundo da imaginação permite o conflito não-violento, como argumentei no capítulo 1 a partir das autoras Carvalho e Cruz (2006).

Os relatos confirmam que geralmente as brincadeiras de *lutinha* eram apenas de forma lúdica e ninguém era agressivo “de verdade”. Inclusive quem participava geralmente vestia *fantasias* de artes marciais para enfeitar mais ainda a brincadeira. Porém, certo dia aconteceu da brincadeira virar uma briga real e precisou ser mediada por pessoas adultas. No capítulo 1, eu trouxe a pesquisa de Farias, Freitas e Wiggers (2014), que aborda a mutabilidade da intenção das crianças durante uma brincadeira, ou seja, as intenções iniciais das crianças envolvidas na brincadeira podem mudar durante a experiência dessas relações. Nas brincadeiras de *lutinha* é mais fácil chegar no limite da criança, pois envolve a possibilidade de se machucar.

A cultura sexista vê as atividades que demandam mais do preparo físico, como luta e esportes, como habilidades inerentes do imaginário de homem que a masculinidade hegemônica deseja. Esse mesmo imaginário acredita que as mulheres são naturalmente mais fracas e pacíficas. Entretanto, foi registrado nos formulários a reação de algumas meninas que brincavam de *casinha* diante da tentativa de aproximação de um menino. Ele pegou a boneca que era o bebê e saiu correndo, as meninas o perseguiram a fim de recuperar o brinquedo. O tom de brincadeira se manteve mesmo depois que o menino interviu, o que transformou a *casinha* em um jogo de *perseguição*. Outras situações semelhantes foram registradas, como a imitação da disputa entre cachorros e gatos e a brincadeira de *polícia e ladrão*.

Esse relato me remete ao que as pesquisadoras Carvalho e Cruz (2006) chamaram de “sociabilidade do conflito”, situação em que as crianças estabelecem relações a partir de um conflito não-violento. Entre meninos e meninas, os jogos de gênero dentro das brincadeiras criam os limites entre as possibilidades apresentadas às crianças de “ser menino ou menina”, como a divisão sexual dos brinquedos limita as opções de brincar, a aproximação do menino para gerar o conflito na *casinha* das meninas estabelece uma interação com as meninas. Ele poderia entrar na brincadeira de *casinha*, mas não é o que a masculinidade hegemônica ensina às crianças com pênis, se ele quer interagir com as meninas, isso deve acontecer nos moldes normativos para que ele não sofra as consequências de desafiar a hegemonia. Mesmo que a brincadeira tenha sido modificada pelos jogos de gênero para ser possível a participação do menino, as crianças mantiveram o impulso lúdico como transformador da situação.

Nesse relato, a direção das crianças na brincadeira foi a favor das fronteiras entre os gêneros binários, nesse sentido, eu considero a potencialidade da mediação dos educadores para que as crianças tenham referências além dos estereótipos de gênero oferecidos. Incentivar as relações positivas entre as crianças sem remeter a naturalização de características antagônicas entre as meninas e os meninos é o passo inicial para atitudes educativas anti-sexistas nas escolas.

Durante as centenas de horas que as crianças passam com os professores e professoras, nos momentos de brincar, a tendência das pesquisas citadas ao longo dos capítulos apresentados é de que a presença das pessoas adultas aparece ora como um mecanismo repressor, ora como uma pessoa confiável. Cabe então às próprias pessoas adultas ressignificarem seu papel no conflito geracional entre pessoas adultas e crianças, esses como parte dominante e responsável devem tomar posturas ativas quando as crianças reforçam as violências de gênero de forma lúdica e imaginária.

Localizei dois exemplos de mediações anti-sexistas nos relatos de 2018, um sobre o conflito que ocorreu entre a bolsista e um menino dessa turma. Ela conta que estavam preparando o tabuleiro para jogar *Jogo da vida* e ela escolheu o personagem azul, o menino a questionou afirmando que ela deveria ser o personagem rosa, já que era menina. A bolsista não aceitou, ela relatou que explicou a ele que a cor não define se a pessoa é homem ou mulher e que escolheu a cor azul porque ela gostava.

O outro relato é de uma mediação nos *jogos eletrônicos*. Um menino chamou a bolsista para trocar de controle com o colega, pois o personagem do controle que estava era uma menina. A bolsista relata que conversou com esse menino explicando que ele não deixaria de ser um menino na vida real se jogasse com um personagem que era menina. A negociação continuou com o jogo *pedra, papel ou tesoura* para decidir quem jogaria com a menina. O menino que chamou a bolsista perdeu e se recusou a jogar com a personagem mesmo assim, desistindo de participar. Nesse relato, mesmo com a mediação anti-sexista da pessoa adulta, os meninos não cederam e rejeitaram a ideia de se aproximarem do que é entendido como feminino.

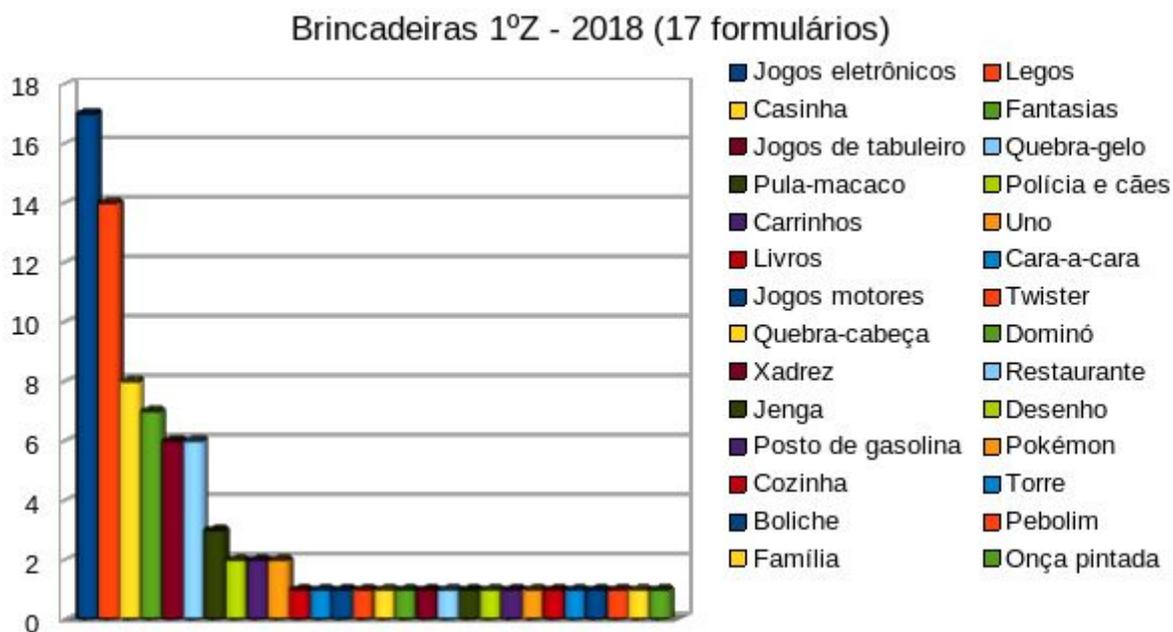


Gráfico 15: Brincadeiras 1ºZ - 2018 (17 formulários)

