

**FACULDADE DE INHUMAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA**

**A NATURALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO EM**  
**BRINCADEIRAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ALINE BORGES DE ARAUJO**

**INHUMAS - GO**  
**2022**

**ALINE BORGES DE ARAUJO**

**A NATURALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO EM  
BRINCADEIRAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado, da Faculdade de Inhumas FacMais, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos.

**Orientador:** Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho.

**INHUMAS - GO  
2022**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais**

**A663n**

ARAUJO, Aline Borges de  
A NATURALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO  
EM BRINCADEIRAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Aline Borges de  
Araujo. – Inhumas: FacMais, 2022.

104 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -  
FacMais, Mestrado em Educação, 2022.

“Orientação: Ronaldo Manzi Filho.”.


1. Brinquedo e brincadeira; 2. Educação infantil; 3. Desigualdades de  
gênero; 4. Poder. I. Título.

**CDU: 37**


## **A NATURALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO EM BRINCADEIRAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da  
Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, aprovada em 15 de dezembro de  
2022.


**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **RONALDO MANZI FILHO**  
Data: 21/12/2022 16:45:45-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

**Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho**  
Presidente da Banca  
Faculdade de Inhumas- FacMais

Documento assinado digitalmente  
 **ELIANDA FIGUEIREDO ARANTES TIBALLI**  
Data: 17/01/2023 09:04:50-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

**Profa. Dra. Ellianda Figueiredo Arantes Tiballi**  
Membro Convidado Interno  
Faculdade de Inhumas - FacMais

Documento assinado digitalmente  
 **HERIVELTO PEREIRA DE SOUZA**  
Data: 27/12/2022 10:02:36-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

**Prof. Dr. Herivelto Pereira de Souza**  
Membro Convidado Externo  
Universidade de Brasília - UNB

*Dedico este trabalho a todos os meninos e meninas  
e suas capacidades de criar mundos imaginários  
com infinitas possibilidades de ser.*

*Com carinho especial aos meus sobrinhos Lana  
Isabela e Lucas Gabriel.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Senhor de todas as coisas.

Ao meu marido Gedeias pelo apoio e paciência nas minhas ausências.

À minha mãe Izabel que me mostrou com seu exemplo o prazer na leitura.

Ao meu pai Ronaldo que me ensinou a sempre questionar o discurso e ir além daquilo que aparece na superfície.

Aos meus irmãos Susana e Ronan por estarem felizes por mim.

Às minhas colegas de trabalho pelas palavras de incentivo e pela paciência na minha ausência.

Ao Secretário Municipal de Educação Professor Ovídio Peixoto por todo apoio e incentivo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho pelas orientações ao tirar as dúvidas, instigar a busca por novos conhecimentos e inspirar enquanto pesquisador e professor.

Aos membros da banca examinadora por aceitarem o convite e enriquecer esta pesquisa com suas contribuições.

Às minhas colegas de turma com as quais compartilhei momentos de angústias e muitas alegrias que ficarão marcados para sempre na minha memória.

Aos professores do Programa que compartilharam conhecimentos e contribuíram para que esse trabalho fosse realizado.

*“Escrito por uma mulher que fez a escalada da Montanha da Vida, removendo pedras e plantando flores.” (Cora Coralina)*

## RESUMO

O objetivo desta dissertação é analisar a naturalização das desigualdades de gênero na sociedade e como são vivenciadas nas brincadeiras da Educação Infantil. Assim, ao refletir sobre o papel da escola frente a essas desigualdades e como os brinquedos e as brincadeiras influenciam na construção dos papéis sociais de gênero de meninos e meninas, esta pesquisa fundamenta-se em Vygotsky (2007), Brougère (2006; 2008) e Kishimoto (1997; 2008) que valorizam o brincar na infância e sua importância na constituição do sujeito. As teorias de Foucault (1984; 2013; 2015) somadas aos estudos de Louro (1997), Saffioti (2011) e Dorlin (2021) sobre as desigualdades de gênero embasam este estudo no sentido de explicitar como os brinquedos e as brincadeiras são utilizados como instrumentos de docilização dos corpos que legitimam as (des)igualdades de gênero na escola. Ao entender que a escola exerce poder ao compartilhar conhecimentos e saberes capazes de quebrar interditos e mudar o pensamento e a atitude dos indivíduos adultos e proporcionar às crianças uma aprendizagem lúdica que desenvolva a criticidade e a criatividade como novas formas de realidade, permitindo maior liberdade de expressão na construção das identidades das crianças, este trabalho conclui que o papel da escola consiste em formar os meninos e as meninas na verdade das ciências e da história, isto é, engendrar a construção de um sujeito crítico e atuante, capaz de pensar por si mesmo e questionar as normas e excesso de interditos que tolhe a criatividade, a liberdade e a igualdade. A presente pesquisa aproxima-se dos Estudos Culturais ao propor um estudo que demandou uma pesquisa interdisciplinar com olhares diversos sobre uma questão cultural.

**Palavras chave:** Brinquedo e brincadeira. Educação Infantil. Desigualdades de Gênero. Poder.



## ABSTRACT

The aim of this dissertation is to analyze the naturalization of gender inequalities in society and how they are experienced in Child Education games. Thus, when reflecting on the role of the school in the face of these inequalities and how toys and games influence the construction of social gender roles for boys and girls, this research is based on thinkers such as: Vygotsky (2007), Brougère (2006; 2008) and Kishimoto (1997; 2008) who value playing in childhood and its importance in the constitution of the subject. The theories of Foucault (1984; 2013; 2015) added to studies by Louro (1997), Saffioti (2011) and Dorlin (2021) on gender inequalities underlie this study in order to explain how toys and games are used as instruments for the docility of bodies that legitimize gender (in)equalities at school. By understanding that the school exercises power by sharing knowledge and knowledge capable of breaking barriers and changing the thinking and attitude of adults and providing children with playful learning that develops criticality and creativity as new forms of reality, allowing greater freedom of expression in the construction of children's identities, this work concludes that the role of the school is to educate boys and girls in the truth of science and history, that is, to engender the construction of a critical and active subject, capable of thinking for himself and questioning the norms and excess of prohibitions that impede creativity, freedom, and equality. The present research approaches Cultural Studies by proposing a study that demanded an interdisciplinary research with different perspectives on a cultural issue.

**Keywords:** Toy and play. Child education. Gender Inequalities. Power.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> - Site de busca Google com as palavras-chave: brinquedos de meninas.....	63
<b>Imagem 2</b> - Site de busca Google com as palavras-chave: brinquedos de meninos.....	64

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>HQs</b>	Histórias em Quadrinhos
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
<b>LDBN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>PFMT</b>	Participação Feminina no Mercado de Trabalho
<b>PLs</b>	Projetos de Lei
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>1 O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DA CULTURA .....</b>	<b>19</b>
1.1 O brincar na Educação Infantil: marcos legais	19
1.2 O brinquedo e a brincadeira na Educação Infantil: princípios teóricos	21
<b>2 O GÊNERO NAS RELAÇÕES DE PODER .....</b>	<b>34</b>
2.1 As relações de poder na constituição das desigualdades de gênero	35
2.2 Sobre as relações de gênero: a evidência de uma relação de poder construída na desigualdade	51
2.3 Os príncipes de rosa e as princesas de azul X as meninas de rosa e os meninos de azul	58
<b>3 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DAS (DES)IGUALDADES DE GÊNERO.....</b>	<b>70</b>
3.1 A escola e o disciplinamento dos corpos masculinos e femininos	70
3.2 A criatividade enquanto poder	76
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>96</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte de anseios que me angustiaram desde a infância ao perceber as desigualdades entre os homens e as mulheres do meu convívio familiar e social. Os questionamentos que me intrigavam não podiam ser respondidos apenas com discursos do senso comum ou religiosos que regiam o ambiente à minha volta. Sempre houve, em mim, a necessidade de compreender o porquê de as mulheres estarem sempre em casa, obedientes e protegidas pelos homens, com raras oportunidades de expressar ideias ou buscar a independência financeira, embora, trabalhassem cargas horárias duplas ao assumir a responsabilidade pelo cuidado dos filhos, da casa e ainda trabalhar ao lado do marido.

O período escolar, embora ampliasse os conhecimentos e estimulasse a leitura capaz de aumentar ainda mais as perguntas, não se propôs ao questionamento das regras socialmente impostas, pois não havia um trabalho voltado para o combate à desigualdade de gênero, de modo que as meninas compreendessem que as desigualdades entre os sexos eram socialmente construídas, que a luta das mulheres por equivalência entre homens e mulheres já estavam sendo vivenciadas pelas sociedades ocidentais desde as sufragistas e que as conquistas dos direitos das mulheres estavam muito além das comemorações do dia 08 de março.

Ao voltar à escola como professora, pude perceber a evolução social que a atravessa, no entanto, ficou evidente que as práticas escolares ainda reforçam o sexismo e a separação entre meninos e meninas. Percebi a necessidade de uma pesquisa científica com o objetivo de compreender as relações de gênero no ambiente escolar e o posicionamento da escola frente aos desafios impostos pela cultura heterossexista.

Em uma situação singular vivenciada no meu primeiro ano enquanto coordenadora pedagógica de uma pequena escola rural, uma menina ousou transgredir a naturalização das desigualdades de gênero ao protestar por uma máscara (preta do Batman) confeccionada para os meninos e rejeitar a tiara (de glitter dourado da Mulher-Maravilha) confeccionada para as meninas. A situação inesperada gerou constrangimento e incômodo na equipe gestora, que optou por não tomar nenhuma atitude, ou seja, o pedido da criança foi ignorado e o silenciamento sobre o

assunto foi suficiente para a imposição da regra socialmente naturalizada, gerando frustração e revolta naquela criança.

Ao refletir a situação percebi que a criança teve o direito de escolha negado e a sua maneira de expressar foi desrespeitada, já que a equipe gestora reproduziu a ideologia heterossexista em um espaço que discursa sobre o respeito às diferenças e apoia a educação inclusiva.

Ao buscar conhecimento sobre a temática, localizei poucas pesquisas sobre as desigualdades de gênero na infância ou no contexto escolar, portanto os estudos específicos sobre as questões de gênero em brincadeiras nos espaços da Educação Infantil se mostraram ainda mais escassos nas fontes pesquisadas. Neste contexto, houve muitos desafios para obter resposta para este trabalho, mas permitiu-me percorrer um caminho tortuoso na sua construção ao buscar esclarecimento sobre as desigualdades de gênero naturalizadas na sociedade, impressas nos corpos de cada indivíduo desde a mais tenra infância e como esses corpos são docilizados no espaço escolar.

No decorrer das leituras, percebi que os pesquisadores buscam atender as demandas do cotidiano escolar e visam responder questões comuns à diversidade que compõem os espaços da Educação Infantil. Vianna e Finco (2009) por exemplo, analisam as estratégias utilizadas por professoras da Educação Infantil na normalização e controle das expressões corporais de meninas e meninos. Já Pereira e Oliveira (2016) dissertam sobre o estranhamento dos professores sobre as crianças que se manifestam de forma livre em suas brincadeiras.

A investigação se fundamentou em bibliografia física e plataformas digitais e as fontes selecionadas foram livros, dissertações de mestrado e artigos científicos selecionados na plataforma Google Acadêmico. Os livros serviram de fundamentação teórica e definição dos diversos conceitos apresentados ao longo do trabalho. Os artigos foram escolhidos por corresponderem ao objeto da pesquisa, por serem também a produção acadêmica de maior movimento, tendo uma forma sucinta e clara de abordar os assuntos, mantendo as fundamentações teóricas, dados das pesquisas voltados para as relações de gênero na Educação Infantil. Por esta razão, foram utilizados em maior número no decorrer da escrita.

Os textos selecionados fundamentaram esta pesquisa no sentido de responder problemáticas como: Os brinquedos e brincadeiras influenciam na construção dos

papéis sociais de gênero de meninos e meninas na Educação Infantil? Qual é o papel da escola frente às desigualdades de gênero naturalizadas na sociedade? Ao levantar tais questionamentos o objetivo geral da pesquisa constituiu-se em analisar as desigualdades de gênero na sociedade brasileira e como são vivenciadas nas brincadeiras da Educação Infantil. Assim, os objetivos específicos foram distribuídos em três capítulos, tendo por base principal Foucault (1984; 2013; 2015) e a partir dele, teóricas que estudam as desigualdades de gênero, como Louro (1997), Saffioti (2011) e Dorlin (2021).

No primeiro capítulo busquei definir os conceitos de brinquedo e brincadeira como uma construção social e histórica da cultura e sua importância para a formação das crianças da Educação Infantil. No primeiro tópico, ao partir dos marcos legais brasileiros referentes ao direito à Educação Infantil e ao direito de brincar, realizei uma breve linha do tempo sobre os avanços na legislação que asseguram o direito de brincar a todas as crianças, seja na sociedade, em casa ou nas instituições escolares, bem como de garantir o atendimento escolar a quantidades cada vez maiores de crianças em idade de 0 a 5 anos com a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas instituições e garantindo vagas para as crianças de 4 e 5 anos.

O segundo tópico tratou das teorias educacionais sobre o brinquedo e a brincadeira como parte da cultura, sua importância na inserção da criança no mundo de maneira que o internalize e o compreenda para viver nele e transformá-lo. Os teóricos escolhidos para fundamentar a pesquisa foram Vygotsky (2007), Brougère (2006; 2008) e Kishimoto (1997; 2008), pensadores estes que valorizam o brincar na infância e sua importância na constituição do sujeito. Para eles, o brincar é um importante instrumento de aquisição de aprendizagens, pois ao interagir com outros a criança aprende as regras da sociedade e como se comportar diante de situações diversas, assim, torna-se um sujeito pertencente à cultura de onde a vivencia, reproduz e transforma.

O segundo capítulo teve por objetivo compreender como ocorrem as desigualdades de gênero naturalizadas nas relações entre homens e mulheres e o papel da escola na docilização dos corpos masculinos e femininos. Assim, as teorias foucaultianas sobre as relações de poder perpassam todo o capítulo na busca por compreender como ocorrem essas relações entre homens e mulheres e entre adultos e crianças na manutenção da norma heterossexista. No primeiro tópico busco

fundamentação nos conceitos foucaultianos de poder e docilização dos corpos, bem como nas teorias de autoras como Dorlin (2021), Saffioti (2011) e Louro (1997) que, embasadas em Foucault, estudam as desigualdades de gênero nas sociedades ocidentais. No segundo tópico há uma explanação de dados estatísticos de Institutos como: DataSenado (2021), Avon (2021) e IPEA (2014), referentes às violências sofridas por mulheres e meninas e a tolerância da sociedade brasileira frente à desigualdade e violência contra a mulher. No terceiro tópico há um breve histórico acerca da instituição das cores azul para meninos e rosa para as meninas, bem como a influência das cores na separação dos brinquedos de acordo com o sexo da criança, evidenciando assim, a divisão do trabalho e a sobrecarga de trabalho doméstico com menores salários às mulheres. A fundamentação teórica se alicerça em Baliscei (2020), Passarelli (2018) e Heller (2013).

O terceiro capítulo discutiu como os brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil podem influenciar nas aprendizagens e legitimar as (des)igualdades<sup>1</sup> de gênero na escola. O primeiro tópico do capítulo, analisou como a escola vem trabalhando as relações de gênero e sua influência na valorização das (des)igualdades entre os meninos e as meninas que são formados para a vida adulta nesses espaços de disciplinamento dos corpos. As obras analisadas foram de autores como: Pereira e Oliveira (2021), Bísvaro (2009), Vianna e Finco (2009), Marques (2020), Nascimento (2014) e Sena, Fraga e Mendonça (2020). O segundo tópico do capítulo analisou a capacidade criativa da criança nas brincadeiras e os mecanismos que ela é capaz de criar para transgredir a norma socialmente imposta, bem como o poder da escola na implementação de uma educação para a igualdade de gênero nos espaços da Educação Infantil e como os brinquedos e brincadeiras podem ser instrumentos de expressão da criatividade e a liberdade de ser.

Considero necessário evidenciar que esta investigação parte de uma visão de mundo e do contexto sociocultural pessoais no qual me insiro, estando no interior do Estado de Goiás, bem como de um contexto político conservador que ganhou força no país com a eleição do atual presidente da República, proclamador de um discurso conservador neoliberal que visa manter a norma heterossexista. Neste contexto, o

---

<sup>1</sup> O motivo do prefixo (des) estar entre parênteses e não como substantivo “desigualdades” tem o propósito de trazer à reflexão como a escola se posiciona frente às desigualdades de gênero naturalizadas na sociedade e como o poder disciplinar pode ser usado para as legitimar ou desconstruir.



atual retrato político brasileiro imprime maiores desafios a uma educação para a igualdade entre os gêneros.

Ao propor o brinquedo e a brincadeira como importantes instrumentos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos na Educação Infantil, optei por pensar esta pesquisa na faixa etária de 4 e 5 anos<sup>2</sup>, e considerar as aprendizagens e experiências familiares da criança, seus conhecimentos, capacidade criativa e como a escola a recebe e gerencia as relações de gênero nos espaços da Educação Infantil, uma vez que, ao brincar a criança reproduz e cria um mundo de fantasia embasado nas vivências anteriores, expressando sentimentos e emoções que engendram interações e conflitos com necessidade de mediação.

Embora as concepções de gênero e sexualidade não estejam na matriz curricular dos cursos de licenciatura, em específico no curso de Pedagogia, nem mesmo nos currículos escolares oficiais, sabemos que a sexualidade está presente nos indivíduos e estes estão presentes na escola. A sexualidade está presente na escola e se manifesta nas relações entre os sujeitos (LOURO, 1997) fazendo-se necessário que a escola esteja preparada para gerir os conflitos e orientar as crianças em seus questionamentos, de modo que a construção de sua identidade seja respeitada, formando cidadãos críticos, respeitosos e atuantes na sociedade.