Na turma do 1ºZ, os *j.e.* permaneceram como a atividade mais praticada na brinquedoteca, foi registrada em todos os 17 atendimentos. Em seguida, os *legos* fizeram parte das brincadeiras 14x, em terceiro lugar, a brincadeira de *casinha* (8x) e em quarto ficaram as *fantasias* (7x). As demais brincadeiras citadas no gráfico foram menos recorrentes.

Os indicadores iniciais apontaram ambiguidade na questão sobre os *jogos eletrônicos* serem práticas que tornam mais explícitas as desigualdades de gênero entre as crianças. Um exemplo é o relato sobre um atendimento em que as crianças gradativamente se polarizaram, ficando os meninos no jogo de aventura da saga do Mario Bros, e as meninas no jogo de dança. A bolsista afirmou que algumas meninas jogam rapidamente o Mario, mas acabam desistindo e se interessando em jogar o de dança. E o contrário acontece com os meninos, a predominância de meninas dançando os afasta e eles passam a jogar as aventuras do Mario.

Esse mesmo relato traz a situação de uma menina que se chateou pelo motivo dos meninos não explicarem para ela como brincar com os *legos*. A bolsista relata que convenceu a menina a tentar montar as peças, o que resultou na construção de um carrinho. Os outros meninos que estavam brincando passaram a acolher a colega e se divertiram cada um com sua criação.

Apesar de não terem sido percebidas indicações sobre os meninos serem mais presentes nas brincadeiras com os *legos*, esse relato apareceu como um exemplo de situações de exclusão que as crianças passam quando se interessam por atividades que não são consideradas adequadas para o seu gênero. Os *legos* são muito maleáveis, mas como a brincadeira envolvia montar carros, um tema considerado masculino pela lógica sexista, os meninos acreditaram que a colega não deveria participar nem aprender. Nesse momento, o papel do adulto em apresentar novas referências anti-sexistas é fundamental para que os meninos não naturalizem o tratamento diferenciado em relação às meninas.

### **3.5. 2019: A potencialidade da mediação anti-sexista durante o brincar e a busca por estratégias**

Nesse ano, passei a integrar a equipe do LABRINCA como bolsista. Por isso, os relatos que irei trazer para discussão se somam com as memórias pessoais que tenho dos momentos registrados. Por ser um estudioso das relações de gênero, as minhas observações e registros tiveram mais esse direcionamento, o que deixou mais explícitas algumas situações entre as crianças que envolveram conflitos de gênero. Assim, a partir dos registros feitos por mim e pela outra pessoa que era bolsista e trabalhava comigo na brinquedoteca, apresentarei alguns relatos relevantes para essa pesquisa e os dados do número de repetições das brincadeiras, assim como, a interpretação e análise dos formulários. Os formulários mantiveram as questões de 2018 (Anexo 4), os atendimentos às 3 turmas de 1º ano de 2019 somam 61 amostras, sendo 28 deles do 1ºX, 23 do 1ºY e 10 do 1ºZ.

Até então, as análises que fiz de 2016, 2017 e 2018 apontam que a desigualdade de gênero entre as crianças foi evidenciada algumas vezes nos *jogos eletrônicos*, brinquedos que atraíam majoritariamente os meninos. Logo, suponho que nos outros espaços da Brinquedoteca, nas áreas dos jogos e da imaginação, brincavam as demais crianças, geralmente em grupos mistos ou de meninas. Abaixo seguem os gráficos demonstrativos das brincadeiras e as análises dos registros de cada turma.

Brincadeiras 1ºX - 2019 (28 formulários)

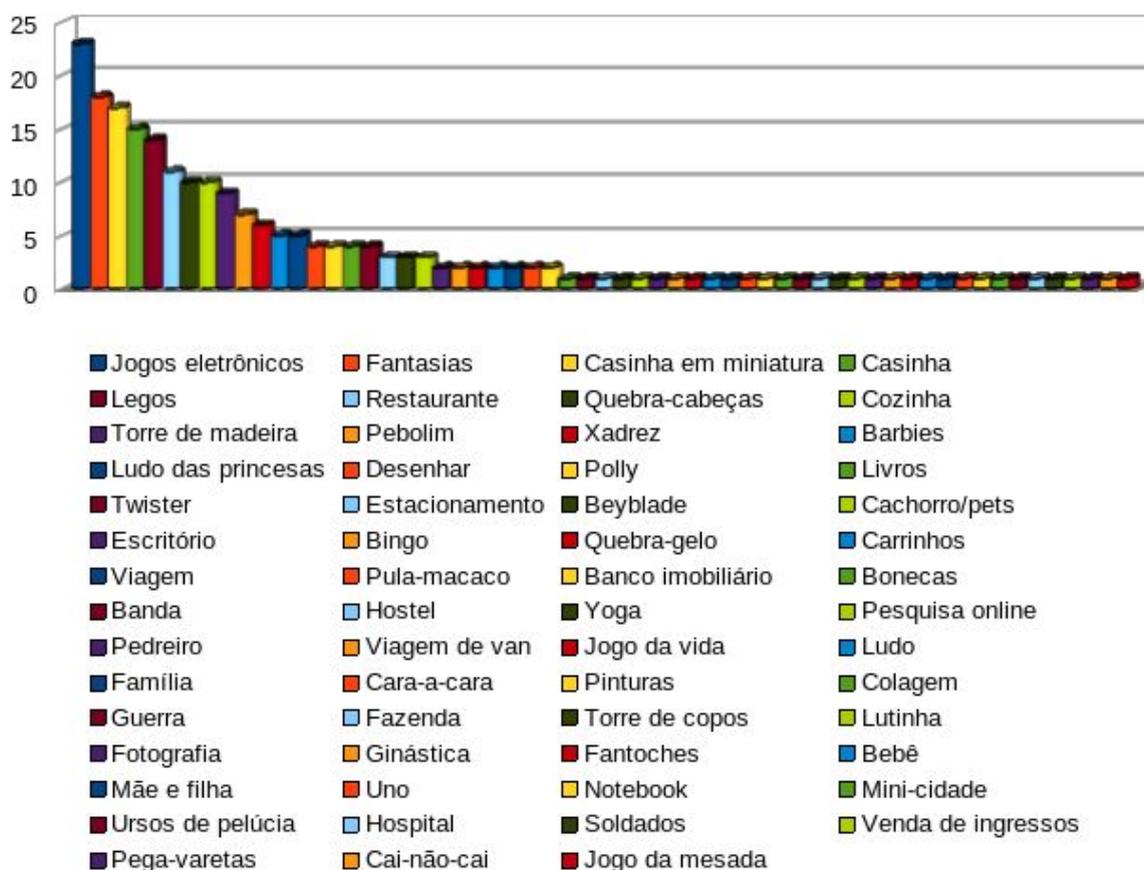


Gráfico 16: Brincadeiras 1ºX - 2019 (28 formulários)