Assim, o tema aqui apresentado analisou como os papéis sociais são construídos e como os brinquedos e brincadeiras servem como instrumentos culturais para a docilização dos corpos masculinos e femininos das crianças nos espaços da Educação Infantil, todavia enquanto construtos culturais servem também para questionar a regra socialmente imposta e naturalizada, pois embora o poder dominante declare a norma atual como verdade absoluta, cabe aos educadores e à escola questionar, científica e historicamente, a ideologia dominante ao compartilhar conhecimentos e saberes capazes de mudar o pensamento e a atitude dos indivíduos, tornando-os conscientes, críticos e possíveis agentes de mudança da cultura.

Diante do exposto, percebo que há uma emergência no ensino das questões de gênero e sexualidade no sentido de preparar as crianças para a vida em sociedade, havendo respeito às diferenças e o bom convívio com a diversidade de pensamento, de crença, de filosofia, de raça, de gênero ou de condição socioeconômica. Faz-se

---

<sup>2</sup> No presente trabalho, a faixa etária priorizada foi de crianças de 4 e 5 anos matriculadas na Educação Infantil, fase considerada de matrícula obrigatória.

necessário uma Educação na/para a igualdade de condições e acesso aos bens e direitos da sociedade.

Esta pesquisa reuniu dados bibliográficos referentes ao tema apresentado para, de forma teórica e analítica compreender e posicionar práticas culturais específicas sobre as questões de gênero na infância e a influência dos brinquedos e brincadeiras na docilização dos corpos masculinos e femininos das crianças da Educação Infantil. Portanto, considero importante explicar que o objeto do trabalho aqui proposto, demandou uma pesquisa ampla com olhares diversos sobre o tema e isso me levou à aproximação dos Estudos Culturais como metodologia para esta pesquisa, uma vez que este método visa uma análise de questões culturais como a construção do comportamento masculino e feminino na sociedade. Assim, a escolha por esse campo de estudos se explica, pois os Estudos Culturais vão além das disciplinas e,

[...] não têm nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possam reivindicar como sua. Sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma bricolage. Isto é, sua escolha da prática é pragmática, estratégica e autorreflexiva (CARY; TREICHLER; GRASSBERG, 2011, p. 9).

Essa assertiva se explica pelo fato de que os Estudos Culturais agregam as mais diversas disciplinas e estudos sobre questões distintas, como as questões de raça e gênero. Nesse sentido os autores explicam que:

Nenhuma metodologia pode ser privilegiada ou mesmo temporariamente empregada com total segurança e confiança, embora nenhuma possa tampouco ser eliminada antecipadamente. A análise textual, a semiótica, a desconstrução, a etnografia, entrevistas, a análise fonêmica, a psicanálise, a rizomática, a análise de conteúdo, o survey -todas podem fornecer importantes insights e conhecimentos (CARY; TREICHLER; GRASSBERG, 2011, p. 9).

Portanto, é possível compreender os Estudos Culturais como um campo interdisciplinar que busca entender a cultura de maneira ampla e específica. Assim, os Estudos Culturais conceituam que todas as formas de produção cultural podem ser estudadas, comprometendo-se com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade (CARY; TREICHLER; GRASSBERG, 2011).

Por conseguinte, os Estudos Culturais contribuem com a educação ao possibilitar um olhar mais crítico sobre suas noções e acerca de elementos como o currículo e a pedagogia. Desta maneira, infere-se que os discursos, os artefatos e as práticas pedagógicas são ressignificadas a partir dos Estudos Culturais, e por meio deles

[...] são problematizadas e constituídas como objetos de estudo sob uma ótica cultural, oportunizando seu esquadramento e análise como produtoras de significados, como imersas em redes de poder e verdade, em discursos circulantes, através dos quais se legitimam determinadas representações de crianças, de menino e de menina, de estudante, de professores e professoras, de trabalho docente, de alfabetismo, de determinados componentes curriculares e de educação (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 56).

Os autores compreendem que os Estudos Culturais valorizam a positividade do poder na produção e construção das subjetividades e identidades, por esse motivo interfere no ordenamento social, no que se refere à produção de saberes e realidades que legitimam as normas sociais. Costa, Silveira e Sommer (2003), alertam que:

No que se refere ao papel do professor e da professora, novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo, desafiam-nos a ultrapassar a noção de transmissores de informações. Sobretudo, seríamos produtores culturais e nossas práticas pedagógicas deveriam privilegiar a organização de experiências através das quais os estudantes pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído “de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 56).

Tendo como base o conceito apresentado pelos autores, a prática pedagógica precisa estar fundamentada em pesquisas que preparam o professor para o exercício da reflexão ao ter consciência crítica de seu papel na formação de sujeitos, pois a partir do currículo e do meio cultural que está inserido, compõe uma certa representação da realidade, dirigindo condutas e auxiliando seus alunos na construção de determinados tipos de subjetividades e identidades.

# **1 O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DA CULTURA**

## **1.1 O brincar na Educação Infantil: marcos legais**

A Educação Infantil tem se constituído como espaço de aprendizagens lúdicas em que a criança é estimulada a desenvolver suas capacidades e habilidades nas brincadeiras. O brinquedo e a brincadeira, constituídos como elementos da cultura, são importantes instrumentos para a aquisição de conhecimentos e regras da sociedade, o que permite à criança sentir-se pertencente e aceita na cultura da comunidade na qual está inserida.

Na presente pesquisa, as leituras evidenciaram que as relações interpessoais, a comunicação e o desenvolvimento psicomotor estão diretamente relacionados com o brincar. Autores como Ariès (1986), Vygotsky (2007), Brougère (2006, 2008) e Kishimoto (1997, 2008) são estudiosos das teorias que valorizam o brincar na infância e sua importância na constituição do sujeito, considerando o brincar um importante instrumento de aquisição de aprendizagens, pois ao interagir com outros, a criança aprende as regras da sociedade e como se comportar diante de situações diversas, desta forma, torna-se um sujeito pertencente à cultura na qual a vivencia, reproduz e transforma.

A legislação brasileira como o Estatuto da Criança e do Adolescente garante o direito de brincar a todas as crianças, seja na sociedade, em casa ou nas instituições escolares. Esse direito somado aos avanços nas leis educacionais buscam garantir o atendimento escolar à quantidades cada vez maiores de crianças em idade de 0 a 5 anos, bem como a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas instituições.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (CF/88), a Educação Infantil tornou-se dever do Estado que passaria a ser responsável por ofertar cuidados às crianças de 0 a 6 anos em instituições específicas. Em 1990 com a promulgação do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), o direito à Educação das crianças menores de 5 anos é citado no Art. 54, inciso IV que garante o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade, bem como o direito ao brincar no Art. 16, inciso IV, ao dissertar que a mesma tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

No ano de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) instituindo a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica. Em 2009 a Emenda Constitucional nº 59/2009, determinou a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, tornando a Educação Infantil obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos. Ainda em 2009 a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares na área.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado sob a Lei nº 13.005/14, estabelecendo 20 metas a serem cumpridas ao longo da década. A primeira meta propõe universalizar a Educação Infantil de 4 e 5 anos e atender no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos. Em 2017 a inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constituiu um marco histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil em seu Artigo 4º (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) orienta as ações do trabalho pedagógico ao definir a criança como,

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Sob a mesma prerrogativa a BNCC dá segmento à ideia ao salientar que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2018, p. 37). O brincar é uma atividade espontânea e prazerosa que permite significar o meio social e é acessível a todos os seres humanos, independente de idade, gênero, raça, classe social ou econômica.

Ao perceber a criança como sujeito, a BNCC propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que,

Asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas

a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018, p. 37).

Dentre os seis direitos assegurados no documento, o brincar foi o tema de maior destaque na presente pesquisa. Assim, de acordo com a BNCC, nas instituições de Educação Infantil, o brincar precisa ocorrer

Cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, p. 38).

Durante as brincadeiras é possível observar que, na interação entre as crianças, a expressão das emoções, a coordenação motora, os conflitos e resoluções dos mesmos e a maneira como lidam com as frustrações ficam evidenciados. Esses exemplos podem ajudar os profissionais da Educação a compreender o brincar e sua importância na Educação Infantil para o desenvolvimento da criança como ser social.

A Educação Infantil é o início do processo escolar e configura a separação das crianças de sua família e a entrada em uma sociedade estruturada. Diante disso, as instituições precisam zelar pelo cuidado destes estudantes e pela educação oferecida a partir de suas vivências familiares e, assim, fazer a articulação entre o que a criança já sabe (suas vivências familiares e sociais), com a proposta pedagógica da instituição, permitindo aos pequenos uma educação integral que valoriza a cultura, possibilita o diálogo com o mundo exterior e que transforma a realidade.

O espaço da Educação Infantil é composto do encontro do diverso, do plural e precisa estar preparado para trabalhar com as crianças temas como: o respeito ao diferente e a convivência com a diversidade das famílias que compõem a comunidade. Diante dessa assertiva, vale destacar o valor das brincadeiras nas relações interpessoais, para que as crianças se conheçam, se respeitem e internalizem o conjunto de regras que compõem a cultura e garantem a sua inserção na sociedade.

## **1.2 O brinquedo e a brincadeira na Educação Infantil: princípios teóricos**

No decorrer da história percebe-se que o brinquedo e a brincadeira ocuparam diferentes espaços e foram valorizados de maneiras diferentes em tempos e

sociedades distintas (ARIÈS, 1986). Por ser constituída de seres vivos, parte-se do pressuposto de que a cultura não pode ser estática, desta forma, as concepções acerca do brinquedo e da brincadeira são distintas e variam no decorrer da história. Antes do Período Renascentista, os antigos povos gregos e romanos consideravam o jogo infantil como recreação. Já no período da Idade Média, o brincar foi designado como uma atividade fútil e contrária ao trabalho. A partir do Renascimento surgiu uma nova concepção de infância e a criança passou a ser preparada para o mundo adulto. Desse período em diante, a criança passou a ser considerada um ser dotado de inocência e valor positivo que se expressa espontaneamente em jogos. No período do Romantismo, esse novo pensamento engendrou novos paradigmas sobre o jogo infantil tornando-o também um instrumento de ensino para divulgar conteúdos, como: moral, ética, história e geografia (KISHIMOTO, 1997).

Ainda no século XVII as crianças eram consideradas homens e mulheres em miniatura, o que permitia sua entrada precoce ao mundo dos adultos. Crianças a partir dos 7 anos já participavam dos jogos juntamente com os adultos, do trabalho cotidiano e das celebrações religiosas. Os adultos, por sua vez, participavam de brincadeiras que hoje são consideradas específicas das crianças.

Em seus estudos, Ariès (1986, p. 88) aponta que “[...] no início do século XVII não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos.” O autor disserta que a partir do século XVI a criança passou a ser vista pela família como um ser angelical e frágil, que refletia a inocência e a pureza divina. Esse sentimento foi caracterizado pela “papuricação” e criticado por intelectuais e educadores da época. Posteriormente, no século XVII surgiu um sentimento contrário e exterior à família, vindo dos religiosos e homens da lei que, preocupados com a educação das crianças, “[...] viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar” (ARIÈS, 1986, p. 164). O autor cita documentos os quais afirmam que a partir dessa época houve uma grande preocupação com a educação, saúde e bem-estar das crianças, de modo que elas passaram a assumir um lugar central no seio da família. Segundo as análises de Ariès (1986)

Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório

de brincadeiras surge então como o repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas (ARIÈS, 1986, p. 89).

Em tempos contemporâneos é possível observar que o brincar permanece como uma atividade voltada para as crianças, sendo preservada como direito e garantida em legislações (leis que garantem o brincar na infância), defendida pelo senso comum (cidadãos que defendem e estimulam a brincadeira) e valorizada por pesquisadores (pesquisas científicas que valorizam os jogos e as brincadeiras para o desenvolvimento físico e intelectual dos sujeitos).

A partir do Romantismo o jogo apareceu como algo típico e espontâneo da criança, permitindo educadores considerarem a importância da brincadeira na prática do ensino. A abertura do mundo infantil à brincadeira como favorecedora do desenvolvimento infantil e facilitadora da aprendizagem, fez com que autores como Friedrich Froebel, o criador do Jardim de infância, se destacasse entre os defensores do brincar como a fase mais importante da infância (KISHIMOTO, 2008).

Ao observar as crianças, Froebel desenvolveu uma filosofia educacional baseada em jogos. Sua metodologia era composta de dons, brinquedos e jogos. Os dons eram compostos de materiais como: bolas, cubos e varetas - que permitiam às crianças, sob orientação da jardineira (professora), realizarem atividades denominadas ocupações. Os brinquedos eram usados para brincadeiras livres e os jogos eram utilizados juntamente com os dons nestas brincadeiras infantis. Em suas observações, Froebel percebeu que a brincadeira pode ser um instrumento de ensino da linguagem, já que ao brincar com seus filhos, as mães associam objetos e atos às palavras, desenvolvendo-lhes a capacidade de comunicação. Outra observação de Froebel é a tentativa da criança de reproduzir situações da vida através das brincadeiras. O estudioso percebeu que ao imitar o adulto, a criança está tentando compreender aquilo que imita, da mesma forma como o menino que imita a professora, inconscientemente, ele está tentando compreendê-la (KISHIMOTO, 2008).

Em suas observações acerca de Froebel, Kishimoto (2008) esclarece que:

Dentro da unidade ou relação mútua, Froebel aspira desenvolver todo o ser da criança mediante processos escolares e o auxílio da família. Não menospreza o trabalho da educação formal nem o adestramento físico ou outro aspecto da cultura, mas insiste na aplicação do princípio da espontaneidade na educação física, mental ou moral. Entende que o



espiritual, o físico e o intelectual formam uma unidade relacionada internamente, em que cada um dos elementos afeta e é afetado pelos demais. Por tais razões, foi considerado psicólogo da infância (KISHIMOTO, 2008, p. 70).

Friedrich Froebel já compreendia que a brincadeira poderia ser utilizada nos jardins de infância de duas maneiras: uma delas como um fim em si mesmo ou também como um meio de ensino. A brincadeira como fim em si mesma, expressa liberdade, criatividade, espontaneidade e isso requer dar à criança a liberdade para explorar os objetos, o ambiente e criar significações a partir de elementos e do mundo à sua volta. A brincadeira como meio de ensino tem um objetivo e é dirigida por um adulto que guia a criança por um determinado caminho, a fim de atingir um objetivo de aprendizagem. Ambas as brincadeiras são importantes para o desenvolvimento do indivíduo e precisam ser vivenciadas pela criança, para que ela tenha a oportunidade de desenvolver-se integralmente.

Percebe-se que a filosofia froebeliana é válida na contemporaneidade, pois o brincar é estimulado nas instituições escolares em que a criança tem este direito de fazê-lo livremente e explorar o mundo à sua volta, mas também é incentivada a participar de atividades lúdicas preparadas com objetivos claros de aprendizagem.

Autores como Froebel e Vygotsky pensaram o brincar como instrumentos de aprendizagem, visto que a criança confere significados ao brinquedo e busca compreender seu mundo ao reproduzir situações cotidianas. Nas brincadeiras de imitação ela imita os pais, professores e avós e, ao reproduzir as ações dos adultos, visa compreender o mundo deles desejando fazer parte deste universo. (KISHIMOTO, 2008; BOMTEMPO, 1997).

No decorrer do processo desta investigação notou-se o uso de diferentes termos para se referir a atividade lúdica, como: jogo, brinquedo e brincadeira. Embora em alguns momentos sejam interpretados de maneira sinônima, há também distinções. O jogo<sup>3</sup> pode ser compreendido como uma prática regida por regras e significados culturais e/ou objetos. O brinquedo consiste em artefatos lúdicos com ausência de um sistema de regras que definem e organizam a sua utilização. A brincadeira pode ser a prática do jogo; a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, porém pode ser definida também como a ação lúdica

---

<sup>3</sup> Com base nos autores escolhidos e no objeto desta pesquisa em que se evidenciam as concepções de brinquedo e brincadeira, neste trabalho, o jogo aparece como sinônimo de brincadeira.

não formal em que flui o imaginário infantil a partir de brinquedos e representações da cultura (KISHIMOTO, 1997).

Para Gilles Brougère, “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 2008, p. 20). Apreende-se, portanto, que é brincando que a criança aprende a brincar e para que a brincadeira ocorra, os envolvidos precisam se entender. Isto posto, faz-se necessário a comunicação para aquisição das regras das brincadeiras, bem como do comum acordo em relação às atividades interpretadas como brincadeiras. Essa comunicação faz os participantes da brincadeira compreenderem que algumas atividades são consideradas brincadeiras e outras não o são, uma vez que, de acordo com Brougère (2008):

O brincar supõe, de início, que, no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como brincar a partir de um processo de designação e de interpretação complexo (...). Para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade (BROUGÈRE, 2008, p. 20-21).

Para que haja a brincadeira é preciso um espaço em que os envolvidos estejam em comum acordo, entendam a atividade como lúdica, cumpram as regras e estejam com o estado de espírito apto para vivenciar o lúdico. Isso sugere que o ato de brincar pode ser aprendido e demanda habilidades que a criança aprende nas vivências diárias de sua vida; já que, desde os primeiros momentos de sua existência, a criança é inserida no mundo cultural e ao se relacionar com ele, tem experiências que proporcioná-la-ão aprendizagens que permitirão interpretar e dar significado às atividades humanas.

As brincadeiras possuem regras explícitas e implícitas e podem ser modificadas à medida que se desenvolvem. As regras de um jogo, como o de tabuleiro, por exemplo, geralmente são fixas e devem ser respeitadas por todos. Já as brincadeiras em que se faz necessário o uso da imaginação e criatividade, como no faz de conta, as regras, em sua maioria, estão implícitas; nessas brincadeiras, as normas sociais não são ditas diretamente, mas implicitamente, regendo todo o momento do brincar. Assim, estas brincadeiras costumam representar as situações cotidianas, como duas meninas que brincam de fazer compras no shopping ou dois meninos que brincam de policial e bandido.

Ao participar da brincadeira a criança conhece as regras implícitas/explicitas e nesse contexto lúdico, pode haver desentendimentos, transgressões, adaptações e submissão a essas leis. Nessa dinâmica complexa do brincar, a criança vai adaptando-se à cultura, interagindo com ela e transformando-a.

O primeiro contato da criança com a brincadeira é dentro do ambiente familiar. É nesse espaço que ocorrem as primeiras experiências lúdicas em que a mãe e a criança vivenciam uma relação de brincadeiras. No início da vida, a criança mais representa um brinquedo do que uma parceira da mãe e, à medida que cresce, vai assumindo mais espaço e desenvolve o mesmo papel que a mãe nas brincadeiras, como no faz de conta, em que assume o papel de mãe ao brincar de boneca. Nota-se que nessa relação a criança é inserida nas brincadeiras e aprende as características típicas do jogo<sup>4</sup> como o aspecto fictício da brincadeira, que permite vivenciar um faz de conta e o comum acordo com o parceiro sobre as regras e caminhos que a ação lúdica irá percorrer durante a brincadeira (BROUGÈRE, 2008).

Nesse sentido, o autor considera que

[...] a presença de uma cultura preexistente define o jogo, torna-o possível e faz dele, mesmo em formas solitárias, uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica (BROUGÈRE, 2008, p. 22).

Ante o supramencionado, a criança enquanto sujeito cultural torna-se capaz de utilizar essas aquisições em diferentes contextos sociais ao brincar sozinha, com a mãe, com irmãos, ou em brincadeiras coletivas com outras crianças fora do contexto familiar, como na escola. Sob esta ótica, o autor propõe a existência de uma cultura lúdica, entendida como um

[...] conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar (BROUGÈRE, 2008, p. 23).

A cultura lúdica é um conjunto vivo, diversificado e dinâmico que permite tornar o jogo possível. Esse conjunto de regras pode variar de acordo com o espaço, o

---

<sup>4</sup> O jogo é entendido na obra de Brougère como sinônimo de brincar/brincadeira.

tempo, as condições geográficas e os indivíduos que pertencem ao grupo. A cultura lúdica fornece referências que permitem a interpretação da brincadeira como tal e permite o início e a evolução da brincadeira, com transposições de um tema para outro. Ela é parte integrante da cultura geral e “[...] se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo” (BROUGÈRE, 2008, p. 25). Desta maneira, percebe-se que a criança se torna sujeito ativo na experiência lúdica, porque ao interpretar e interagir na brincadeira à sua maneira, reitera-se co-construtora da cultura lúdica.

Há elementos comuns às culturas lúdicas diferentes, como os *videogames* que são produzidos e distribuídos em grande escala, mas há também a cultura lúdica local, como a cultura goiana das brincadeiras de roda, amarelinha e pega-pega. Tais modelos mostram como a cultura lúdica contemporânea tem se constituído de elementos globais e locais, bem como a importância do objeto na sua constituição (BROUGÈRE, 2008).

A experiência lúdica permite à criança uma interação simbólica com toda a cultura geral ao se relacionar com o outro, compreender e fazer uso das habilidades adquiridas nas brincadeiras e interagir com o meio físico e social. A criança produz a cultura lúdica por um duplo movimento (interno e externo). Ante esta propositura, Brougère (2008), enfatiza que:

A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social que lança suas raízes, como já foi dito, na interação precoce entre a mãe e o bebê. Isso significa que essa experiência não é transferida para o indivíduo. Ele é co-construtor. (...) A cultura lúdica, visto resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social (BROUGÈRE, 2008, p. 27).

A criança enquanto sujeito vivencia a experiência lúdica na interação com o outro e, nessa interação, interpreta os significados dos objetos e a reação dos outros sujeitos, para também produzir significados e ser interpretada pelos outros. Brougère (2008), salienta que “a cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais” (BROUGÈRE, 2008, p. 27). No entanto, compreende-se que essa influência é indireta, já que a criança interpreta os elementos culturais à sua maneira e não diretamente. Cada criança tem suas experiências e interações lúdicas distintas, pois atribui significados a partir do contexto, interações sociais e experiências lúdicas anteriores, como os meninos que

utilizam bonecos para jogos de guerra e as meninas para reproduzir os atos de cuidados como comer e dormir (BROUGÈRE, 2008).

Entende-se que a cultura lúdica é produzida, em parte, pela sociedade adulta que faz imposições à criança, como a escolha de brinquedos e regras de jogos, e em parte composta da reação da criança a essas imposições. Embora haja um certo controle do jogo por parte dos adultos, a criança, como sujeito, pode dar novos significados a ele, interferindo na cultura e produzindo-a.

Sob esta perspectiva, Brougère (2008) nos aponta que

[...] é necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura, para haver jogo. (...) o jogo, como qualquer atividade humana, só se desenvolve e tem sentido no contexto das interações simbólicas, da cultura (BROUGÈRE, 2008 p. 30).

Ao brincar a criança constrói um mundo imaginário e se permite vivenciar emoções distintas como viver a princesa/príncipe de um conto de fadas ou um bandido/a que corre da polícia. No brincar ela pode resolver situações que, na realidade, são impossíveis, tais como como uma criança que brinca de dirigir um carro, mesmo sabendo que não tem habilidade física e treino para a atividade. Na brincadeira a criança vivencia o lúdico, seja sozinha ou acompanhada de seus pares. Nas palavras de Kishimoto (1997), brincar é “[...] a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica.” (KISHIMOTO, 1997, p. 21). O ato de brincar é carregado da cultura que a criança traz dentro de si e expressa na brincadeira. Para Benjamin (2002), a brincadeira é um ato de liberdade em que as crianças criam para si um mundo próprio.

As análises de Brougère (2006) nos apontam que “[...] o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando do seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada.” (BROUGÈRE, 2006, p. 13). Ao brincar, a criança pode usar um objeto e fazer dele uma representação que somente ela sabe, como uma caixa de papelão que pode ser um palácio ou um cabo de vassoura ser um cavalo.

A brincadeira é um ato de liberdade, criação e imaginação que dá sentido ao faz de conta e permite à criança a imersão na cultura lúdica e cultura geral que a rodeia. Ao brincar, ela pode fazer uso ou não de objetos destinados a esse fim. Esses

objetos são os brinquedos que representam certas realidades. Segundo Kishimoto (1997):

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los (KISHIMOTO, 1997, p. 18).

Pela análise da autora, o uso do brinquedo dá liberdade de criação e interpretação do objeto, desta maneira, a criança brinca livremente com um graveto como se fosse um pássaro, ou ao amarrar-lhe um barbante pode dizer que é uma vara de pesca; uma caixa pode ser um carrinho, para depois se transformar em um esconderijo. O brinquedo propõe um mundo imaginário de quem cria e de quem brinca com o objeto e lhe dá um significado. O significado dado ao objeto, parte das experiências vivenciadas anteriormente com o meio social que permitem à criança uma imaginação criativa de acordo com a sua cultura, ciente de que a criatividade da criança vem de suas experiências culturais.

Embora a brincadeira vá além do próprio brinquedo, este tem por função desencadear a brincadeira e a imaginação. Recorrendo às contribuições de Vygotsky (2007), é possível evidenciar que “a criança em idade pré-escolar se envolve num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VYGOTSKY, 2007, p. 108-109).

Segundo Alexei Leontiev, psicólogo e filósofo soviético, a criança pode se valer de objetos distintos para representar a realidade na brincadeira como uma vara que imita um cavalo. Para Leontiev (2010):

Há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, age com a vara como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária. Em outras palavras, a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária (LEONTIEV, 2010, p. 127).

Sob a ótica do autor, os brinquedos podem ser definidos de duas maneiras: na primeira, o brinquedo é utilizado como suporte para a brincadeira e independe de como e por quem foi construído. Assim, a criança escolhe determinado objeto para ser o brinquedo de sua brincadeira, já que aquele que brinca é quem lhe dá significado. O brinquedo pode ser construído pela criança ou um objeto escolhido,

sobre o qual definirá sua representação na brincadeira. Na segunda maneira, o brinquedo é um objeto industrializado ou artesanal e independente de ser usado em uma brincadeira, ele conserva seu caráter de brinquedo e é destinado à brincadeira infantil. Esse é o objeto com a finalidade de brincar, embora esteja em uma estante de colecionador ou no fundo de uma gaveta, continua com o mesmo objetivo (BROUGÈRE, 2006).

A liberdade de escolha dos objetos a serem usados como brinquedos ou o uso de brinquedos que permitam a exploração de diferentes funções, enriquecem a brincadeira ao estimular a criação de situações imaginárias que representam o mundo dos adultos, todavia que são possíveis de serem vivenciados pela criança. Os brinquedos são instrumentos em que elas aprendem a se relacionar e, nessa relação, há o apego, a perda, o abandono, o reencontro.

A pedagogia contemporânea pode ser considerada uma construção erigida por diversos autores que fundamentam as teorias do ensino e aprendizagem. Na atualidade, os constructos teóricos de autores como Froebel e Vygotsky têm servido de base para diversos estudos referentes ao brinquedo e à brincadeira na Educação Infantil. Embora suas obras tenham sido escritas há cerca de um século, continuam atuais, pois discutem a realidade histórica e buscam explicar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que distinguem o ser humano dos animais e o evidencia como ser social, histórico e cultural que precisa internalizar os conhecimentos acumulados na sociedade, para assim, constituir-se como um sujeito ativo na realidade em que habita.

Ao abordar diversos assuntos em suas pesquisas, Vygotsky propiciou uma leitura da realidade que permitiu a construção da teoria denominada Psicologia Histórico-Cultural, hoje estudada, discutida, debatida e experienciada em todo o mundo. O processo investigativo que aqui se apresenta, buscou em sua obra teorias sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança. No livro intitulado: A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, Vygotsky (2007) salienta que:

Não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal (VYGOTSKY, 2007, p. 110).

Segundo seus apontamentos, as regras do brinquedo estão presentes na cultura; ao aprender a brincar, a criança internaliza-as, se submete e as reproduz em suas brincadeiras. Vygotsky (2007), disserta:

No brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (...) a subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo (...) Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VYGOTSKY, 2007, p. 117-118).

Ante a proposição de Vygotsky (2007), infere-se que a partir da percepção de mundo da criança, ela determina o conteúdo de suas brincadeiras e ao buscar estabelecer uma relação com o meio que a cerca, procura agir como um adulto, embora não esteja preparada física e intelectualmente para tal. Diante da impossibilidade de vivenciar a situação como adulto, ela busca resolver a problemática na atividade lúdica. Um exemplo deste conceito é o desejo da criança de dirigir um automóvel: embora não lhe seja possível, ela pode, na brincadeira, dirigi-lo. Nesse sentido, ela experimenta a ação em si sem se preocupar com o resultado ou consequência de suas atitudes. É isso que lhe proporciona o prazer e, conseqüentemente, a submissão às regras intrínsecas à brincadeira. Ao voltar ao exemplo da criança que dirige o automóvel, nota-se que, embora ela saiba que não tem idade para dirigi-lo, na brincadeira ela obedece às regras de trânsito que podem lhe ser exigidas por um parceiro.

A capacidade da criança em criar uma situação imaginária em que consegue vivenciar situações que a realidade lhe impede, somada à capacidade de seguir as regras intrínsecas à brincadeira, são o ápice do prazer lúdico infantil. Estas experiências servirão como base moral e ética em situações sociais futuras e tomadas de decisão em momentos complexos que exijam desenvoltura para uma análise crítica e reflexiva, sem se colocar em situação de risco ou de degradação pessoal. Esta seria a capacidade de um cidadão crítico-reflexivo que, embora esteja submetido às regras da sociedade, é capaz de fazer julgamentos que podem transformar a realidade que o cerca, estabelecendo novos paradigmas para a sociedade em que vive.



Enquanto discípulo de Vygotsky, Leontiev (2010) dá continuidade à sua hipótese ao salientar que para a criança pré-escolar,

[...] todos esses jogos são de grande interesse psicológico, porque traços extremamente importantes da personalidade da criança são desenvolvidos durante tais jogos e, sobretudo, sua habilidade em se submeter a uma regra, mesmo quando um estímulo direto a impele a fazer algo muito diferente (...). Dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido. O propósito surge aqui, é claro, diretamente relacionado com o papel representado no brinquedo; ele não é ainda compreendido como a regra do jogo (LEONTIEV, 2010, p. 138-139).

Na brincadeira, as representações imaginárias de situações reais estimulam a criança a obedecer às regras da sociedade de maneira prazerosa, embora a obediência à regra esteja em desacordo com o seu desejo imediato na brincadeira. Como conjectura, podemos exemplificar como modelo, uma criança que brinca de boneca e se prepara para alimentá-la com doces e é interrompida por um parceiro de brincadeira que a avisa de uma emergência de saúde de sua filha (boneca). Então, nesse momento a mãe (criança) toma a decisão de prestar o socorro médico à boneca (filha) antes de se deliciar com os doces.

Partindo do pressuposto de que a cultura se transforma de maneira constante, observa-se que, com as transformações culturais e inserção de novos paradigmas na sociedade moderna, as crianças tornam-se capazes de agir de acordo com aquilo que é considerado correto sem eu contexto, uma vez que são preparadas para obedecer às normas sociais como sujeitos. Neste escopo, também são capazes de questionar e interferir na realidade. A brincadeira e os brinquedos são instrumentos culturais de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento e a formação desses sujeitos.

Kämpf e Pan (2019) ao escreverem sobre as contribuições da Psicologia Histórico Cultural nas brincadeiras infantis e o seu papel no desenvolvimento das crianças, dissertam:

Compreendemos o brincar como uma linguagem e como a nossa primeira forma de cultura. Sob essa ótica, a cultura é algo da ordem imaterial: é o jeito de as pessoas se relacionarem, se comunicarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte, filosofam, escrevem e leem os mais diversos textos. Portanto, o brincar é uma manifestação humana construída social e historicamente que apresenta funções diferenciadas em cada etapa da vida e tem importância fundamental no desenvolvimento infantil (KÄMPF; PAN, 2019, p. 277).

À luz deste conceito, é possível compreender a brincadeira como um assunto sério que demanda estudo e pesquisas científicas a fim de enriquecê-la como estratégia pedagógica para que professores e alunos vivenciem experiências lúdicas de aprendizagem capazes de impulsionar o desenvolvimento das capacidades de socialização, criatividade, resolução de problemas e tomada de decisões.

O ambiente lúdico precisa estar propício para que a brincadeira ocorra. Deve haver comunicação entre os indivíduos, com o intuito de negociar e estabelecer as regras da brincadeira. Faz-se necessário o uso da comunicação/linguagem, raciocínio lógico, imaginação, criatividade, regras/combinados e o acordo em compartilhar o momento lúdico que pode, ou não, ser mediado por um brinquedo. Assim, o/a professor/a precisa estar atento aos conhecimentos prévios dos alunos para, a partir deles, proporcionar-lhes novas experiências de aprendizagem. Vale lembrar das palavras de Freud (1996) sobre o brincar, em que afirma:

A ocupação favorita e mais intensa da criança é o brinquedo ou os jogos (...). Seria errado supor que a criança não leva esse mundo a sério; ao contrário, leva muito a sério a sua brincadeira e dispende na mesma muita emoção. A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real (FREUD, 1996, p. 78).

Ao brincar a criança expressa seu desejo de ser adulto, pois nas brincadeiras ela imita os mais velhos e isso é parte fundamental de seu desenvolvimento enquanto ser social. Sua imaginação e criatividade nas brincadeiras, a coloca em situações de aprendizagem sobre a vida humana, seus conflitos e suas conquistas. As transformações culturais que atravessam a sociedade contemporânea, engendram questionamentos sobre o brincar na Educação Infantil, no sentido de questionar as desigualdades que perpassam as relações sociais e são reproduzidas em brincadeiras; o que leva a crer que no ambiente escolar as crianças precisam ser ensinadas a pensar criticamente sobre conceitos naturalizados na sociedade que trazem prejuízos à Educação inclusiva e igualitária.

A presente pesquisa teve por objeto a relação das brincadeiras com as desigualdades de gênero. Assim, o próximo capítulo discute como as desigualdades de gênero se constituem e se mantêm na sociedade e como os brinquedos e as brincadeiras influenciam na manutenção dessas desigualdades.

## 2 O GÊNERO NAS RELAÇÕES DE PODER

Ao pensar a importância do brincar na infância e considerar a brincadeira como a principal atividade das crianças, compreende-se que elas vivenciam a experiência lúdica e assimilam conhecimentos dessa cultura enquanto a influencia e transforma.

O presente capítulo teve por objetivo compreender como ocorrem as desigualdades de gênero naturalizadas nas relações entre homens e mulheres e o papel da escola na docilização dos corpos masculinos e femininos.

Textos de pesquisadoras como Louro (1997, 2007), Scott (2017), Auad (2018), Finco (2004, 2010), Kishimoto e Ono (2008) e Pereira e Oliveira (2016) serviram de fundamento teórico para esta pesquisa no sentido de esclarecer o que são as desigualdades de gênero e como ocorrem nas escolas. Em suas pesquisas, as autoras puderam verificar que nos momentos de brincadeiras dentro das salas de aula da Educação Infantil ocorre uma separação entre os grupos de meninos e meninas que escolhem brincadeiras de acordo com seus sexos. As meninas costumam escolher brincadeiras que representam os cuidados com a casa e os filhos, como brincar de casinha e boneca; já os meninos escolhem brincar de futebol ou luta, o que demanda agressividade e espaço amplo.

Diante do levantamento bibliográfico realizado, perguntas vão sendo levantadas: São as crianças que escolhem as brincadeiras e os brinquedos que brincam?

Na pesquisa realizada foi possível perceber que há um olhar protetor dos profissionais da Educação que acompanham os grupos de meninos e meninas no sentido de garantir que as crianças evitem a transgressão à barreira imposta pelo estereótipo de gênero naturalizado na cultura, como um garoto que escolhe brincar de boneca no grupo das meninas ou uma garota que prefere jogar futebol no grupo dos meninos. (AUAD, 2018; FINCO, 2004, 2010; KISHIMOTO; ONO, 2008; PEREIRA; OLIVEIRA, 2016).