Os *jogos eletrônicos* foram registrados como atividades praticadas 23x, em seguida as *fantasias* 18x, a brincadeira de *casinha em miniatura* (17x) e de *casinha* (15x). Essas e as demais brincadeiras apontaram alguns conflitos de gênero que foram relevantes para a motivação inicial dessa pesquisa. Em relação aos *j.e.*, a desigualdade de acesso entre as meninas e os meninos já era um tema entre os adultos, que buscaram soluções educativas.

Foi aplicada uma estratégia visando o empoderamento das meninas na prática dos *j.e.* Na roda inicial, elas poderiam escolher do que gostariam de brincar primeiro, as que se interessavam pelos *j.e.*, tinham sua vez antes dos meninos. Mesmo assim, aos poucos os meninos que jogavam, passavam para outros meninos e de repente só havia meninos jogando. Certa vez, um menino chegou a chorar por não jogar antes das meninas. Não foi percebida a divisão sexual dos brinquedos nessa turma nas outras áreas da Brinquedoteca, apenas nos *j.e.*

Essa estratégia falhou diversas vezes em prevenir a exclusão das meninas nos *j.e.*, de forma silenciosa, elas jogavam apenas uma vez ou mudavam de brincadeira gradualmente, até que os meninos fossem maioria novamente. Outros registros confirmam que geralmente o mesmo grupo de meninos e uma única menina ficavam brincando com os *j.e.*, revezando entre si. As demais meninas passavam rapidamente pelos controles ou nem se interessavam em jogar.

Entretanto, houve alguns momentos em que as crianças transgrediram as fronteiras de gênero compulsoriamente estabelecidas. Semanas após a estratégia que mencionei antes, as meninas passaram a jogar mais *j.e.*, e com muito incentivo, elas se tornaram maioria no jogo FIFA, um jogo de futebol que antes era escolhido apenas por meninos. Os meninos passaram a aceitar participar do jogo de dança, sem se importarem se seu personagem era menina, uma questão que pareceu ofender os meninos do 1ºY de 2018. Outro momento de transgressão interessante registrado foi o de uma menina, que enquanto brincava com as *fantasias*, imaginou ser a mulher-aranha, uma super-heroína.

Porém, pude observar que as crianças fluem entre as fronteiras de gênero, mas são controversas quando se posicionam sobre o assunto, ora as desafiam, ora as contemplam. Nas rodas feitas no início e no final dos atendimentos, geralmente as crianças se preocupavam se o mesmo número de meninos e meninas participavam, inclusive denunciavam quando percebiam que tinha sido desigual. Ao mesmo tempo que, certa vez, uma menina escolheu outra para falar na roda e um menino afirmou que ela “escolheu só porque é menina”. Em sua defesa, a colega disse que “ela era menino, pois brincava com *carrinhos*”, as pessoas que eram bolsistas mediarão o conflito argumentando que meninas podem brincar com *carrinhos*. Depois, as próprias crianças começaram a conversar entre si sobre os brinquedos que gostavam, um menino disse gostar de *bonecas* e outras crianças acolheram a ideia, compartilhando preferências que não eram consideradas apropriadas para o seu gênero.

O último relato que irei comentar trouxe uma nova questão, até então ausente nos registros. Um menino estava chamando os colegas de “viado”, nesse dia eu mesmo mediei a situação chamando ele para conversar. Eu havia percebido que ele usava a palavra de forma aleatória, sem contexto, como se soubesse mais ou menos o que era, mas não usava exatamente no sentido de xingamento. Questionei ele se sabia o que significava chamar alguém de “viado”, ele afirmou não

saber. Eu expliquei que chamar as pessoas assim não servia para diversão, era uma palavra usada para ofender as pessoas por serem diferentes. Ele entendeu e voltou a brincar sem repetir o ocorrido.

Na nossa sociedade, os meninos desde muito cedo na vida são incentivados a reproduzir a virilidade masculina, que é estritamente heterossexual. De acordo com o referencial teórico exposto na introdução desse trabalho, o que foi chamado por Berenice Bento (2011) de heteroterrorismo, isto é, a pressão social que impulsiona as crianças a exercerem práticas e condutas adequadas para o sucesso da heterossexualidade, está constantemente realizando a manutenção do sistema heterossexual e cisgênero, enquanto faz a vigilância dos corpos.

“Após o nascimento da criança, as tecnologias discursivas dirigem-se à preparação do corpo para que desempenhe com êxito o gênero. O mundo infantil se constrói sobre proibições e afirmações. Essa pedagogia dos gêneros hegemônicos tem como objetivo preparar os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos.” (BENTO, p. 551, 2011).

De acordo com ela, é papel do heteroterrorismo enunciar o que é proibido, ao mesmo tempo que se coloca a heterossexualidade como uma opção única, natural e normal. Essa lógica é fundamental para que haja coerência na genitalização das relações sociais (BENTO, 2011). Mulheres e homens cisgêneros espelham a noção biológica de fêmea e macho para toda a organização social, o heteroterrorismo utiliza desse argumento para perpetuar e legitimar a (re)produção da heterossexualidade.

A noção biológica de macho e fêmea é totalmente distorcida e construída como um discurso que estrutura as relações sociais em prol dessa manobra que exclui as demais identidades de gênero e expressões de afeto e sexualidade. A situação que relatei sobre o menino usar a palavra “viado” mesmo sem saber a que se referia, demonstra como esse sistema é perverso e sorrateiro, a inocência das crianças é explorada por pessoas adultas que continuam a manter uma sociedade sexista.