As crianças chegam à escola com conhecimentos e hábitos internalizados em suas vivências familiares e sociais e ao adentrarem o espaço escolar precisam aprender a respeitar o outro e a conviver com as diferenças e a diversidade de identidades que povoam este ambiente. Já a escola precisa estar preparada para mediar os conflitos e proporcionar um ambiente de tolerância e respeito mútuo.

As relações interpessoais na Educação Infantil são vivenciadas, em sua maior parte, através das brincadeiras, o que evidencia um ambiente de experiências de convívio e também de conflitos. No que se refere ao objeto desta pesquisa, partiu-se do pressuposto de que os brinquedos e as brincadeiras são representações de uma cultura que estimulam a separação entre meninos e meninas, atribuindo-lhes papéis sociais específicos para cada sexo. Assim, os brinquedos são representações dos objetos usados pelos adultos e servem como instrumentos mediadores na internalização da cultura em que os brinquedos, assim como os objetos, os comportamentos e os papéis sociais, são distintos para cada sexo.

## **2.1 As relações de poder na constituição das desigualdades de gênero**

Ao separar as crianças de acordo com seus sexos biológicos e propor atividades e brincadeiras que reforçam essa separação, evidencia-se uma relação de poder entre adultos e crianças, dado que os adultos moldam as crianças de acordo com as regras da sociedade, instituindo a desigualdade entre homens e mulheres desde a infância.

Ao pensar as relações de poder na constituição das desigualdades de gênero, faz-se necessária uma reflexão sobre os conceitos foucaultianos de poder e disciplinamento dos corpos, uma vez que o entendimento de ambos leva a reflexão de como o poder dentro das relações humanas funciona enquanto força motriz no disciplinamento dos corpos de meninos e meninas tornando-os homens e mulheres que exercem suas masculinidades e feminilidades de acordo com a norma socialmente imposta.

Para Foucault (2015) as relações humanas são constituídas de relações de poder, sendo essas relações as forças que impulsionam, movem e transformam as relações humanas. Sobre esse poder, o autor disserta:

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemônias sociais (FOUCAULT, 2015, p. 88-89).

Percebe-se que as forças não são necessariamente impostas por uma instituição, pessoa ou grupo que as exercem sobre outros, todavia estão por toda parte compondo as relações dos indivíduos. Portanto, o poder para Foucault (2015) é onipresente,

[...] não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares (FOUCAULT, 2015, p. 88) .

Nesse sentido é possível compreender as grandes mudanças que ocorrem na sociedade em que as relações de poder mudam governos e sistemas políticos. No entanto, o poder está presente em todas as relações; desde a relação da criança com os pais ou mestres, à relação do povo com o sistema político econômico. Por mais desigual que seja a relação, o poder é exercido por ambas as partes que a compõem, pois o poder não é imposto, dado por alguém ou possuído, mas exercido, podendo ser desempenhado pela criança que observa as atitudes do professor e o corrige ou entre os próprios colegas. Destarte, a hierarquia social não impede que os subalternos exerçam o poder, já que todos podem exercê-lo.

No que se refere às relações de gênero, o poder é exercido de forma estratégica, pois há uma batalha perpétua em que aqueles que já detém o domínio lutam para que a norma seja mantida e respeitada, criando estratégias de enfrentamento e opressão das forças contrárias.

O disciplinamento dos corpos em que as crianças são ensinadas a se comportarem e agirem de acordo com os papéis socialmente impostos para os meninos e meninas, constitui-se importante estratégia na batalha para a manutenção da norma em que a dominação masculina e sujeição feminina são dadas como verdades e naturalizadas na sociedade.

Uma característica do disciplinamento dos corpos consiste no fato de que o poder que o constitui não vem de ordens impostas pelo Estado ou monarquias, mas é constituído em teias complexas formadas nas relações locais. Em suas construções teóricas acerca da temática, Lynch (2018) afirma que:

O poder desenvolve-se, na primeira instância, em escolhas, comportamentos e interações específicos, locais e individuais. Estes se combinam em uma miríade de maneiras para construir padrões sociais maiores e,

eventualmente, produzir macroformas nas quais normalmente se pensa quando se pensa em “poder” (sociedades, estados, reis) - da mesma maneira que objetos cotidianos são constituídos por átomos e moléculas. Temos, portanto, um micronível de indivíduos (técnicas disciplinares do corpo) e um macronível de população (biopolítica) (LYNCH, 2018, p. 35).

Na docilização dos corpos o indivíduo passa por um processo meticuloso de disciplinamento; um ritual civilizatório que institui normas sociais como verdade inquestionável e absoluta; desta forma, o sujeito se auto responsabiliza pelo sucesso de sua docilização e auxilia no processo de disciplinamento de outros indivíduos. Neste cenário, a sujeição à norma é aprendida através da disciplina e da educação do corpo e da mente que a internaliza como regra a ser obedecida e nunca questionada; todavia o corpo age de forma automatizada, impedindo o pensamento crítico ou a mudança de hábito, uma vez que a norma naturalizada leva o indivíduo a acreditar que precisa obedecer, porque “sempre foi assim” e tentar mudar a regra poderia gerar mais mal do que bem, tanto ao indivíduo quanto à sociedade.

É possível subentender nos escritos de Foucault que embora o poder pareça emanar de um tirano, na verdade ele é exercido por todos e faz-se nas relações entre as pessoas. Foucault (1984) explica que:

Na medida em que as relações de poder são uma relação desigual e relativamente estabilizada de forças, é evidente que isto implica um em cima e um em baixo, uma diferença de potencial (...). Para que haja um movimento de cima para baixo, é preciso que haja ao mesmo tempo uma capilaridade de baixo para cima (FOUCAULT, 1984, p. 320).

Nas relações de poder a resistência individual e/ou coletiva pode engendrar questionamentos que desconstruem a naturalização do poder instituído, tornando o poder instável e frágil. Na teoria foucaultiana são as próprias relações de poder que incitam a resistência, já que os sujeitos são livres e a liberdade para exercer o poder estabelece as relações de força. Neste prisma, a possibilidade de resistir ao poder e a chance de revertê-lo constitui as relações de força que o colocam em constante transformação. Lynch (2018), ao dissertar sobre as transformações nas relações de poder em Foucault, afirma:

Essas transformações assumem a forma de lutas e confrontos incessantes - entre a força original e a resistência que a acompanha - e às vezes fortalecem as relações de poder, mas às vezes as enfraquecem ou as revertem. Esses processos também produzem uma série de interrelações e sistemas, com

várias relações de poder que reforçam ou minam umas às outras (LYNCH, 2018, p. 39).

As múltiplas relações de poder que se fazem na sociedade estabelecem os dominadores e os dominados em todas as esferas sociais seja de classe, política, gênero, idade, dentre outras, mas enquanto parte das relações humanas, o poder subsiste a qualquer forma de organização social, seja em um império ou uma democracia.

Embora Foucault não tenha feito uma análise das relações de poder entre homens e mulheres, a partir de sua obra, estudiosos que analisam as desigualdades nas relações de gênero vêm desenvolvendo diversos constructos que corroboram com as teorias feministas no sentido de questionar e desconstruir o poder masculino dominador e buscar o “equilíbrio” de forças para que nas relações de poder haja equivalência entre os sexos (LOURO, 1997; SAFFIOTI, 2011; AUAD, 2018; DORLIN, 2021).

Para Saffioti (2011) as relações de poder entre homens e mulheres se configuram em duas faces: a da potência que corresponde ao homem e a da impotência que corresponde à mulher. Ao sentir seu poder ameaçado frente aos desafios enfrentados na vida privada ou pública, o sujeito masculino transforma sua agressividade em violência atingindo a mulher que é treinada para se submeter e consentir com a impotência. Embora estejam em uma relação de poder, as mulheres detêm uma parcela tão pequena desse poder que se veem obrigadas a ceder à força infinitamente maior que o homem detém.

Para Dorlin (2021) o poder masculino dominador é a dominação masculina, branca e heterossexual que subjuga a mulher em todos os aspectos, pois o corpo feminino é apropriado por todos os homens da sociedade. Segundo a autora:

A condição das mulheres, como classe, assemelha-se muito mais à condição de servidão ou de escravidão do que de proletariado, no sentido de que sua pessoa completa é propriedade dos dominantes, não apenas seu trabalho (...). Podemos compreender a analogia entre servidão, escravatura e sexagem apenas se analisarmos a opressão das mulheres, não somente como uma exploração da força de trabalho, mas como uma apropriação do corpo inteiro; apropriação do corpo inteiro de uma mulher não apenas por um único homem (o pai, o marido ou o companheiro), mas por todos os homens, compreendidos como “classe dominante”. A opressão das mulheres se caracteriza principalmente por sua apropriação sexual coletiva ou individualizada (DORLIN, 2021, p. 41).

Desde a infância a menina é ensinada a se submeter aos homens, ser amável, cuidar da casa, das crianças (bonecas/irmãos), da aparência, falar em voz baixa e obedecer, isto é, o papel da mulher passa a se resumir em servir ao homem. Nessa relação de poder vertical em que o poder do homem é quase absoluto, Dorlin (2021) explana:

A opressão sistêmica funda-se em uma exploração econômica: a atribuição do trabalho de reprodução da “espécie” às mulheres, beneficiando os homens que se apropriam não apenas desse trabalho e de seus produtos (filhos e, portanto, o conjunto da filiação, bem como o tempo liberado graças à atribuição das tarefas de reprodução da força de trabalho e de cuidado infantil às mulheres), como também do corpo completo das trabalhadoras (DORLIN, 2021, p. 41).

Na sociedade contemporânea percebe-se uma constante exigência sobre o que a mulher deve ou não fazer, vestir, sentir, desejar ou escolher. Há padrões para a beleza, comportamento, profissão, casamento e maternidade, no entanto, há ainda outras questões que Dorlin (2021) apresenta:

A dupla, até mesmo tripla opressão que as mulheres experimentam, pressuporia que cada relação de dominação se acrescenta à outra. Por exemplo, todas as mulheres estão sujeitas ao sexismo, mas algumas delas estão sujeitas ao sexismo e a uma opressão de classe, outras ao sexismo e ao racismo, outras ao sexismo e à lesbofobia, ou mesmo acumulam o conjunto dessas dominações (DORLIN, 2021, p. 47).

As relações de poder a que as mulheres e os homens estão envolvidos são relações de dominação dos homens sobre as mulheres. Todavia, como o poder é exercido por todos, ao longo dos últimos séculos a resistência das mulheres vem engendrando possibilidades de mais espaço na sociedade, mais liberdade de escolha e de direitos. Sob este escopo, Dorlin (2021) enfatiza a luta pelo direito das mulheres salientando que:

A análise aditiva da dominação define o sexismo como a única relação de poder transversal a todas as mulheres, quaisquer que sejam sua classe, sexualidade, cor, religião etc., fazendo da luta contra o sexismo uma luta prioritária. O sexismo é, então, apontado como um denominador comum que garante as condições de possibilidade de emergência de uma identidade política compartilhada. É, portanto, essa experiência comum do sexismo que permite a constituição e a coesão do sujeito político do feminismo em si mesmo – “Nós, as mulheres” –, ameaçado de desintegração caso se venha a diferenciar excessivamente as mulheres em função das múltiplas relações de poder às quais estão sujeitas (DORLIN, 2021, p. 47).



O feminismo enquanto luta das mulheres por direitos e equivalência entre os sexos serve de contrapeso na balança do heterossexismo. Dorlin (2021), explica que o heterossexismo constitui uma norma social dominante de heterossexualização do desejo e falocentrismo – isto significa que de uma matriz heterossexual em que os homens brancos e ricos estabelecem as normas que regem a sociedade, dentre elas estão a subordinação da mulher ao homem e sua reclusão ao espaço privado. A autora explica que a heterossexualidade é entendida como norma socialmente aceita e naturalizada, apontando ainda que:

O corpo sexuado não é a causa – nem mesmo a ocasião – de uma relação de poder, mas sim o efeito desta, no sentido de que é moldado e disciplinado por essa relação, que remete a um sistema de dominação articulado à heterossexualidade obrigatória. Essa disciplina, essa “matriz heterossexual” (o que Butler também chama de matrizes da hierarquia de gênero e da heterossexualidade obrigatória), definida como uma relação histórica de poder, visa ao corpo, ao mesmo tempo que o produz como um corpo sexuado. Conseqüentemente, o corpo não é uma materialidade pura, pré-cultural, pré-discursiva, “virgem” de todo poder, aquém dessa produção disciplinar que o constitui (DORLIN, 2021, p. 65).

Enquanto norma, a heterossexualidade predispõe a dominação masculina sendo internalizada através da docilização dos corpos e estes se constituem sexuais, se declaram repetidamente como tal. Para tanto, segundo a autora, o gênero é

[...] performativo, portanto, é constantemente repetido: trata-se de um ritual que nos exortam a realizar. Entretanto, é justamente nessa exortação à repetição do mesmo que a relação de gênero se expõe de modo a ser desmascarada como relação social (ou seja, como construção e como dominação) (DORLIN, 2021, p. 65).

Entende-se que o gênero e a sexualidade são construídos social e historicamente a partir de uma matriz heterossexual imposta discursivamente, contudo eficiente, já que é uma norma e a partir dela as transgressões são consideradas; a partir dessa matriz os indivíduos são classificados.

A autora aponta que “a disciplina de gênero começa assim com a imposição de um modo de constituição do sujeito que envolve uma tipologia hierárquica de sujeitos sexuais inteligíveis” (DORLIN, 2021, p. 71). Nesse sentido as teorias foucaultianas sobre a docilização dos corpos serão úteis na compreensão das desigualdades nas

relações de poder entre homens e mulheres, pois para Foucault (2013) o poder instituído que disciplina os corpos, também os normatiza e examina-os a fim de estabelecer um padrão do que é considerado normal e/ou anormal na sociedade. Ao estabelecer um padrão social do que é normal e anormal, a norma torna-se uma verdade e se constitui como regra a ser seguida; aquilo que é considerado fora dos padrões da normalidade passa a ser classificado como feio, indesejado e excluído do meio social.

Na sociedade contemporânea há instituições socialmente constituídas com o objetivo de disciplinar os indivíduos objetivando a docilização dos corpos e a formatação de suas mentes no sentido de instituir-lhes a norma, preparar os indivíduos para a vida em sociedade e incluí-los nela. Estas são intituladas por Foucault (2013), “instituições de sequestro” que retiram os sujeitos do seio familiar e impõe-lhes um treinamento meticuloso e detalhado com o objetivo de torná-los úteis e dóceis, nos quais os indivíduos desenvolvem habilidades e aptidões úteis e as coloca à disposição sem questionar ou resistir (FOUCAULT, 2013; HOFFMAN, 2018).

Ao considerar a docilização dos corpos dentro da proposta desta pesquisa, foi possível analisar a escola como instituição que disciplina os corpos das crianças e as treinam para representar os papéis sociais impostos pela sociedade, para meninos e meninas. Não é raro ver escolas impondo padrões de roupas para as meninas e não para os meninos. Nas aulas de Educação Física, por exemplo, as alunas são consideradas frágeis, portanto, não participam de jogos de contato físico. Já os meninos são estimulados a competir e a participar dos jogos, em especial do futebol mesmo quando não gostam, contudo são compelidos para afirmar sua masculinidade (LOURO, 1997).

Percebe-se que a escola se baseia em teorias de cultura diferentes para meninos e meninas. Louro (1997) disserta sobre como a escola favorece o agrupamento de meninos e meninas por gênero mais do que a vizinhança ou *playgrounds*. A autora entende que a organização escolar por idade/série, a avaliação constante das muitas pessoas presentes, as atividades escolares e as brincadeiras realizadas separadamente são fatores relevantes na separação das meninas e meninos no ambiente escolar.

Embora a escola pública ofereça educação para ambos os sexos, na chamada “escola mista” é possível observar que as crianças são separadas por seus sexos

(AUAD, 2018). “A arte das distribuições” - expressão criada por Foucault (2013), estabelece lugares para que cada indivíduo possa ser vigiado, disciplinado e classificado de acordo com suas especificidades.

Auad (2018) relata que a divisão por sexo dentro da sala de aula tem por objetivo manter a ordem e a disciplina na classe e a divisão pode ocorrer de diferentes formas: grupos de meninos e meninas, coluna de meninas e meninos, fila de meninos e meninas. A autora observa também que os meninos ocupam todo o pátio em suas brincadeiras e jogos enquanto as meninas brincam em pequenos grupos sentadas nas muretas ou nos cantos da escola observada por ela. Evidencia-se a separação entre o espaço privado destinado às mulheres e o espaço público atribuído aos homens.

O trabalho escolar de docilização dos corpos fundamenta-se no poder disciplinar que segundo Hoffman (2018):

Empenha-se em controlar meticulosa, exaustiva e continuamente as atividades dos corpos, de modo a constituí-los como portadores de uma relação altamente particular entre utilidade e docilidade, pela qual um acréscimo na utilidade corresponda a um acréscimo na docilidade e vice-versa (HOFFMAN, 2018, p. 43).

Essa fórmula permite a exploração das habilidades do indivíduo sem que estas habilidades sejam usadas para a revolta ou resistência à norma. A estratégia para o aumento das habilidades e sujeição vem da capacidade do poder disciplinar de criar individualidades nos sujeitos, ao distribuí-los nos espaços de modo que suas capacidades sejam potencializadas em atividades programadas e cronometradas. Por fim, o poder disciplinar faz uso combinado das forças individuais, em que corpos distintos trabalham em conjunto para a aquisição de melhores resultados (HOFFMAN 2018).