## Brincadeiras 1ºY - 2019 (23 formulários)

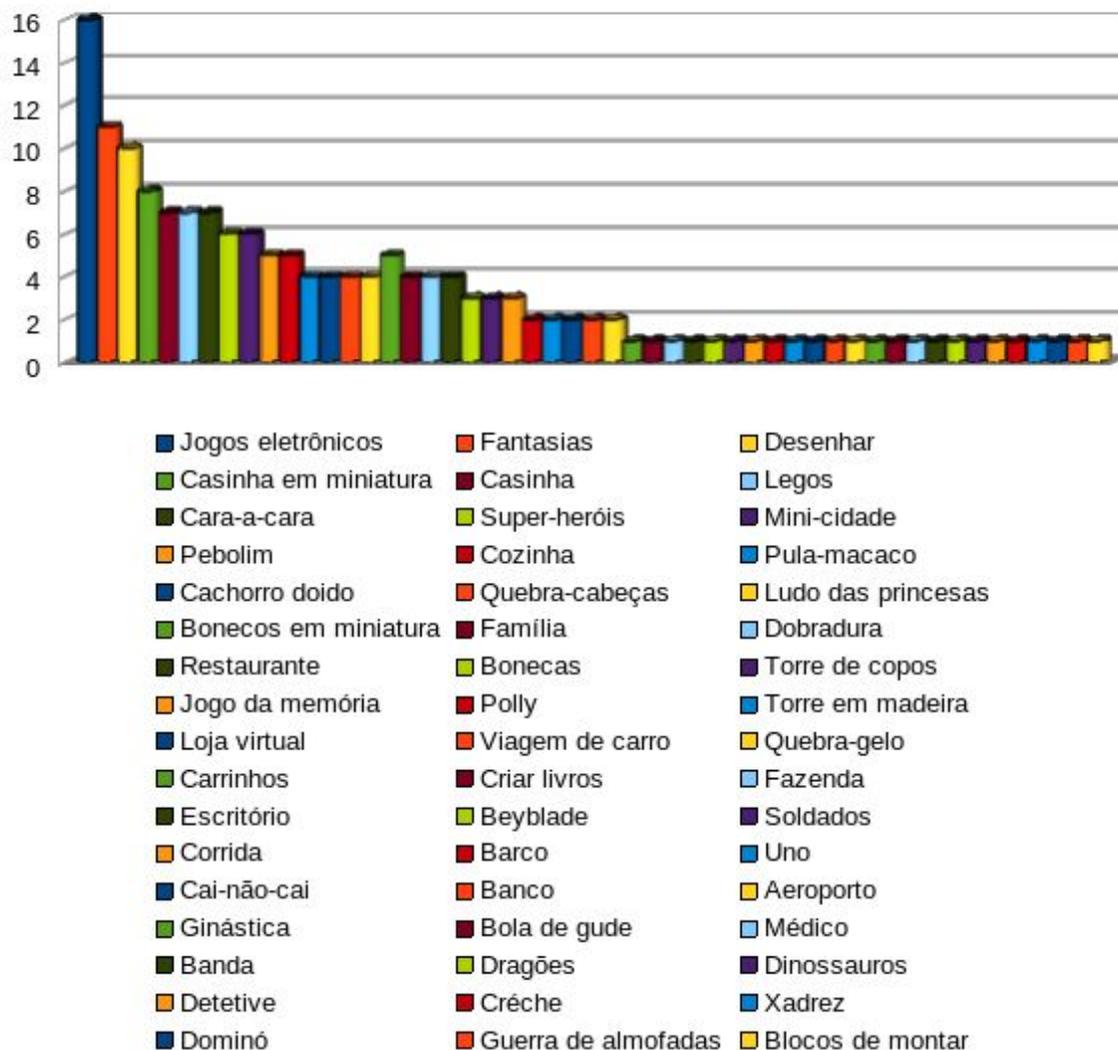


Gráfico 17: Brincadeiras 1ºY - 2019 (23 formulários)

É praticamente unânime que os *j.e.* são os brinquedos mais utilizados pelas turmas de 1º ano entre 2016 e 2019. Foram registrados 16x nos relatórios como atividades praticadas. Em seguida, as mais recorrentes foram as brincadeiras com *fantasias* (11x), de *desenhar* (10x), de *casinha em miniatura* (8x) e *casinha* (7x). Os *j.e.* foram acessados mais pelos meninos, os relatos afirmam que alguns brincavam só disso, e quando acabavam a vez, ficavam olhando os outros jogarem enquanto aguardavam.

As meninas dessa turma adoravam *desenhar* e geralmente formavam o outro grande grupo no LABRINCA. Em alguns atendimentos as crianças se dividiam em meninos nos *j.e.*, meninas desenhando e grupos mistos nas demais brincadeiras. As

intenções das crianças mudavam em cada dia que desenhavam na brinquedoteca, certa vez as meninas fizeram cartas para as professoras e para a família. Em diversos momentos os meninos se aproximaram curiosos, mas não se manifestaram para participarem com elas.

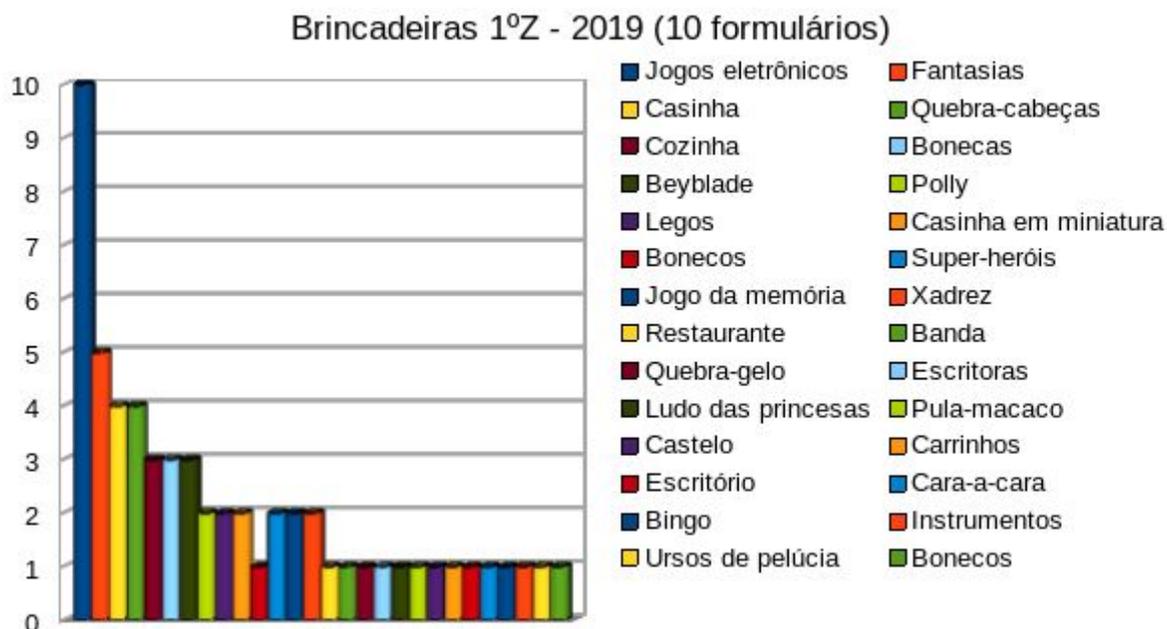
Nessa turma, novamente fica perceptível a divisão dos meninos e das meninas relacionada à ideia de que meninos são mais racionais enquanto as meninas são mais sentimentais e artísticas. As outras brincadeiras mais constantes, de *casinha* e *casinha em miniatura*, também foram atividades mais praticadas entre as meninas, as participações dos meninos geralmente envolviam algum estereótipo do papel masculino na família, expressavam atitudes de proteção e cuidado, ao mesmo tempo que tentavam ser dominantes nas dinâmicas sugeridas entre as crianças. Os grupos mistos se concentravam na brincadeira de *pebolim*, o futebol de mesa. As crianças se dividiam em times mistos e faziam uma espécie de competição.