Há um controle contínuo das atividades realizadas, do modo em que a criança se comporta, fala, age e sente. Esse controle consiste em um olhar hierárquico em que as crianças são monitoradas pelos profissionais da Educação e pelos colegas, para que cada atividade realizada cumpra seu papel de internalizar no indivíduo a norma estabelecida. Segundo Foucault (2013):

A vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar (...). O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre

alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar; e absolutamente “discreto”, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio (FOUCAULT, 2013, p. 147-148).

A vigilância constante de um indivíduo sobre o outro, independente da hierarquia estabelecida dentro da instituição escolar, denota a complexidade das relações humanas e do poder que delas emanam fazendo com que as forças conflitam em sentidos opostos e atendam ao objetivo do poder disciplinar, que é a vigilância de todos. A vigilância constante estimula a obediência às regras e impede a resistência, pois a fuga dos padrões socialmente impostos constitui uma transgressão à norma.

Os indivíduos sociais fazem da norma um referencial a ser respeitado, porque ela classifica os sujeitos em normais e anormais, tornando a norma desejada e exercida como mérito para a inclusão dos indivíduos no meio social. A exclusão que a anormalidade provoca, por sua vez introduz um imperativo útil que estabelece o disciplinamento dos corpos como necessário para o bom funcionamento da sociedade, já que a anormalidade é algo indesejado e reprimido pelos considerados normais (FOUCAULT, 2013). Assim, a matriz heterossexual impera como norma no disciplinamento dos corpos infantis na família, na escola e na sociedade e a não submissão à norma acarreta em punições de diferentes maneiras como Hoffman (2018) disserta, expondo que

[...] mesmo desvios mínimos do comportamento correto são punidos; segunda, uma falha em aderir às regras estabelecidas com base em regularidades observadas ao longo do tempo é punida; terceira, o exercício é usado especificamente como uma punição corretiva; quarta, a gratificação é usada em adição ao castigo para efeitos do estabelecimento de uma hierarquia de sujeitos bons e maus; e, finalmente, uma classe, entendida como um lugar ocupado nesta hierarquia, é utilizada como uma ferramenta de punição ou recompensa (HOFFMAN, 2018, p. 47).

É comum nos meios escolares observar a imposição de punições como as acima citadas, com o intuito de submeter os alunos à norma, pois ao incentivar a obediência aos padrões impostos e reprovar as transgressões, o corpo em estado de sofrimento e recompensa aprende a desejar a norma em detrimento daquilo que é considerado fora dos padrões socialmente aceitáveis.

O poder disciplinar combina as técnicas do olhar hierárquico e da norma em um processo de exame em que as crianças são submetidas à observação e classificação dos sujeitos. Foucault (2013), afirma que o exame:

É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece entre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 2013, p. 154).

O exame objetiva o indivíduo que se torna um caso a ser observado e relatado em formulários e documentos, como os relatórios pedagógicos que descrevem o desenvolvimento do aluno, seu comportamento e o compara com outros indivíduos. As observações relatadas contêm informações sobre o aluno e podem servir para monitorar a família e as condições socioeconômicas que estão inseridas ao alimentar sistemas públicos de assistência social.

Outro ponto importante dos escritos de Foucault a ser mencionado é a arquitetura escolar que está disposta de maneira a controlar e disciplinar os corpos de forma generalizada. O modelo ideal que expressa perfeitamente o poder disciplinar é o Panóptico. Criado por Jeremy Bentham como projeto arquitetônico ideal de prisão, o Panóptico consiste em um edifício anelar com celas para uso individual, de portas gradeadas, que se abrem para o interior e janelas voltadas para o exterior de onde vem a luz natural. No centro do edifício está uma torre iluminada artificialmente com janelas e persianas que permitem a visibilidade dentro das celas sem que o vigia seja visto pelos presos.

A vigilância constante dos indivíduos solitários, somada à impossibilidade de ver o vigilante induz nos detentos, segundo Hoffman (2018, p. 50), “uma consciência da sua própria visibilidade constante. O Panóptico os compele a estruturarem o seu próprio comportamento de acordo com o seu mecanismo de poder.” Nota-se que não há comandos ou violência que impõem sobre os detentos qualquer tipo de força. “Notavelmente, o jogo de visibilidade facilitado por arranjos espaciais e iluminação é suficiente para tornar os presos os próprios condutos do mecanismo de poder corporificado no Panóptico.” (HOFFMAN, 2018, p. 50)

A vigilância constante de professores, profissionais da educação e dos colegas é um meio de autoimposição da norma, isto é, não se faz necessário uma vigilância exterior constante, pois o indivíduo se torna vigilante de si mesmo, independentemente de estar em espaço público ou privado. Assim, o indivíduo

escolhe ser docilizado, pois o disciplinamento institui a norma e a norma torna-se desejada por todos, estabelecendo-se como verdade. Portar a verdade é a maneira de se incluir e pertencer à sociedade. Assim, a escola disciplina os corpos de meninos e meninas impondo-lhes as regras criadas para cada sexo, o que reforça a desigualdade de gênero latente na sociedade.

Percebe-se um trabalho contínuo e meticuloso da família, da escola e da sociedade em domesticar os corpos e moldar as mentes para que a norma seja naturalizada no indivíduo ao formatar sua mente e docilizar seu corpo, instituindo um processo de enclausuramento da criança em seu sexo. É importante ressaltar que a norma é algo instituído na sociedade como padrão; ela compara e classifica os indivíduos em normal e anormal e aqueles considerados fora dos padrões da normalidade são punidos, segregados e envergonhados para que almejem a normalidade e se adaptem a ela aceitando o adestramento e a docilização de seus corpos. Neste cenário, devem repudiar a anormalidade e desejar a inclusão junto aos considerados normais. Desta maneira o indivíduo passa a fazer parte da sociedade normatizada e ao receber os benefícios da inclusão e da aceitação tem suas habilidades e especificidades exploradas em nome da ordem e do bem comum.

A norma se torna necessária para organizar a sociedade e ao se constituir como padrão, mede e classifica os indivíduos de acordo com seu comportamento e suas capacidades, estimulando a aplicação da disciplina e o esforço em cumprir com a regra imposta. Desta maneira, a norma institui-se como verdade absoluta e valor inquestionável sendo naturalizada na sociedade e na mente dos indivíduos. Manzi (2020), afirma que:

Naturalizar seria tornar como natural o que ensina a tradição e que aceitamos como dogma; por não examinarmos os fundamentos do “bem-conhecido”; devido a uma submissão dos sujeitos a alguma forma de poder; por portarmos em uma atitude natural; por termos desaprendidos a questionar e a tomarmos como realidade uma realidade aparente que nos é mais imediata, tomando o todo pela parte. Bem, o que é naturalizado deve ser estruturado em um discurso plausível para que as pessoas possam aprendê-lo como o mais óbvio, imediato, “bem conhecido”, e, por isso, “natural”. A partir do momento que esse discurso serve para sustentar uma classe dominante, podemos dizer que ele é também ideológico. (...) As pessoas passam a dizer que as coisas são como são porque sempre foi assim, tornando-as ‘impotentes’ de poder modificar a situação dada. Assim, toda explicação das diferenças de classes, políticas, sociais e culturais recaem na fala do ‘só sei que é assim’ (MANZI, 2020, p. 34-35).

O discurso ideológico que assegura a eficiência da naturalização da norma é sustentado por importantes instituições e representantes sociais (nação, família, religião, política) que visam a dominação; ao se valerem de tais discursos angariam forças políticas, econômicas e sociais que lhe conferem poder e dominação permanentes sobre os demais sujeitos, perpetuando a dominação de uma classe sobre outras.

Ao voltar para o objeto de estudo desta pesquisa, verificou-se que a norma imposta para meninos e meninas delimita os espaços, as escolhas, as brincadeiras, o modo de agir, de pensar, de sentir e de desejar das crianças. É importante analisar o que tem sido considerado normal para os meninos e meninas da sociedade ocidental. Neste prospecto, Kishimoto e Ono (2008) salientam que

Os pais constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas. No nascimento, o quarto das meninas é rosa, com bonecas, e o dos meninos é azul, com carros em miniatura. As meninas costumam brincar de “casinha” e representam o papel da mãe; os meninos, de “motorista”, que dirige o carro. É o contexto em que a criança vive, especialmente o meio familiar, que dirige inicialmente tais escolhas (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 210).

A ênfase dada ao sexo do bebê nos chás revelação da atualidade evidenciam a relevância dada à distinção entre meninos e meninas que desde a concepção são tratados com diferença e aguardados com expectativas e preparativos distintos. Neste cenário, para as meninas é construído um mundo rosa, com brilho, tiaras de princesas, bonecas, cozinha completa e maquiagem. Há uma preocupação, principalmente dos homens da família, com a proteção da menina que precisa ser defendida e protegida de possíveis “predadores”. É considerado natural esperar um comportamento delicado, retraído, gosto por coisas da casa, cuidados com as bonecas e cuidados com a beleza. A menina é preparada para cuidar da aparência e da vida doméstica: cuidados dos filhos, do marido e da casa.

Os meninos são aguardados com um universo azul e brinquedos que valorizam a exploração do fundo do mar, terra e céu, como animais, espadas, carrinhos, aviões e bonecos. Um comportamento mais agressivo, gosto por lutas, brincadeiras com corridas, jogos e menosprezo com aparência pode ser considerado natural. Percebe-se que a preocupação está em preparar o menino para se proteger e “desbravar o universo”, capacitando-o para a vida em sociedade e o mercado de trabalho.

A família é a primeira instituição de disciplinamento que a criança é submetida e essa disciplina se dá por meio de um controle minucioso de seu corpo e mente no sentido de submetê-la a uma relação de docilidade-utilidade; uma força motriz direcionada para um determinado fim e disposta a obediência (FOUCAULT, 2013). Deste modo, a criança é submetida a um controle minucioso de si para que se adeque ao que é considerado adequado ao seu sexo.

Enquanto representações culturais, os brinquedos e as brincadeiras são oferecidos às crianças primeiramente pela família. Nascimento (2014), explica que,

É na família que se inicia a “domesticação” de meninas e meninos, e assim vão sendo desenhados os papéis do que é ser homem ou mulher, nomeados a partir de supostas diferenças biológicas, determinando um lugar como referência, na cultura hegemônica patriarcal, que cria relações materiais e representações simbólicas do lugar do homem e da mulher na sociedade, imputando posições que estes devem assumir de acordo com o sexo, afirmando, assim, a suposta “diferença natural” para estabelecer atribuições e deveres, considerados “femininos ou masculinos”. Nesse sentido, é no seio familiar que começam a se delinear os espaços que determinam o que cada um pode ou não pode fazer (...). O que, na maioria das vezes, resulta em preconceitos distorcidos da realidade. Desse modo, vai sendo construído o que é considerado “coisa de menina” ou “coisa de menino” separando assim, os brinquedos, as cores, as roupas, os espaços, dentre outras (NASCIMENTO, 2014, p. 260-261).

Nota-se que, embora as famílias iniciem o processo de “domesticação” de meninos e meninas, a escola e a sociedade trabalham em conjunto para que as normas sejam cumpridas e que meninos e meninas sejam separados por seus sexos ao sentir, pensar, agir e escolher de acordo com as normas sociais impostas. A naturalização à sujeição, inicialmente aprendida na família é mantida pela e na escola, importante instituição de sequestro que exerce o poder disciplinar nas crianças com o objetivo de prepará-las para a vida em sociedade. A escola reproduz a norma já naturalizada na família e autorizada pela sociedade, assume a função de docilizar os corpos para que se tornem produtivos e obedientes às regras da sociedade moderna.

Assim, é possível compreender a escola como uma instituição que reproduz as relações de poder como teias que são exercidas por todos os indivíduos que a compõem, bem como uma instituição disciplinar que naturaliza no indivíduo a disciplina. Portanto, é uma instituição que a todos observa e examina e por esses meios, a todos controla; impregnando no corpo de cada aluno a disciplina escolar, formata-os de maneira que pareçam iguais, concentrando suas forças em se adaptar



à norma e obedecer às regras, todavia também destaca a individualidade ao estimular suas especificidades/capacidades de modo que sejam úteis para a sociedade.

O processo contínuo de adestramento e vigilância a que os indivíduos são submetidos na família e na escola docilizam seus corpos e formatam suas mentes de modo que Foucault (2013) os considera fiscais perpetuamente fiscalizados que observam e delatam os companheiros. Tornam-se auto vigilantes, fiscais de si mesmos e pelo “bem de todos” e/ou pelo bom funcionamento da sociedade, que sempre foi assim, se submetem à norma sem nenhum questionamento.

A criança que demonstra interesse pela brincadeira ou comportamento estabelecido para o outro sexo é desmotivada e desencorajada de seus desejos, uma vez que estaria deixando os padrões da normalidade e da aceitação social e galgando caminhos de exclusão e opressão, até que se reprima e desista de sua escolha e volte à normalidade daquilo que é permitido e incentivado para cada sexo.

Ao partir do pressuposto de que os sujeitos estão em constantes relações de poder, compreende-se que o poder é exercido por todos e está em permanente transformação, conquanto engendra lutas contínuas entre indivíduos, instituições e classes sociais. Sob este prisma, é possível observar que na sociedade contemporânea, embora ainda prevaleça a ideologia que evidencia a distinção entre os sexos em que homens e mulheres são tratados como desiguais e que devem exercer papéis diferentes na sociedade, verifica-se diferentes movimentos sociais que lutam pela igualdade de direitos e a equivalência entre os sexos.

Os movimentos sociais de defesa dos direitos das mulheres passaram por transformações e evoluções que, ao longo do tempo, acumulam estudos e teorias que contribuem para a compreensão das lutas feministas na busca por igualdade de direitos entre os sexos. Scott (2017) salienta que as relações de gênero são relações de poder que se perpetuam de maneira ideológica ao serem naturalizadas as diferenças entre homens e mulheres. A autora afirma que:

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro (SCOTT, 2017, p. 92).

As relações de poder que permeiam a sociedade estabelecem a classe dominante e elege os representantes políticos que exercem o poder, propagam o discurso ideológico e instituem as políticas públicas para os homens e as mulheres da comunidade. Ao justificar a oposição entre homens e mulheres e a dominação masculina, o discurso da ideologia dominante aponta dois princípios: o primeiro refere-se à diferença biológica e o segundo embasa-se na ordem divina. No entanto, ressalta-se que o discurso ideológico, embora seja construído sobre valores sociais, é desprovido de embasamento científico ou histórico. Sobre o discurso ideológico Manzi (2020) esclarece:

Um discurso ideológico só se sustenta porque ele não é questionado e, por isso, jamais pode ser colocada em questão a gênese histórica do porquê “sempre foi assim” (...). A característica central da ideologia é, portanto, ser sem história: sempre foi assim, ou tudo convergiu para que fosse assim, e não há outra forma de ser se não como é - tudo que é histórico, por ser histórico, pode ser transformado, ao contrário do discurso ideológico (MANZI, 2020, p. 37-38).

Ao se fundamentar na diferença biológica e na fé da população, o discurso ideológico que impõe o binarismo de gênero se estabelece com robustez, pois são dois princípios inquestionáveis e imutáveis já que, para o senso comum, não há como mudar a natureza e não há como quebrar um dogma da fé cristã.

As comparações de natureza física como o porte, composição hormonal, aparência e força são algumas características utilizadas para legitimar a desigualdade entre homens e mulheres. O fato de a mulher ter útero a coloca na posição de cuidar, ser mãe, dócil e delicada. No entanto, isto significa que a biologização do gênero é mais uma estratégia da dominação masculina que se faz na sociedade e não no organismo biológico do ser (RIBEIRO, 2013).

Em uma sociedade de cultura predominantemente cristã, o cânone sagrado é utilizado de maneira recorrente e ao longo dos séculos foi sendo desenvolvida uma teologia de silenciamento e inferiorização da mulher colocando-a como tentadora e responsável pelo pecado (TOLDY, 2012; LIMA, 2012). Percebe-se aqui o poder da religião nas desigualdades de gênero e sua influência na manutenção e suporte do discurso ideológico heteronormativo.

É importante esclarecer que não se nega as diferenças sexuais entre homens e mulheres, mas é relevante questionar essas diferenças como justificativa para

legitimar as desigualdades sociais. Louro (1997, p. 50) enfatiza que: “Na verdade, reivindica-se que sujeitos diferentes sejam considerados não como idênticos, mas como equivalentes”, ou seja, que na sociedade meninos e meninas possam coexistir, brincar, escolher e sentir livremente; que homens e mulheres possam ter os mesmos direitos e oportunidades em suas escolhas.

Por conseguinte, na obra *Microfísica do poder*, Foucault (1984) escreve:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (...). Deve-se, antes, fazer uma análise ascendente do poder: partir dos mecanismos infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois examinar como estes mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados, etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global (FOUCAULT, 1984, p. 233-234).

Embora a norma pareça ser estabelecida por um poder superior e instituída de cima para baixo, faz-se necessário considerar que o poder é exercido por todos os indivíduos e se constitui em redes e/ou cadeias e passa por transformações. No entanto, para se constituir como uma verdade/norma faz-se necessário que seja aceita pela maioria dos indivíduos ou por aqueles que foram constituídos/eleitos administradores/legisladores do poder.

Ao não se aplicar a um indivíduo, grupo ou classe, mas passar por eles, subentende-se que as transformações que as lutas das mulheres vêm promovendo nas relações de poder que constituem as normas na sociedade, vem impulsionando mudanças mesmo que infinitesimais. Entretanto, tais mudanças abrem caminhos para um pensamento mais crítico e questionador das normas naturalizadas e naturalizantes, isto é, as próprias relações de poder transformam as normas, mantém o poder em constante movimento, viabilizando questionamentos e o questionamento é uma das maneiras pelas quais o poder se constitui. Afinal, as relações de poder são constituídas de saberes, ou seja, o saber constitui poder e o poder é exercido por todos.

Em suas análises e produções sobre a temática, Foucault (2013), conclui que:

o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2013, p. 161).

Nesse sentido, é possível observar a escola como uma instituição que disciplina os corpos a partir de uma norma social, no entanto, enquanto espaço de ensino e aprendizagem, cabe-lhe o papel de provocar questionamentos e ensinar novos conhecimentos com o objetivo de provocar transformações nas relações de poder dentro da sociedade.

## **2.2 Sobre as relações de gênero: a evidência de uma relação de poder construída na desigualdade**

Os questionamentos levantados sobre as desigualdades entre homens e mulheres vem ao longo do tempo engendrando movimentos sociais e científicos de defesa dos direitos das mulheres e uma busca constante por equivalência entre os sexos. Importantes pesquisadores/as estudam o gênero como uma construção social em que o menino se torna homem e a menina se torna mulher e essa construção inicia-se ainda na gestação da criança e perpassa todos os âmbitos de sua vida.

De acordo com Saffioti (2011) as relações de desigualdade entre homens e mulheres remonta ao início do período sedentário quando os animais foram domesticados. Ao perceberem que as mulheres não tinham um caráter mágico de reprodução, mas que havia a possibilidade de controlar o nascimento da prole,

[...] foi fácil, então, perceber que, quanto mais filhos um homem tivesse, maior seria o número de braços para cultivar áreas mais extensas de terra, o que permitia maior acumulação. Passam, então, os seres humanos, a se distanciar da natureza e a vê-la simplesmente como algo a ser controlado e dominado. Isto tudo foi crucial para estabelecer entre os homens e as mulheres relações de dominação-exploração (SAFFIOTI, 2011, p. 120).

A dominação masculina se constituiu concomitante à civilização e conseqüentemente à escrita, pois a permitiu que os registros históricos fossem realizados a partir do olhar masculino. As sociedades se desenvolveram e se

transformaram fundamentadas no controle e no medo; uma atitude e um sentimento que formam um círculo vicioso usado para dominar os animais, as crianças, as mulheres, os escravos, os empregados e os estrangeiros. “Desta forma, não se trata de uns serem melhores que outros, mas de disputa pelo poder, que comporta, necessariamente, controle e medo” (SAFFIOTI 2011, p. 121).

Percebe-se que a escalada da dominação dos homens sobre as mulheres permeia todos os âmbitos da sociedade; desde a vida privada, ao mundo do trabalho, na rua, na escola, ou seja, no espaço em que há um homem, automaticamente a ele é dirigida a palavra, dado o poder de decisão, o poder do capital e a autoridade. As mulheres, mesmo em situação de poder, são ignoradas e silenciadas para que se submetam à norma naturalizada na sociedade. Knippel e Aeschlimann (2017) afirmam que:

Gênero é uma construção social e cultural que reflete um padrão de papéis sociais conferidos a homens e mulheres. Não são papéis conquistados, e sim impostos numa óptica patriarcal, que revela uma relação de poder e subordinação do homem sobre a mulher. Não pode ser resumido a um conceito meramente biológico. É assimilado e apreendido. Homens e mulheres nascem diferentes, mas não desiguais. A desigualdade é fruto do que se impõe na coletividade, em relação ao que se espera de comportamentos sociais de homens e mulheres (KNIPPEL; AESCHLIMANN, 2017, p. 64).

Percebe-se que embora diferentes biologicamente e enquanto indivíduos (já que todos os indivíduos são diferentes, independentemente de sexo, raça, religião) homens e mulheres convivem em relações hierarquizadas e desiguais, impostas socialmente. Com as palavras de Auad (2006) é possível complementar:

Gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino). As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. As características biológicas entre homens e mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. Ou, em outras palavras, as características e diferenças anatômicas são enxergadas, percebidas e valorizadas do modo como são, e não de outro modo, graças à existência das relações de gênero socialmente construídas (AUAD, 2006, p. 21).

Ante o supramencionado, nota-se que as transformações que ocorrem no interior das relações de poder definem o modo que cada sociedade constrói as normas referentes a cada sexo em cada tempo e espaço, a saber, as relações de poder

transformam o processo de construção das relações de gênero no decorrer do tempo dentro de uma mesma sociedade.

Guacira Lopes Louro (1997), pioneira dos estudos de gênero no Brasil define o gênero enquanto identidade do sujeito. Para a pesquisadora,

A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. (...) identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. (...) algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. (...). Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos (LOURO, 1997, p. 24-25).

Ao compreender o gênero como constituinte da identidade do sujeito é possível entender que as relações humanas são compostas de complexas relações, não só de gênero, mas de raça, classe social, trabalho; as identidades estão em constante construção, por isso é impossível que sejam fixas e determinadas, mas estão em contínua transformação.

Vale ressaltar que até mesmo o movimento de defesa dos direitos femininos vem sofrendo transformações no decorrer dos anos, já que no início as mulheres requerentes eram brancas de classe média que pleiteavam o direito ao voto. Nos dias atuais são diversas mulheres que lutam por direito de escolha independente de raça, credo, classe social ou econômica. Essas mulheres têm lutas em comum e também distintas, como as mulheres que buscam juntas pelo direito à educação e saúde de seus filhos e, em separado, quando umas lutam por trabalho enquanto outras defendem a vida doméstica (LOURO, 1997). O combate universal das mulheres está no constante prélio pela igualdade de direitos e respeito em suas convivências diárias nos ambientes onde moram, transitam, estudam, trabalham ou se divertem.

Sabe-se que no decorrer da história houve momentos em que mulheres ocuparam posições de destaque, no entanto é notável o silenciamento e a invisibilidade dessas mulheres nas páginas dos livros que narram a história da humanidade. A obra fora narrada a partir de um herói, homem branco, que seguido de seus guerreiros se destaca dos demais; devido à sua alta posição social e econômica é capaz de conduzir um exército que lhe obedece sem hesitar. As mulheres aparecem na história como figuras representativamente simbólicas da justiça, da pátria ou da liberdade, como um familiar ou coadjuvantes da história. Diante

disso, o trabalho de pesquisadoras feministas permitiu tornar visíveis aquelas anteriormente ocultas e trazer à luz mulheres como sujeitos da sociedade política, das artes e da ciência (LOURO, 1997).

Embora em tempos contemporâneos as lutas pelos direitos e por igualdade entre os sexos tenham garantido legislações de proteção, políticas públicas, divulgação de campanhas na mídia em apoio às mulheres e maior número de denúncias de casos contra os agressores ainda há na sociedade uma cultura sexista que permite ao homem assediá-las e as responsabilizá-las por serem agredidas. O Instituto IPEA<sup>5</sup> divulgou pesquisa em 2014 em que:

Quase três quintos dos entrevistados, 58%, concordaram, total ou parcialmente, que “se as mulheres soubessem se comportar haveria menos estupros”. E 63% concordaram, total ou parcialmente, que “casos de violência dentro de casa devem ser discutidos somente entre os membros da família”. Também, 89% dos entrevistados tenderam a concordar que “a roupa suja deve ser lavada em casa”; e 82% que “em briga de marido e mulher não se mete a colher” (IPEA, 2014, p. 3).

Nesta mesma sociedade que submete as mulheres a condições subalternas de silenciamento e submissão em que se tornam responsáveis por serem agredidas verbal e fisicamente, segundo Saffioti (2011) elas se enquadram na categoria conservadora, pois devido sua acriticidade negam seus direitos ao se afirmarem femininas e não feministas. Percebe-se a naturalização da heteronormatividade e o poder da disciplina na docilização dos corpos que se auto normatiza para não fugir à norma imposta.

Em pesquisa divulgada em 2021, o Instituto Avon<sup>6</sup> afirmou que 20% das mulheres que sofreram violência sexual se sentem culpadas pela violência sofrida ao acreditarem que seu comportamento corroborou de alguma forma para que a agressão acontecesse, ou seja, mais uma vez as mulheres internalizando o discurso ideológico se responsabilizam pela agressão sofrida.

Na pesquisa IPEA (2014) há um paradoxo entreposto já que, “nada mais, nada menos que 78% dos 3.810 entrevistados concordaram totalmente com a prisão para maridos que batem em suas esposas. Além disso, 89% tenderam a discordar da afirmação “um homem pode xingar e gritar com sua própria mulher”.”(IPEA, 2014, p.

---

<sup>5</sup> Dados disponíveis em:

[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140327\\_sips\\_violencia\\_mulheres\\_novo.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140327_sips_violencia_mulheres_novo.pdf).

<sup>6</sup> Dados disponíveis em:<https://institutoavon.org.br/pesquisa/>.

3). Assim, é possível verificar que enquanto os conflitos se mantiverem no privado familiar, o marido é a autoridade da casa e a mulher deve “se dar ao respeito” e “manter-se na linha<sup>7</sup>” e aos cuidados da família. No entanto, há uma questão que não foi colocada na pesquisa, mas que traz uma reflexão sobre a naturalização da violência contra a mulher na sociedade brasileira contemporânea que seria: ao presenciar uma situação em que se faz necessário colocar em xeque as afirmativas: homem que bate em mulher tem que ir pra cadeia X em briga de marido e mulher não se mete a colher, qual seria a resposta da maioria dos brasileiros?

Em pesquisa realizada no decorrer do ano de 2021 o Instituto DataSenado<sup>8</sup>, em parceria com o Observatório da Mulher contra a Violência publicou em dezembro do mesmo ano a 9ª edição da pesquisa Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher. Realizada a cada dois anos, desde 2005, a pesquisa tem por objetivo ouvir mulheres brasileiras sobre as desigualdades de gênero e as agressões sofridas por meninas e mulheres habitantes dos grandes centros aos mais remotos cantos do país.

Com aumento de 4 pontos percentuais em comparação com os dados do ano anterior, realizado em 2019, em 2021, 86% das mulheres ouvidas disseram que a violência contra as mulheres aumentou nos últimos 12 meses. Das entrevistadas, 71% consideram o Brasil um país machista e o número de mulheres que se consideram respeitadas em casa, no trabalho e na rua faz com que a educação de meninos e meninas para a igualdade entre os sexos seja um tema imprescindível a ser trabalhado desde a Educação Infantil, pois das 3.000 mulheres entrevistadas apenas 4% se sentem respeitada; ou seja, 96% das mulheres brasileiras foram ou serão desrespeitadas em algum momento de suas vidas.

Os números alarmantes evidenciam que as mais diversas formas de desrespeito e violência rondam as mulheres de diferentes idades e condições socioeconômicas, culturais, de raça ou religião. As brasileiras que disseram conhecer uma ou mais mulheres vítimas de violência citaram nas entrevistas da Pesquisa DataSenado (2021): a violência física (79%), seguida por psicológica (58%), moral

---

<sup>7</sup> As expressões entre aspas são expressões comuns no cotidiano e denotam a maneira que a mulher precisa se comportar na sociedade.

<sup>8</sup> Dados disponíveis em:

<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/publicacaodatasenado?id=violencia-domestica-e-familiar-contra-a-mulher-2021>.



(48%), patrimonial (25%) e sexual (22%). Considera-se ainda, evidenciar de forma direta os seguintes dados da pesquisa DataSenado (2021)

O percentual de mulheres que declaram já ter sofrido algum tipo de violência doméstica ou familiar provocada por um homem foi de 27%. (...) Entre elas, 18% convivem com o agressor. (...) Entre os tipos de violência praticada por homens, as que se sobressaem são a física (68%) e a psicológica (61%), tendo essa última apresentado aumento significativo nesta rodada da pesquisa (...). Quanto ao vínculo do agressor com a vítima à época da agressão, 52% das mulheres que já sofreram violência doméstica ou familiar praticada por um homem afirmam que ele era marido ou companheiro, 17%, que ele era ex-marido ou ex-companheiro, 4%, que ele era namorado e 3%, que ele era ex-namorado (DATASENADO, 2021, p. 10-13).

Importante destacar o silenciamento da sociedade e das mulheres frente às agressões, já que 75% das entrevistadas acreditam que as mulheres agredidas não denunciam seus agressores por medo, outros 46% por dependerem financeiramente deles e ainda 43% por se preocuparem com a criação dos filhos. Evidencia-se novamente o poder disciplinar e a força do discurso ideológico na manutenção do heterossexismo como norma. Nota-se também o fracasso do Estado na implementação de políticas públicas para a proteção dessas mulheres.

Com as tecnologias da informação e os impactos da internet na vida social, o mundo virtual se tornou uma extensão do mundo físico e enquanto parte constituinte da vida humana traz consigo uma gama de benefícios que facilitam a vida cotidiana. No entanto, há também a possibilidade da prática de crimes e violações tão graves quanto aquelas que ocorrem face a face. Logo, o ambiente virtual tornou-se também espaço de violência contra mulheres e meninas que sofrem ameaças, assédio e exposição no mundo social. Em pesquisa realizada em ambientes virtuais o Instituto Avon (2021, p. 23 e 27) concluiu que:

Em se tratando de meninas e mulheres, a violência do espaço digital reafirma padrões e estereótipos de gênero (expectativas sobre como mulheres devem se comportar), danificando a reputação e a autoimagem bem como impedindo a liberdade de expressão, a dignidade e o bem-estar nos espaços virtuais (...). Em nossa pesquisa realizada entre 2019 e 2020, encontramos mais de 152 mil relatos de violência contra meninas e mulheres, o que corresponde a 87 relatos de violação por dia (INSTITUTO AVON, 2021, p. 23 E 27).

O vazamento de vídeos íntimos, perseguições e ameaças e o assédio são os principais tipos de violências virtuais retratados na pesquisa do Instituto Avon. Nos casos de perseguição/*stalking* os ex-companheiros ou ex-cônjuges são responsáveis

por 84% das violações, de acordo com a pesquisa. Já o assédio geralmente ocorre nas plataformas de redes sociais e consistem em recebimento não solicitado de mensagens ou fotos de cunho erótico, seguidas de comentários de ódio.

As situações de violência provocam traumas, adoecimentos psíquicos como depressão, pensamentos suicidas e crises de ansiedade e as consequências são insegurança, mudanças de comportamento e isolamento da sociedade. Há um sentimento de impunidade e insegurança generalizado e universal em que as mulheres precisam estar sempre atentas e criando formas de se protegerem, como não saírem sozinhas, avisar algum amigo ou familiar de sua localização, não revidar a uma “cantada”, usar “roupas adequadas” ao ambiente, ser educada e gentil mesmo em situações de agressão.

De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022 entre os anos de 2020 e 2021 houve queda de 5,3% nos chamados para a polícia, todavia as chamadas solicitando atendimento para casos de violência doméstica tiveram um acréscimo de 23 mil novas chamadas; ao menos uma pessoa ligou por minuto para o 190 denunciando agressões em decorrência da violência doméstica. Mesmo que os números de feminicídio tenham caído, os dados ainda são alarmantes, já que uma mulher é morta a cada 7 horas, o que significa dizer que, ao menos 3 mulheres morrem por dia no Brasil simplesmente por serem mulheres. Os autores dos crimes são, em sua maioria, companheiros, ex-companheiros ou parentes que em 65,5% fazem suas vítimas dentro de suas próprias casas.

A sociedade brasileira se mostra machista e com alta tolerância à agressão contra as mulheres. Embora a Constituição Federal (1988) art. 5º, inciso I considere que: “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”, é possível perceber que a sociedade brasileira ainda tem muito que evoluir no sentido de colocar em prática as legislações vigentes. Nesse sentido, é possível observar que a escola contribui para a desigualdade de gênero ao disciplinar os corpos de meninos e meninas e subjetivar em suas mentes a matriz heterossexual que dita o comportamento e os papéis sociais de cada sexo. A questão que fica é: quais motivos levam a escola a reproduzir a ideologia dominante ao invés de questioná-la, se é uma instituição que detém conhecimentos e os meios de ensiná-los?

Do ponto de vista da Educação, entende-se que a prevenção é o melhor caminho para o combate à violência contra as mulheres, redução dos índices de violência e uma mudança cultural que impulsiona o respeito às diferenças de gênero, pois uma sociedade que considera homens e mulheres como iguais em direitos e deveres e respeita as diferenças consegue fazer justiça e garantir os direitos de todos.

Os avanços na legislação e os investimentos em programas de proteção às mulheres e as políticas de igualdades de direitos entre os gêneros vêm perdendo espaço com o avanço das políticas conservadoras-neoliberais sobre a Educação, acarretando preocupação dos educadores e dos defensores dos direitos humanos e da igualdade de gênero, pois o discurso ideológico (em destaque nas políticas e discursos contemporâneos) de neutralidade<sup>9</sup> na Educação escolar visa manter a classe dominante no poder e seus valores morais reacionários, dentre eles, a desigualdade entre homens e mulheres.

### **2.3 Os príncipes de rosa e as princesas de azul X as meninas de rosa e os meninos de azul**

As relações de poder que compõem a sociedade, permeadas pela ideologia dominante estabelecem a norma em diferentes âmbitos sociais. Em uma sociedade capitalista o mercado se vale dessa ideologia para sua expansão e domínio e uma dessas características é perceptível na distinção das cores para meninos e meninas em que se evidencia um discurso ideológico naturalizado na sociedade contemporânea de que as meninas são representadas pela cor rosa e os meninos pela cor azul. Nota-se que esse discurso perpassa um mercado multimilionário com uma infinidade de produtos específicos para cada gênero, nas cores azul e rosa.

Com o objetivo de compreender como se dá o disciplinamento das meninas e meninos no sentido de inscrever em seus corpos as normas específicas para cada

---

<sup>9</sup> O Movimento Escola sem Partido e o *Homeschooling* são exemplos contemporâneos de defesa da chamada neutralidade na Educação que engendram um pânico moral generalizado. Assim, são elaborados e enviados ao Congresso Nacional PLs (Projetos de Lei) que reforçam o discurso naturalizador da desigualdade. Estes movimentos conseguiram feitos como a remoção do termo gênero de importantes documentos como o PNE e BNCC, acarretando no silenciamento do tema na formação dos professores e nos currículos escolares, impedindo uma educação para a igualdade e diversidade. Autores como Dermeval Saviani (2020), Freitas (2021) e Luis Felipe Miguel (2016) discorrem sobre o assunto.

sexo e como devem desempenhar o papel social específico ao seu gênero, algumas questões foram propostas, como: Sempre houve distinção de cores para as roupas, brinquedos e objetos para meninas e meninos? De onde vem essa distinção? A cor da roupa ou dos brinquedos definem a identidade de gênero de uma criança?