Nem sempre as crianças que queriam transgredir as fronteiras de gênero eram acolhidas pelas outras. Uma menina dessa turma que agia mais agressivamente nas brincadeiras, teve diversos conflitos com as meninas, que não aceitavam o comportamento expansivo da colega e reclamavam da participação dela, e com os meninos, que estranhavam quando ela interagia com eles nas brincadeiras mais agressivas. O fato dela não corresponder a delicadeza esperada de uma menina, fazia com que ela fosse excluída de diversas brincadeiras, e ao longo do ano ela passou a ser mais aceita.

As crianças têm acordos implícitos nas suas relações durante as brincadeiras, e nem sempre é possível para as pessoas adultas entenderem as motivações e as dinâmicas valorizadas por elas, mas toda situação em que se percebe que alguém foi excluído é um momento para reflexão junto das crianças sobre as consequências das suas atitudes. Nesses pequenos movimentos é possível sensibilizar as crianças para terem empatia e também evitar futuras evasões escolares dos estudantes que não suportam mais estar em um espaço que marginaliza as diferenças.

Uma situação levantada nos formulários dos outros anos analisados, também foi presente nessa turma, parece que ainda é um desafio a integração das crianças com deficiência nas brincadeiras, os relatos afirmam que essas crianças muitas vezes brincavam sozinhas ou com pessoas adultas. Não tenho intenção de

aprofundar a questão, apenas achei relevante sinalizar esse desafio, pois uma ação educativa que valoriza as diferenças também deve incluir a preocupação em trazer mais acessibilidade nos ambientes lúdicos e recreativos.



*Gráfico 18: Brincadeiras 1ºZ - 2019 (10 formulários)*

Os últimos relatórios confirmam que os *jogos eletrônicos* foram as atividades mais recorrentes em todas as turmas analisadas. O 1ºZ de 2019 brincou com eles em todas as 10x em que estiveram no LABRINCA. Depois, as *fantasias* apareceram 5x nos registros, as brincadeiras de *casinha* e com os *quebra-cabeças* foram registradas 4x, de *cozinha* e com as *bonecas* 3x. Os *j.e.* continuam como um espaço onde ocorreram conflitos de gênero entre as crianças, devido a tendência dos meninos em dominarem e excluírem as meninas. Certa vez, alguns meninos se interessaram em jogar o jogo de dança, popular entre as meninas, elas prontamente estranharam a vontade deles ao afirmar que “dançar é coisa de menina”. Estávamos eu e outra pessoa adulta presentes, e nós mediamos a situação com reflexões sobre a dança ser uma prática que pode ser feita por qualquer pessoa.

Nessa turma, um menino adorava vestir um vestido rosa que estava disponível nas *fantasias*. Na primeira vez em que ele colocou o vestido, um conflito de gênero intenso aconteceu entre ele e outro menino da turma. Esse menino, observou seu colega usando o vestido, caminhou ao redor dele em silêncio por algum tempo, e de repente o empurrou com deboches sobre ele ser menina. Eu

mesmo intervi na situação com a argumentação de que as roupas não têm gênero e de que basta se sentir confortável para a roupa ser adequada. O colega pareceu entender, mas minutos depois ele voltou a praticar a agressão verbalmente. Eu fiquei intrigado com a decisão dele em repetir a situação e o chamei novamente para conversarmos. Quando perguntei o motivo dele debochar do colega, o menino afirmou que não gostava desse colega e que protegia as outras crianças dele. Eu respondi com o questionamento de quem protegeria esse colega dele, pois era ele que estava provocando e agredindo alguém, não a criança que ele afirmava ser uma ameaça para a turma. Com isso, ele refletiu um tempo e decidiu pedir desculpas para o colega que adora brincar de vestido.

Praticamente em todas as vezes que a turma vinha a Brinquedoteca, esse menino vestia o vestido e passava o tempo todo brincando com ele. Porém, ele ainda tinha receio da reação das outras crianças. Certa vez, logo após ele se fantasiar com o vestido, pediu ajuda para tirar, afirmando que algumas meninas tinham rido dele. Fui conversar com essas meninas, que negaram terem rido dele e falaram que achavam que ele ficava bonito de vestido. Resolvido isso, as meninas chamaram ele para brincar de *jogo da memória* e enquanto organizavam as peças, uma menina disse que sua cor preferida era verde, pois meninas podem gostar de outras cores que não são rosa e os meninos de outras que não são azul.

As crianças como seres produtores de cultura e protagonistas sociais são capazes de identificar as fronteiras de gênero, porém, elas tiveram atitudes contraditórias de acordo com os registros do LABRINCA. Em diversos momentos a igualdade entre os gêneros foi uma demanda das crianças, assim como, em outros momentos elas reproduziram a divisão sexual dos brinquedos e assimilações relativas ao comportamento considerado adequado ao sexo biológico.

A situação do menino de vestido demonstra que a criança tem consciência de que pode ser reprimida por optar pelo brinquedo ou pelo comportamento que não é considerado adequado. Isso devido ao heteroterrorismo (BENTO, 2011) presente na família e na escola. O próprio colega serviu como um mecanismo disciplinador, ele vigiou o comportamento do outro, concluiu que era inadequado para um menino, e por isso elaborou a punição para a transgressão cometida: deboche, violência e exclusão.