Observa-se que as crianças são expostas a objetos com cores específicas para cada sexo e com o disciplinamento realizado pela família, escola e sociedade passam a aceitar a cor como regra e reproduzem em seus comportamentos os estereótipos nelas intrínsecos. No entanto, é importante esclarecer que, embora essa binaridade de cores para meninos e meninas seja considerada uma regra na sociedade contemporânea, pois foi naturalizada como ideologia dominante, a história revela que nem sempre foi assim; pelo contrário, até há bem pouco tempo as cores para crianças eram neutras e/ou o azul foi considerado uma cor feminina enquanto o rosa fora considerado uma cor masculina.

Na obra *História Social da Criança e da Família*, Philippe Ariès já evidenciava que nos idos de 1600 não havia a mesma distinção que há nos dias atuais concernentes à forma de se vestir ou nos brinquedos das crianças, pois ambos os sexos compartilhavam os mesmos brinquedos e vestidos. Assim, o autor disserta:

Existe, portanto, em torno dos brinquedos da primeira infância e de suas origens, uma certa margem de ambiguidade. Essa ambiguidade começava a se dissipar na época em que me coloquei no início deste capítulo, ou seja, em torno dos anos 1600: a especialização infantil dos brinquedos já estava então consumada, com algumas diferenças de detalhe com relação ao nosso uso atual: assim, como observamos a propósito de Luís XIII, a boneca não se destinava apenas às meninas. Os meninos também brincavam com elas. Dentro dos limites da primeira infância, a discriminação moderna entre meninas e meninos era menos nítida: ambos os sexos usavam o mesmo traje, o mesmo vestido (ARIÈS, 1986, p. 91 e 92).

A valorização da infância somada à evolução na produção de vestiários e brinquedos podem ser considerados fatores relevantes na discriminação moderna entre meninos e meninas. Ao fazer uma busca histórica sobre a norma do “azul para meninos e rosa para meninas” difundido na mídia, explorado pelo mercado e presente no consciente coletivo, tal assertiva mostrou-se ideológica e naturalizada na sociedade já que as evidências históricas trazem fatos contrários a essa lógica.

Até o século XIX as roupas infantis eram unissex e de cor branca. Passarelli (2018) esclarece que:

Se usava apenas branco ou cru (cor de fábrica) nas crianças por um motivo muito simples: era mais fácil de limpar, pois roupas coloridas perdiam a cor rapidamente e por isso demandavam maior cuidado. As roupas também eram unissex, para que pudessem ser usadas por mais de uma criança. Entre o final do século XIX e início do século XX, a média de filhos em uma família era bem mais alta que a atual, e era preciso fazer um bom aproveitamento das roupas infantis (PASSARELLI, 2018, p. 20).

João Paulo Baliscei sugere que a nova interpretação da infância em que as crianças passaram a ser consideradas seres inocentes e angelicais, a cor branca de suas vestes evidenciava um fator simbólico de seus “aspectos de inocência, pureza e proteção que já começavam a ser conferidos aos sujeitos infantis à época.” (BALISCEI, 2020, p. 223)

É importante esclarecer que o uso das cores no vestiário representou por muito tempo o poder das classes dominantes. O autor ainda afirma que a cor vermelha por toda história representou poder, luxo e masculinidade e era usada por líderes políticos e religiosos que podiam pagar pela pigmentação vermelha dos tecidos.

Por consequência dessa simbologia associada ao vermelho, o rosa - um vermelho mais claro - foi utilizado para caracterizar sujeitos infantis masculinos, os quais, futuramente, ocupariam o espaço político de seus pais. (...) O azul, por sua vez, fora utilizado para identificar o gênero feminino pela delicadeza e leveza conferidas à cor e a suas associações com a iconografia cristã (BALISCEI, 2020, p. 227, 229).

Na obra intitulada: A Psicologia das Cores - Como as Cores Afetam a Emoção e a Razão, Eva Heller faz um levantamento histórico da transformação do rosa masculino em rosa feminino. A autora disserta que até o século XIX as pinturas representavam os meninos com trajes rosas e as meninas em trajes azuis, pois até então o rosa era a representação do vermelho em pequena escala e o vermelho na tradição antiga era considerado masculino. A autora enfatiza que:

Desse modo, Jesus veste frequentemente, em quadros antigos, quando é pintado como criança, um traje cor-de-rosa. Em pinturas do século XIII, assim como em pinturas do século XIX – em nenhuma dessas obras se vê Jesus vestindo azul-claro. (...) Criaturas vestidas de cor-de-rosa não são meninas, e sim príncipes, caracterizados pela cor rosa – o vermelho pequenino – como futuros governantes (HELLER, 2013, p. 401).

A cor azul está relacionada com a pureza e faz menção ao celestial. Por seu simbolismo cristão, a estudiosa afirma:

O azul feminino é a cor de Maria – que chamamos também de “a cor de Nossa Senhora”. Maria aparece num luminosíssimo azul ultramarino como Virgem, como Nossa Senhora da lua crescente e deusa celestial. Como manto, Nossa Senhora carrega um manto azul, tão vasto quanto o céu sobre os fiéis. Como Nossa Senhora das Dores, ela traça um vestido de um azul profundo (HELLER, 2013, p. 62).

Percebe-se que nesse período, ao observar uma criança, não haveria como afirmar ser uma menina se esta estivesse vestida de cor-de-rosa. Fato frequente nos dias atuais. O mesmo acontece com os meninos quando a cor em evidência é o azul. Heller (2013) explica que a partir do século XX a fabricação de tecidos coloridos se tornou popular, o que popularizou a moda colorida para bebês. Após a Primeira Guerra o vermelho deixou de fazer parte dos uniformes militares, o que tornou ilógico o uso da cor para os meninos. A autora afirma que

Nessa época se produziu uma verdadeira revolução na moda: a chamada “moda reformista” liberou as mulheres dos corpetes e criou uma moda específica para as crianças. Antes, os meninos vestiam cópias em miniatura dos trajes dos adultos. Agora, tanto meninos quanto meninas passariam a vestir as roupas confortáveis e os vestidos de marinheiro – tingidos com o índigo artificial, a nova tinta, a melhor de todas. Dos trajes de marinheiro se derivou, com uma lógica quase que forçosa, o fato de que o azul-claro, ou o azul em geral, se convertesse em cor dos meninos. Como cor tradicionalmente contrária, o rosa passou a ser então a cor das meninas (HELLER, 2013, p. 402).

Como já dito anteriormente, a sociedade é composta de relações de poder e é nessas relações que os seres humanos se constituem e dentro delas há os discursos ideológicos que conferem poder a uns em detrimento de outros. Assim,

Quando o rosa se tornou feminino, se tornou uma cor da discriminação. Na Segunda Guerra Mundial, os homossexuais que não quisessem preencher o ideal de masculinidade dos soldados eram conduzidos a campos de concentração, onde eram obrigados a usar, como sinal de reconhecimento, um triângulo cor-de-rosa costurado à roupa (HELLER 2013, p.402).

Embora ainda haja preconceito por parte dos homens adultos com a cor rosa, esta já faz parte de seu cotidiano em alguns acessórios e peças de vestuário. No entanto, ainda é um tabu que meninos pequenos vistam alguma roupa em tons

rosados o que evidencia o poder da ideologia dominante que impõe o temor dos adultos a respeito da identidade de gênero futura de seus filhos.

No que se refere às meninas o preconceito com a cor azul é dissimulado já que é usado em roupas e acessórios e em detalhes de brinquedos. Em pesquisa de campo realizada sobre a moda infantil Zanchetti (2021) conclui em seu trabalho:

A hipótese que mais me chocou ao ser refutada é que o rosa tem a ver com meninas até menos do que com meninos, no sentido de que as meninas podem usar outras cores, mas os meninos nunca podem usar rosa se a cor não estiver diluída em outras cores. A cor rosa ser considerada totalmente de domínio feminino diz mais sobre a recusa masculina em vesti-la (e no caso das crianças, a recusa de suas mães e pais de vesti-los também) do que qualquer outra coisa (ZANCHETTI, 2021, p. 36).

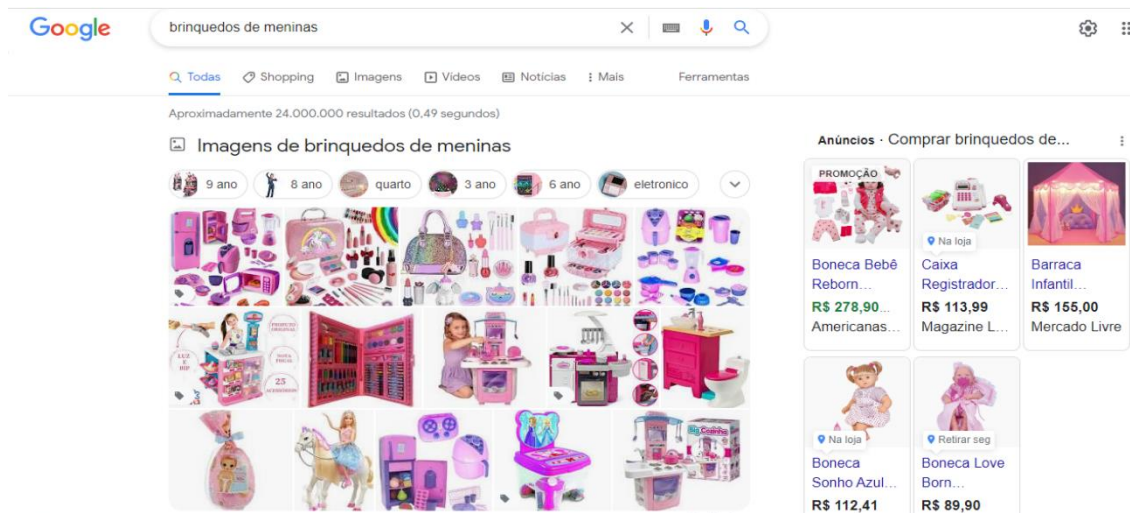
A autora afirma que há uma necessidade de os meninos honrarem sua masculinidade e, para tanto, é preciso negar tudo que é feminino a começar pelo rosa. Essa atitude visa o afastamento da homossexualidade, principal característica a ser evitada. Sabe-se que a identificação dos sexos por cores transcende ao vestiário infantil ao se difundir pelas paredes dos quartos, em objetos pessoais e de higiene, brinquedos e materiais escolares. Percebe-se que a cor ajuda na normatização da divisão dos papéis sociais específicos para homens e mulheres.

Em uma rápida busca em um navegador da internet é possível verificar que os brinquedos destinados às meninas são cor-de-rosa e se destinam a funções femininas caricatas como os cuidados com a beleza, aos filhos e à casa, em especial a cozinha; atribuições de cuidados ou de beleza e delicadeza em que a mulher se coloca em posição de sujeição/dependência e visa “agradar” ao sujeito masculino que a sustenta.

**Figura 1** - Site de busca Google com as palavras-chave: brinquedos de meninas<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Acesso realizado dia 16 de julho de 2022.



Fonte: www.google.com.br

Na imagem acima as sugestões de brinquedos constam com 8 dicas de brinquedos relacionados à casa; destes, 7 são kits de cozinha e 1 kit para banheiro. Há 4 kits relacionados aos cuidados com a beleza; destes, 3 incluem maquiagem e esmaltes e 1 contém objetos para cuidados com os cabelos. O kit de pintura parece destoar das demais propostas, no entanto, colorir é uma atividade predominantemente destinada às meninas. As duas imagens extras são de sugestões de brinquedos de meninas que indicam outros brinquedos também estereotipados. Os anúncios incluem 3 bonecas bebês, uma caixa registradora e uma barraca iluminada. Percebe-se que a cor predominante nos brinquedos é rosa com alguns detalhes em lilás ou roxo. Os poucos detalhes em azul não interferem na finalidade dos objetos dispostos que contribuem para a reprodução e manutenção das desigualdades nas relações entre homens e mulheres, perpetuando a ideologia da condição de inferioridade feminina que se submete ao sujeito masculino. Ao longo da vida a menina tem seu corpo e mente disciplinados a fim de aceitar seu lugar na sociedade que naturaliza a sua desvalorização enquanto trabalhadora, mãe, esposa, dona de casa, mulher.

Os brinquedos sugeridos colocam a menina no espaço doméstico cerceando-a da vida social, do conhecimento, da ciência e tecnologia e da possibilidade de vivenciar experiências, desenvolver a criatividade e a criticidade. Observa-se um reforço constante no disciplinamento dos corpos femininos para que se submetam e aceitem a submissão como norma.

Ao aplicar a mesma pesquisa destinada aos meninos é possível perceber que há uma inversão nas cores com predominância do azul seguido do vermelho, laranja, verde e preto. As atribuições sociais impostas aos homens são, entre muitas, agir com



agressividade e domínio sobre o mundo da ciência e tecnologia, do mercado de trabalho, das armas e dos meios de transporte. O menino que não demonstra virilidade sofre preconceitos, pois a norma da heterossexualidade é constantemente examinada nas crianças do sexo masculino mais que nas do sexo feminino. Assim, os brinquedos dos meninos denotam um teor aventureiro e um incentivo a exploração, a busca por conhecimento e a competição. Em um mundo de aventuras e descobertas dos dinossauros aos robôs, em nenhum aspecto os brinquedos se relacionam com o lar ou a paternidade. Percebe-se a dominação masculina do mundo animal, do trabalho, da ciência e tecnologia, do lar.

**Figura 2** - Site de busca Google com as palavras-chave: brinquedos de meninos<sup>11</sup>



Fonte: [www.google.com.br](http://www.google.com.br)

Na imagem acima a maioria das sugestões de brinquedos para meninos se referem aos carrinhos e aviõezinhos, no entanto, as finalidades de cada brinquedo são diferentes, pois há um ônibus de transporte coletivo de passageiros, carros estacionados em garagem, caminhões basculante e retroescavadeiras, carrinhos de super-heróis, carrinhos com controle remoto, caminhão de bombeiro, carros dinossauros. Os aviões são de modelos diferentes e com opções de montagem. As armas aparentam ser de grosso calibre e a caixa de ferramentas para construção são representantes do poder de dominação masculina. Observa-se que diversos brinquedos são de montagem e estimulam a aprendizagem, coordenação motora, noção espacial, o manejo das peças e dos controles, o domínio das ferramentas, das

<sup>11</sup> Acesso em 16 de julho de 2022.

tecnologias e de habilidades de comunicação e negociação para obter êxito na internalização de seu papel social.

É relevante considerar nesta pesquisa o poder do mercado na manutenção das desigualdades de gênero ao considerar o investimento e a ampla divulgação da ideologia das cores azul para os meninos e rosa para as meninas, já que é lucrativo para as empresas a venda de produtos específicos para cada sexo nos mais variados modelos. A disposição em seções separadas de brinquedos para meninos e meninas em lojas e em sites da internet também estimulam a compra de brinquedos específicos para o gênero/sexo da criança. Nascimento (2014) afirma que,

[...] os pais reproduzem nas crianças estereótipos de uma cultura assimétrica que institui a identidade do feminino e do masculino. É mister salientar que os pais expressam apreensões da ideologia patriarcal, fazendo com que estes selecionem os brinquedos, que já são tipificados nas lojas, relacionando-os aos comportamentos e características que possam representar os sexos dos seus filhos (as). Assim, cremos que a “escolha” dos brinquedos pelas crianças, guarda, muitas vezes, uma influência da educação sexista, que induz, ou, no mínimo, estimula as crianças a “optarem” por seus brinquedos, de acordo com o sexo (NASCIMENTO, 2014, p. 265).

Sobre as entrevistas realizadas acerca da divisão sexual dos brinquedos, a autora disserta:

As falas indicam que os pais educam meninas e meninos de forma diferenciada, atribuindo significados e valores sexistas aos brinquedos que são disponibilizados para suas filhas e filhos. Na medida em que separam os brinquedos, tipificando-os como “de menina” ou “de menino”, acabam estabelecendo uma relação assimétrica entre as crianças, contribuindo para que esses acreditem que realmente eles são naturalmente diferentes em todas as esferas da vida, e que devem assumir sua posição de homem ou mulher, segundo os preceitos patriarcais (NASCIMENTO, 2014, p. 267).

Infere-se nesta afirmativa que a norma, enquanto verdade regente da realidade, impede que pais, educadores e sociedade façam questionamentos e promovam a igualdade entre os sexos, ou seja, o medo de exclusão e/ou marginalização social impulsiona-os a reproduzir a norma vigente, direcionando as crianças na escolha das roupas, acessórios, brinquedos, brincadeiras e objetos pessoais até que a criança consiga fazer suas próprias escolhas dentro dos padrões normativos vigentes.

A partir do exposto nota-se que a distinção dos brinquedos enquanto instrumento mantenedor das desigualdades de gênero serve também aos interesses

do capital em diferentes formas, pois potencializa o número de vendas ao dividir o público em masculino e feminino e mantém as mulheres no papel de subserviência em que a mão de obra feminina, precarizada e desvalorizada, é explorada para aumento do lucro e manutenção das desigualdades entre os sexos.

Embora as transformações sociais tenham consolidado a mulher no mercado de trabalho, os afazeres domésticos e a maternidade ainda lhe são cobrados pelos parceiros e pela sociedade. Neste cenário a mulher se sujeita à dupla ou tripla jornada de trabalho carregando sobre si o peso da responsabilidade de cuidar dos afazeres domésticos, filhos, marido, trabalho, se manter em forma, cuidar da beleza, estudar, ser gentil e educada com todos, isto é, o trabalho remunerado que permitiu certa autonomia à mulher sobrecarregou-a de outros trabalhos e exigências que a mantém em uma condição de inferioridade e luta constante para servir a todos.

A coerção social sobre as mulheres com relação à maternidade é expressa na pesquisa IPEA (2014) em que 60% dos respondentes concordaram que uma mulher só se sente realizada quando se torna mãe. Dados estatísticos do IBGE (2019) apontam que ao combinar as horas de trabalho remunerado com as horas de trabalho doméstico e cuidados de pessoas, as mulheres trabalham cerca de 3 horas por semana a mais que os homens, no entanto o ganho médio dessas mulheres corresponde a 77,7% do ganho dos homens. Esses dados podem ser explicados pelo fato de que as mulheres passam em média 18,5 horas semanais dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, enquanto os homens dedicam em média 10,4 horas por semana. A norma social que impõe às mulheres o trabalho doméstico a impulsiona para o trabalho em tempo parcial, com flexibilidade de horários para que consiga conciliar o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos. Estes caminhos a levam para a informalidade e para trabalhos considerados femininos como o próprio trabalho doméstico, diaristas, cabeleireiras, manicure, babás, professoras, profissões estas que permitem cargas horárias flexíveis com possibilidade de trabalho em três turnos e ainda cuidar da casa, marido e filhos.

Em dados estatísticos apresentados pela Plan em 2014 é possível verificar que, desde a infância, as meninas são treinadas a assumirem os afazeres domésticos, pois nas entrevistas realizadas as meninas respondentes afirmaram que assumem trabalhos domésticos em casa e que 81,4% dos casos arrumam sua própria cama, 76,8% lavam louça e 65,6% limpam a casa; no entanto 11,6% dos seus irmãos

homens arrumam a sua própria cama, 12,5% lavam a louça e 11,4% deles limpam a casa. Nota-se que as desigualdades de gênero na infância vão além dos brinquedos e das brincadeiras evidenciando a exploração da mão de obra infantil de meninas que assumem a responsabilidade pelos afazeres domésticos, antes mesmo da adolescência, tirando delas o direito de brincar e estudar e de viverem plenamente suas infâncias.

Percebe-se que a exploração da mulher e a submissão de suas capacidades à tarefas cotidianas de cuidados visam impedi-la de entrar no mercado de trabalho e conquistar autonomia financeira, uma vez que ainda permanecerá responsável pelo trabalho doméstico. Destarte, a independência financeira não é o suficiente para que as desigualdades sejam superadas já que, além da exploração da força de trabalho, a mulher, em muitos casos, ainda sofre violência no ambiente de trabalho e doméstico. Cerqueira, Moura e Pasinato (2019) em estudos sobre a relação da violência doméstica com a participação da mulher no mercado de trabalho concluem que a violência doméstica se dá de maneira complexa e diversa, porque com a participação feminina no mercado de trabalho (PFMT<sup>12</sup>), ela

[...] potencialmente, ganha sua independência financeira, o que acaba elevando seu poder de barganha e, assim, reduzindo as chances de sofrer violência conjugal. Essa independência financeira, por sua vez, também permite a ela se separar do cônjuge, sendo posteriormente vitimada ante a inconformidade do ex-companheiro. Outra interpretação é que, com a PFMT, aumentam as tensões entre o casal, o que degenera em casos de agressões e redundam na dissolução da parceria (CERQUEIRA; MOURA; PASINATO, 2019, p. 27).

O noticiário constante sobre a violência doméstica contra a mulher nas mais diferentes formas, o discurso de ódio nas plataformas digitais, o sentimento de impunidade generalizado e a tolerância social garantem ao agressor a crença de que detém o direito de possuir e dominar a mulher e submetê-la à sua vontade.

Os autores consideram que a autonomia econômica permitiu à mulher acesso à informações e conhecimentos que constituem um importante

[...] elemento do processo de empoderamento das mulheres, que abrange a ampliação de acesso a informação sobre direitos, conhecimento sobre

---

<sup>12</sup> Os autores Cerqueira, Moura e Pasinato (2019), a fim de facilitar a interpretação da expressão “participação feminina no mercado de trabalho”, utilizaram a abreviação PFMT em contextos aos quais a temática se fundamentou.

mecanismos e estratégias de acesso e acionamento dos direitos, aumento da autoestima e segurança pessoal para tomar decisões (incluindo a separação do parceiro violento) e a compreensão de que a violência não é resultado de um fracasso pessoal, mas um problema social que também afeta outras mulheres (CERQUEIRA; MOURA; PASINATO, 2019, p. 27).

O empoderamento feminino demanda políticas públicas com foco na conscientização da população brasileira sobre os direitos das mulheres e divulgação dos meios de denúncias contra os agressores, bem como o aperfeiçoamento e efetiva implementação das leis de defesa e proteção às mulheres. Quanto à educação, faz-se necessário ousar questionar a naturalização da separação das meninas e meninos que ocorre no espaço, nas cores, nos brinquedos e suas finalidades, no comportamento, no desejar, no sentir e no discurso, elementos esses que constantemente, valorizam a diferença entre os sexos e incentivam as meninas a obedecer e se sujeitar; em contrapartida, os meninos são incentivados a possuir e a fugir daquilo que parece ser feminino. Como esperar que esses meninos respeitem essas meninas como suas iguais se são treinados para não ser como elas? Como essas meninas vão se posicionar e defender seus direitos se seus corpos são disciplinados para a submissão?

As desigualdades de gênero dispõem grande número de direitos que precisam ser discutidos como: direito ao respeito, à livre escolha, de sentir, expressar, ser ouvida, à saúde, à educação, ao lazer, ao pleno emprego, à igualdade de direitos, igualdade de salário, igualdade em cargos no trabalho, na política, direito sobre o próprio corpo. O respeito e a garantia de seus direitos são as maneiras mais eficazes de combate à violência contra as mulheres.

No presente trabalho alguns dados estatísticos foram postos, contudo ainda há muito que se debater sobre as violações de direitos diários contra meninas e mulheres brasileiras, como a violência infantil, abandono de incapazes e agressão infantil, violência doméstica (psicológica, física, verbal, financeira, dentre outras), estupro, assédio moral e assédio sexual, cárcere privado e feminicídio, desigualdade de cargos e salários. Cada mulher em sua vivência e especificidade está em constante luta por seus direitos, como o direito das mulheres mães, negras, indígenas, transsexuais, lésbicas, donas de casa, trabalhadoras domésticas ou autônomas.

No limiar da questão está a naturalização da desigualdade como força motriz da violência que se nutre do discurso ideológico heteronormativo firmado na natureza biológica e poder religioso; quesitos estes que visam estabelecer, nas relações de

poder entre homens e mulheres, a perpetuação da dominação masculina tornando-a natural e necessária para o bom funcionamento da sociedade.

### **3 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DAS (DES)IGUALDADES DE GÊNERO**

#### **3.1 A escola e o disciplinamento dos corpos masculinos e femininos**

Ao partir do pressuposto de que o brincar influencia na formação das crianças enquanto sujeitos sociais e históricos e que os brinquedos e as brincadeiras são parte da cultura e refletem os costumes e valores de uma determinada sociedade, percebe-se que a infância constitui importante período para a aprendizagem, em que as crianças são introduzidas na cultura, internalizando-a para aprender a viver nela, interagindo e transformando-a.

Neste escopo, a escola faz-se necessária como uma instituição que está entre o mundo privado e o social; ela ensina sobre o mundo e suas contradições formando as crianças para a vida adulta pública, já que enquanto pequenas, a esfera privada de cuidados da família proporciona proteção dos problemas e dificuldades da vida pública. À medida que crescem, esse espaço privado se torna cada vez menor, uma vez que a vida adulta precisa ser vivenciada na esfera pública, espaço em que as divergências, contradições e problemas são experienciados cotidianamente demandando preparo na solução das dificuldades e respeito às diferenças. A escola cumpre um papel de grande importância na formação de sujeitos para a vida adulta a ser vivenciada na esfera pública que se reflete também na esfera privada.

O objeto desta pesquisa tratou das desigualdades de gênero na sociedade brasileira e neste tópico analisou como a escola vem trabalhando as relações de gênero através dos brinquedos e brincadeiras e sua influência na valorização das (des)igualdades entre os meninos e meninas que são formados para a vida adulta nesses espaços de disciplinamento dos corpos. Pretendeu-se compreender como os brinquedos e as brincadeiras vivenciadas na Educação Infantil servem como instrumentos normatizadores na constituição dos papéis sociais masculinos e femininos.

De acordo com os textos analisados, a escola assim como a sociedade possui um perfil conservador e um senso comum impregnado em seus servidores, pais e alunos acerca dos papéis sociais de meninos e meninas, em virtude de sua grande maioria reforçar a norma heterossexista e a divisão entre os sexos nas atividades, nas

brincadeiras e nos brinquedos, legitimando as desigualdades no ambiente escolar. Sena, Fraga e Mendonça (2020), endossam:

Nas escolas, em muitos casos, nós enquanto professoras/es somos reprodutoras/es ou reafirmadoras/es de pré-conceitos referente ao que seria compreendido como masculino ou como feminino, ou melhor dizendo, o que seria coisa de menina ou de menino, às vezes isso pode acontecer de forma inconsciente. Brincar de carrinho, jogar bola, brincar de lutar e tantas outras brincadeiras que são pensadas e encaradas como sendo “de menino”, enquanto brincar de cozinhar, de boneca, de brincar de dona de casa “é brincadeira de menina”. Essas condutas reproduzem e reforçam padrões estipulados por uma sociedade que distingue os afazeres de homens e mulheres, valorando de/con/formando o imaginário dos espaços sociais destinados a cada um/a (SENA, FRAGA E MENDONÇA, 2020, p. 586, 587).

A escola ensina a viver em sociedade e por esse motivo está sujeita a reproduzir as normas socialmente impostas. As turmas de Educação Infantil são espaços em que os brinquedos e as brincadeiras estão presentes e são utilizados como instrumentos de ensino-aprendizagem, porque representam objetos e situações cotidianas do mundo adulto, permitindo a expressão, criação e a socialização entre as crianças e em suas relações com seus professores. Nascimento (2014) considera que:

Os brinquedos disponibilizados e referenciados pelos adultos para as crianças são carregados de valores e preconceito da cultura patriarcal (...). Incorporam, assim, no cotidiano das crianças, os brinquedos que são destinados às meninas e aqueles destinados aos meninos, simbolizando os papéis hierárquicos entre homens e mulheres, no qual o masculino exerce a dominação sobre feminino (NASCIMENTO, 2014, p. 259).

A autora afirma que os brinquedos destinados às meninas remetem ao espaço privado como os cuidados com o lar e os filhos; já os brinquedos dos meninos são associados ao espaço público e não tem nenhuma relação com a paternidade e os cuidados com a casa, evidenciando assim, a desigualdade entre homens e mulheres. A autora ainda esclarece que essa divisão se inicia na família estipulando o local do menino e da menina na sociedade ao separá-lo pelas cores, comportamento, brinquedos, brincadeiras, roupas, dentre outros. Para ela:

Assim, é com a família que a criança tem seu primeiro contato com as relações sociais, o que é determinante para as manifestações da primeira forma de consciência desses sujeitos, posto que é nessa instituição, a priori, que são internalizados valores, princípios e preconceitos da cultura patriarcal-capitalista, na qual são construídas as desigualdades entre homens e mulheres (NASCIMENTO, 2014, p. 261).



A escola é a segunda instituição a validar e reforçar os estereótipos de gênero. Sobre esta temática Nascimento (2014, p. 261) disserta:

Isso decorre do fato da escola ser uma “fábrica” de formação dos indivíduos. É nesse espaço formal que opiniões, comportamentos e posturas são fortalecidos, fazendo com que as crianças façam uma leitura do mundo, muitas vezes, embebida da ideologia patriarcal dominante. Nesse sentido, a escola legitima as possíveis diferenças atribuídas ao “feminino” e ao “masculino”, seja por meio da linguagem dos livros didáticos, seja pelos tratamentos diferenciados que alguns/algumas professores (as) destinam às crianças, de acordo com o sexo, indicando um reforço ainda maior da desigualdade entre os sexos (NASCIMENTO, 2014, p. 261).

A Educação Infantil é um espaço em que as crianças começam a ser inseridas no meio social; ela está em interação com diferentes tipos de pessoas e ideias, modos de vida, crenças, etnias e valores sociais. O espaço da Educação Infantil é marcado pelo constante olhar do adulto que impõe as normas sociais e disciplina a criança de modo que seu corpo seja docilizado/formatado para atender aos padrões socialmente impostos. Vianna e Finco (2009) afirmam que na Educação Infantil:

O corpo – seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens – é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais (...). Homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia-a-dia na educação infantil (VIANNA; FINCO, 2009, p. 271, 272).

Verifica-se a minuciosidade da docilização dos corpos das crianças em um constante processo de disciplinamento para atender as demandas da sociedade, formatando neles a masculinidade e a feminilidade de acordo com as expectativas da família, da escola e da sociedade. As autoras evidenciam que o “olhar hierárquico” e a “sanção normalizadora” estão presentes

[...] em leis, programas e regulamentos, nos quais a reiteração de modelos determina a identificação dos sujeitos. O poder disciplinar permite o controle minucioso das operações do corpo e a sujeição constante de suas forças. A disciplina, arte de dispor em fila, individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e só faz circular numa rede de relações. A organização de lugares e fileiras cria espaços complexos: ao mesmo tempo arquitetônicos funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e não permitem a circulação, marcam lugares e indicam valores, garantem a

obediência dos indivíduos e uma melhor economia do tempo e dos gestos (VIANNA; FINCO, 2009, p. 79).

Essa opressão constante está para os meninos e para as meninas como forma de disciplinar seus corpos imprimindo-lhes a masculinidade e a feminilidade respectivamente, através da apresentação diária dos modelos padrões de gênero e do ocultamento ou da negação das formas alternativas de viver as masculinidades e feminilidades que, colocadas à margem, são consideradas anormais e indesejadas por sujeitos que consideram a norma vigente como correta e universal dos padrões de gênero. Sob esta análise, os autores atestam:

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 (VIANNA; FINCO, 2009, p. 281).

As justificativas para a manutenção da norma heterossexista vão da tentativa de defesa dos valores morais e religiosos à proteção da criança contra o preconceito da sociedade (BÍSCARO, 2009). Nesse sentido, a escola legitima e institucionaliza a desigualdade de gênero, tornando-a natural e aceita na sociedade. Essa legitimação se dá por meio do disciplinamento dos corpos no qual perpassa a punição.

Para Foucault (2013) a punição tem por objetivo castigar aquele que cometeu um crime, ou seja, quem transgrediu as normas da sociedade. O autor explana: “Supõe-se que o cidadão tenha aceito de uma vez por todas, com as leis da sociedade, também aquela que poderá puni-lo.” (FOUCAULT, 2013, p. 76). Nesta ótica, caso rompa com o pacto, “a sociedade tem o direito de se levantar em peso contra ele, para puni-lo.” (FOUCAULT, 2013, p. 76). O regime de poder que opera dentro da escola detém meios de punição eficazes para o disciplinamento daqueles que, porventura, possam transgredir as normas sociais de gênero. Desta forma, a punição do transgressor serve como um exemplo para os demais, de modo que possa prevenir o “contágio do crime”.

A punição tem caráter representativo, ou seja, a repressão engendra uma lembrança desagradável que impede o indivíduo de reincidir no crime do mesmo modo que uma possível exposição da violação pode impedir que o crime se propague pela

sociedade. “É a representação da pena que deve ser maximizada, e não sua realidade corpórea” (FOUCAULT, 2013, p. 80). Nesse sentido, a transgressão à norma de gênero por uma menina que lidera um grupo de meninos pode ser vista como inadequada e incidir em reprimenda desta pelo professor/a que a orienta a brincar de boneca com as outras meninas, impedindo-a de brincar com os meninos. Isso faz com que as demais crianças percebam que a atitude daquela menina está incorreta e precisa ser evitada, pois gera desconforto e exposição pública desagradável de um comportamento considerado inadequado.

É importante ressaltar que a punição precisa ser de acordo com a transgressão para que o interesse em evitar a pena seja maior que a de cometer o delito, e ainda, que nenhum crime cometido fique impune, mas que seja julgado e punido com o objetivo de evitar que se repita ou que seja cometido por outros (FOUCAULT, 2013). Para que a norma seja obedecida as transgressões são punidas incentivando a vigilância e a autovigilância entre os indivíduos desde a infância, pois logo aprendem a observar e relatar situações de infração das regras, reproduzindo assim, as desigualdades.

Nas turmas de Educação Infantil as crianças são capazes de reproduzir as normas sociais impostas para meninos e meninas e identificam os brinquedos como específicos para cada sexo, neste prisma, as transgressões são punidas tanto pelos adultos quanto pelos próprios pares que fazem a discriminação entre os objetos. Se um menino brinca com bonecas ou com panelinhas, logo algum colega pode reproduzir estereótipos como: “Isso é brincadeira de mulherzinha”. A forma de expressar do colega expõe a criança a uma situação constrangedora diante da turma e, se reforçada pelo professor/a, servirá como um exemplo de punição para evitar futuras transgressões. Nessa perspectiva, a punição serve como instrumento de reforço das desigualdades que enclausura a criança em seu sexo, impedindo-a de expressar, sentir e criar.

Percebe-se que a falta de um currículo específico sobre as desigualdades de gênero e a carência de formação dos profissionais da Educação a despeito o tema, convergem para a manutenção da norma em que meninos e meninas são punidos por experimentarem em seus corpos, liberdades que são consideradas “anormais” para os padrões socialmente impostos. As crianças são impedidas de vivenciar experiências com potencial de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades

necessárias para a vida, como a noção espacial, tecnologia e liderança incentivada para meninos e negligenciada para as meninas e a expressão de sentimentos, cuidados com as pessoas e com o corpo estimulado para as meninas e ignorado para os meninos.

Com o avanço do conservadorismo neoliberal sobre a Educação, a construção e implementação de importantes documentos como o PNE e a BNCC foram influenciados por movimentos conservadores e as questões de gênero foram retiradas desses documentos impedindo a formação de professores no tocante às desigualdades e à violência contra as mulheres. A formação escolar sobre gênero, no que