Resumindo o que vimos nesse capítulo, a análise documental realizada nos formulários do LABRINCA trouxe algumas situações em que foram observados

conflitos de gênero entre as crianças das turmas de 1º ano entre os anos 2016 e 2019. As crianças se posicionaram de forma múltipla em relação às fronteiras de gênero. Em algumas turmas, os conflitos entre as crianças que eram motivados por questões de gênero foram mais recorrentes. Apesar disso, exceto pelas turmas de 2017, a desigualdade de acesso entre meninos e meninas nos *jogos eletrônicos* foi registrada como um desafio das relações entre as crianças durante o brincar.

Acredito que o direcionamento dos formulários em investigar mais profundamente as relações entre as crianças nos *j.e.* contribuiu para essa tendência nas observações registradas. A estratégia planejada pelas pessoas adultas de incentivar as meninas a jogarem mais foi um começo produtivo, mas demonstrou também que é uma prática a ser construída gradualmente, com atenção constante de todas as pessoas envolvidas.

Nesse sentido, considero que a brinquedoteca escolar tem potencial de fermentar relações mais igualitárias entre as crianças através das mediações anti-sexistas durante os momentos lúdicos e criativos que envolvem as brincadeiras, por exemplo, sugerir alternativas que fogem dos estereótipos nas narrativas criadas pelas crianças.

### **Considerações finais**

As crianças foram interpretadas de variadas maneiras ao longo da história, suas opiniões, necessidades e vontades foram silenciadas pelas pessoas adultas por muito tempo. Porém, nas últimas décadas, diversas pesquisas acadêmicas sobre as infâncias e suas relações devolveram a alteridade e valorizaram o que as crianças sabem e têm a dizer sobre elas mesmas, como procurei apresentar no capítulo 1. A oportunidade de trabalhar em uma brinquedoteca, conhecida como LABRINCA (Laboratório de brinquedos do Colégio de Aplicação/UFSC) me aproximou do mundo infantil e trouxe experiências incríveis sobre o protagonismo das crianças, suas potencialidades e também aprendizados coletivos na brinquedoteca.

Entretanto, durante a diversão, emergiram alguns conflitos de gênero ao longo do ano letivo, os quais me instigaram a observar mais atentamente para os momentos em que as crianças incorporaram estereótipos de masculinidade e feminilidade em suas brincadeiras. Por isso, resolvi realizar essa pesquisa como

Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Ciências Sociais, **para investigar mais profundamente como as crianças articulam as representações de masculino e feminino que conhecem nas narrativas que elas criam.** Foi necessário fazer uma pesquisa bibliográfica inicial para o levantamento de alguns argumentos que haviam sido pontuados nas pesquisas, no caso, procurei artigos publicados na área da Sociologia da Infância e da Educação que abordavam a construção das relações sociais infantis, questões de gênero e a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças.

A brinquedoteca escolar é um local maravilhoso para agregar propostas educativas espontaneamente à medida em que as crianças demonstram seus interesses e afinidades no brincar. O LABRINCA é dividido em 3 grandes áreas: dos jogos, da imaginação e dos jogos eletrônicos, todas elas oferecem uma variedade imensa de brinquedos e jogos para as crianças, a sala é colorida e alegre, a primeira impressão é de que há diversidade, não são aparentemente perceptíveis indicadores que sugerem que o brinquedo é para menino ou menina, mas com o olhar mais atento, é possível perceber alguns marcadores de gênero em alguns objetos, principalmente nos utensílios da cozinha, que são quase todos nas cores rosa e roxa.

A mediação de pessoas adultas para prevenir estereótipos e atitudes sexistas entre as crianças é fundamental para reduzir a desigualdade de gênero que existe na prática e no imaginário social que pode ter sido apresentado às crianças. Elas observam o mundo e se apropriam do que está disponível em seu contexto social, por isso entendo que cabe às pessoas adultas trazerem referências e expressões diversas de masculinidades, feminilidades, e inclusive as misturas e recusas dessas categorias, assim como, sugerir práticas que fogem da norma social que organiza as atividades à partir do genital.

Creio que ter atitudes positivas em relação à diversidade em espaços educacionais pode ser uma forma de demonstrar alternativas anti-sexistas para as crianças. Por exemplo, incentivar a formação de grupos mistos nas atividades, criar narrativas fora dos estereótipos, como convidar algum menino para brincar de varrer a sala, ou cuidar de um bebê, sugerir que as meninas joguem futebol e outros esportes.

A intenção era fazer uma pesquisa de campo com as crianças das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental durante o primeiro semestre de 2020, para que elas

compartilhassem suas percepções sobre esse assunto, mas em virtude da pandemia causado pelo coronavírus, a qual exigiu a suspensão das aulas presenciais, foi mais viável alterar a metodologia para a análise documental dos formulários, arquivos que foram preenchidos após cada dia que as crianças das 3 turmas de 1º ano (6 a 7 anos) brincaram no LABRINCA entre os anos 2016 e 2019. Os dados presentes nesses formulários contém informações interessantes sobre as brincadeiras e alguns relatos relevantes para reflexões sobre as relações de gênero entre as crianças, mas com certeza são menos específicos do que seriam se fossem obtidos a partir da pesquisa de campo com as crianças.

O meu objetivo geral com essa pesquisa foi analisar esses formulários a fim de compreender as relações de gênero entre as crianças das turmas de 1º ano no momento de brincar no LABRINCA. A partir da análise documental realizada, pouco pode ser concluído sobre as relações de gênero entre as crianças, por um lado devido à escassez de dados mais específicos nos formulários referentes ao tema, o que resultou na ambiguidade de informações, e por outro, pelo motivo das crianças não terem sido ouvidas de fato.

Nesse sentido, a metodologia acabou sendo cúmplice da lógica adultocêntrica (DELGADO e MULLER, 2005) ao oferecer apenas a visão das pessoas adultas que registraram as brincadeiras, no caso, as pessoas que trabalharam no LABRINCA entre 2016 e 2019. Entretanto, ficou evidente nas questões abertas dos formulários que as crianças agem de forma múltipla quando se posicionam sobre questões de gênero. Em alguns registros, as crianças corresponderam à genitalização das relações sociais (BENTO, 2011), questionando se a atividade seria ideal para determinado gênero, em outros, desafiaram as fronteiras de gênero e socializaram sobre alternativas fora da lógica sexista, como por exemplo, uma menina que afirmou gostar da cor verde, e que não precisava gostar de rosa só por ser menina.

Os registros analisados apontam que a desigualdade de gênero entre as crianças é mais explícita nos *jogos eletrônicos*. Acredito que o direcionamento dos formulários de acordo com os objetivos da brinquedoteca explica o maior detalhamento dessa atividade. Caso existissem questões nos formulários que envolvessem analisar outras brincadeiras, seria possível fazer uma análise mais profunda sobre a ocupação de outros cantos do LABRINCA pelas crianças.

Outro dos meus objetivos foi de mapear as brincadeiras, brinquedos e jogos que foram utilizados e registrados nos formulários produzidos entre os anos 2016-2019. Esse objetivo foi mais bem sucedido na pesquisa, os dados levantados foram transformados em gráficos que revelaram que os *jogos eletrônicos* foram as atividades mais praticadas no LABRINCA, justamente por ter o diferencial de oferecer essa opção de jogo. Os motivos que impediam essa prática eram os eventuais problemas técnicos nos aparelhos eletrônicos ou por demanda das professoras.

As outras atividades mais recorrentes foram as brincadeiras de *casinha, cozinha, fantasias, legos, família e jogos de tabuleiro*. Fora o ano de 2017, os registros apontaram que há desigualdade de acesso aos *j.e.* entre as crianças. Foi relatado que as meninas tinham a expressão mais tímida nessa atividade, porém, também foi registrado que a mediação das pessoas adultas trazia mais confiança para as meninas que tinham interesse em jogar. O *j.e.* de dança foi registrado como mais popular entre elas, assim como, as meninas que se tornaram ótimas no *j.e.* de futebol.

Suponho que os grupos mistos de crianças estavam nos outros espaços da Brinquedoteca, na área da imaginação e dos jogos didáticos, sociais e motores. Se na maioria dos atendimentos, o espaço dos *j.e.* era ocupado, as crianças nos outros espaços variavam de atividades. Algumas eram mais recorrentes que outras, especificamente as brincadeiras que envolviam atividades domésticas na narrativa do faz-de-conta, como a brincadeira de *casinha e cozinha*.

Ao lembrar outro objetivo da pesquisa, de analisar os registros que envolveram conflitos motivados por questões de gênero, pude evidenciar algumas situações que também foram ambíguas e expressam que as crianças variam nos seus posicionamentos com bastante fluidez, ora correspondem a norma social, ora rompem o esperado pelas pessoas adultas.

Em geral, os desafios da pesquisa envolveram a escassez de materiais mais detalhados sobre as relações das crianças durante as brincadeiras, se houve a presença de conflitos de gênero ou sexismo entre as crianças, assim como, transgressões das fronteiras de gênero impostas às crianças. O limite metodológico foi o maior impedimento para a análise, já que não foi possível agregar os argumentos e percepções que as crianças têm para justificar as relações sociais que criam nas brincadeiras. Porém, ao analisar todos os relatos das pessoas que

trabalharam no LABRINCA nesses 4 anos, pude ter certeza de que a brinquedoteca escolar é um espaço que possibilita ressignificar relações de desigualdade e opressão e tem muito potencial de contribuir com a transformação social necessária para que as crianças tenham referências de relações saudáveis e plurais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença.** Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Tradução Maria Helena Kühner. 2<sup>a</sup> ed. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2002. 160p.

BROUGERE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica.** Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, Julho, 1998.

CARVALHO, Marília Pinto de. **O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009).** Revista Brasileira de Educação, vol. 16, núm. 46, janeiro-abril, 2011, pp. 99-117. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil.

CARVALHO, Marília Pinto de; CRUZ, T. M. **Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental.** Cadernos Pagu, Campinas, v. 26, p. 113-144, 2006.

CARVALHO, Marília Pinto de; SENKEVICS, Adriano Souza. **O que você quer ser quando crescer?". Escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas.** Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 97, n. 245, p. 179-194, jan./abr. 2016.

CELLARD, André. **A análise documental.** In. Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser, Editora Vozes, Petrópolis/RJ, 2008.

COHN, Clarice. **Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil**. Revista Civitas, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013.

CONNELL, Raewyn. **Masculinities**. Australia: Allen & Unwin/Britain: Polity Press/United States: University of California Press, 1995a.

CONNELL, Raewyn; MASSERSCHIMDT, James W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Estudos Feministas, Florianópolis, 21(1): 241-282, janeiro-abril/2013.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2ª. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Tânia Mara. **Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.30, n.01, p. 157-188, mar. 2014.

DELGADO, A.C.C., MULLER, F. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças**. Educ. Soc. 2005; 26(91), p. 351-360.

FARIAS, M. J. A., VIANA, R. N. A., WIGGERS, I. D. **O lúdico e a violência nas brincadeiras de luta: um estudo do ‘se-movimentar’ das crianças em uma escola pública e São Luís/MA**. Revista HOLOS, Ano 30, Vol. 5, 2014, p. 98-111.

FLORESTAN, Fernandes. **As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis**. In Pro-Posições. V. 15, n.1 (43) – jan./abr. 2004

FINCO, Daniela. VIANNA, Claudia. **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder**. Cadernos pagu (33), julho-dezembro de 2009, p. 265-283.

FURLAN, Cássia C. MÜLLER, Verônica R. **Extratos familiares, gênero e a divisão sexual do trabalho**. Revista Ártemis, Vol. XVI n 1; ago-dez, 2013. pp. 164-177.

HARAWAY, Donna. **Gênero para um dicionário marxista**. Cadernos Pagu, Campinas, n.22, p. 201-246, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. **Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca**. Pro-Posições, Campinas/SP, v. 19, n. 3, p. 209-223, dezembro, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições, vol. 19, no 2, ago. 2008, p. 17-23.

LUZ, Isa Rodrigues da. SILVA, Isabel de Oliveira e. **Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero**. Cadernos pagu (34), janeiro-junho de 2010:17-39.

MALHEIROS MORAES, Marcos Vinicius. **A construção de uma infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, 2012.

MORERA, Jaime Alonso Caravaca; PADILHA, Maria Itayra. **Representações sociais do sexo e gênero entre pessoas trans**. Rev. Bras. Enferm., Brasília, v. 70, n. 6, p. 1235-1243, Dec. 2017 .

NASCIMENTO, Antônia Camila de Oliveira. **Divisão sexual dos brinquedos: uma reprodução da ideologia patriarcal**. O Social em Questão - Ano XVII - nº 32 - p. 257-276, 2014.

PETERS, Leila Lira. **Brincar para quê? Escola é lugar de aprender! Estudo de caso de uma Brinquedoteca no contexto escolar**. 2009. 280p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, École Doctorale Erasme, Université Paris 13, Paris, 2009.

PRECIADO, Paul. **Manifesto Contrassexual**. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo/SP, 2014.

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

QVORTRUP, Jens. **A tentação da diversidade - e seus riscos**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out.-dez. 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Projeto “As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da infância”, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul./dez.1995.

Seguradora Líder. **Mulheres no Trânsito 2019**. Disponível em: <<https://www.seguradoralider.com.br/Documents/documentos/MULHERES-NO-TRANSITO-2019.pdf>>.

SOUZA, Érica Renata de. **Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar**. Cadernos pagu (26), janeiro-junho de 2006: p. 169-199.

TASSINARI, Antonella. **Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola**. 33º Encontro

Anual da Anpocs: GT 16: Do ponto de vista das crianças: pesquisas recentes em ciências sociais. Coordenadoras: Clarice Cohn (UFSCar) e Antonella Tassinari (UFSC), 2009.

VYGOTSKI. Leon. **A formação social da mente**. Ed. Martins Fontes, 4ª edição. São Paulo/SP, 1991.

XAVIER FILHA, Constantina. **Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças**. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011.

## ANEXOS

### Anexo 1: Solicitação para realização de projetos de pesquisa e/ou extensão externos no Colégio de Aplicação - UFSC



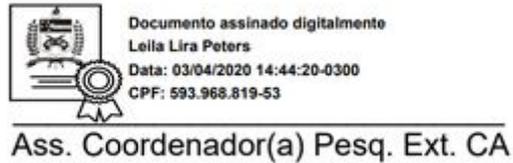
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO  
COORDENADORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO



#### SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PROJETOS DE PESQUISA E/OU EXTENSÃO EXTERNOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO – UFSC

<b>Título do Projeto:</b>	“GUERREIRAS E BAILARINOS: um estudo das relações sociais infantis a partir dos arquivos da brinquedoteca do colégio de Aplicação da UFSC”.
<b>Natureza</b>	Pesquisa ( <input checked="" type="checkbox"/> ) Extensão ( <input type="checkbox"/> )
<b>Coordenador:</b>	Prof. Tiago Daher Padovezi Borges (SPO/CFH)
<b>Participantes:</b>	Sândalo Albanaz (Matrícula 13201538)
<b>Área de interesse:</b>	Sociologia da Infância, Pedagogia e Estudos de gênero
<b>Público alvo:</b>	Pessoas em geral que tenham interesse em educação e estudos da infância.
<b>Curso:</b>	Ciências Sociais Licenciatura
<b>Duração do projeto:</b>	03/04/2020 até 17/07/2020
<b>Contato:</b>	noite.sandalo@gmail.com
<b>Data de autorização:</b>	03/04/2020
<b>Observações:</b>	
<b>Professora responsável no CA:</b>	Leila Lira Peters
<b>Documentos anexados</b>	Cópia do Projeto ( <input checked="" type="checkbox"/> ) Cópia Parecer Comitê de Ética ( <input type="checkbox"/> ) Outro: Termo De Autorização Para Pesquisa Em Arquivos E/Ou Documentos ( <input checked="" type="checkbox"/> )

Data: \_03/04/2020



## Anexo 2: Formulário LABRINCA - Colégio de Aplicação (UFSC) - 2016

- Data: / /
- Turno:
- Turma:
- Vieram em qual horário? Recreio, contraturno, entre turno ou horário de aula?
- Quais áreas foram mais utilizadas?
  - ( ) Área 1: espaço dos jogos
  - ( ) Área 2: espaço da imaginação
  - ( ) Área 3: espaço dos jogos eletrônicos
    - A professora participou?
  - ( ) Sim
  - ( ) Às vezes
  - ( ) Não
    - Relato de como foram as brincadeiras em cada área:
    - Quais são os jogos da quinzena?
    - Quem jogou mais?
  - ( ) Meninas
  - ( ) Meninos
  - ( ) Ambos
    - Houveram ações de encorajamento?
    - Houveram ações de gozação?
    - Houveram situações de conflito?
    - Relato da observação dos jogos eletrônicos:

**Anexo 3: Formulário LABRINCA - Colégio de Aplicação (UFSC) - 2017**

- Data: / /
- Turma:
- Horário utilizado (recreio, contraturno, entre turno ou horário de aula) e número de crianças que vieram:
- Quais áreas foram mais utilizadas?
  - ( ) Área 1: espaço dos jogos
  - ( ) Área 2: espaço da imaginação
  - ( ) Área 3: espaço dos jogos eletrônicos
    - Área 1: espaço dos jogos (quais jogos/brincadeiras?)
    - ( ) Jogos sociais e didáticos
    - ( ) Jogos motores
      - Área 2: espaço da imaginação (quais jogos/brincadeiras?)
    - ( ) Fantasia/circo
    - ( ) Brinquedos de reprodução do mundo técnico (carcaças, casinhas, miniatura, carrinhos...)
      - Área 3: espaço dos jogos eletrônicos (quais jogos/brincadeiras?)
    - ( ) Jogos eletrônicos
    - ( ) Jogos/Brinquedos relacionados com os jogos eletrônicos
      - A professora participou?
      - ( ) Sim
      - ( ) Às vezes
      - ( ) Não
        - Observação geral dos bolsistas:
        - Quem jogou mais hoje?
    - ( ) Meninas
    - ( ) Meninos
    - ( ) Ambos
      - Descrição do comportamento do grupo (se houve conflitos e formas de resolução):
      - Situações inusitadas e interessantes:

**Anexo 4: Formulário LABRINCA - Colégio de Aplicação (UFSC) - 2018 e 2019**

- Data: / /
- Turma:
- Atividades mais frequentes:
- Quais áreas foram mais utilizadas?
  - ( ) Área 1: espaço dos jogos
  - ( ) Área 2: espaço da imaginação
  - ( ) Área 3: espaço dos jogos eletrônicos
    - Área 1: espaço dos jogos (quais jogos/brincadeiras?)
      - ( ) Jogos sociais e didáticos
      - ( ) Jogos motores
        - Área 2: espaço da imaginação (quais jogos/brincadeiras?)
      - ( ) Fantasia/circo
      - ( ) Brinquedos de reprodução do mundo técnico (carcaças, casinhas, miniatura, carrinhos...)
        - Área 3: espaço dos jogos eletrônicos (quais jogos/brincadeiras?)
    - ( ) Jogos eletrônicos
    - ( ) Jogos/Brinquedos relacionados com os jogos eletrônicos
      - A professora participou?
        - ( ) Sim, ajudando nas mediações e interagindo com grupos distintos nas brincadeiras
        - ( ) Apenas com mediações pontuais quando algum conflito ocorria
        - ( ) Não interagiu com as crianças de forma efetiva
          - Descrição do comportamento do grupo (se houve conflitos e formas de resolução):
          - Situações inusitadas e interessantes: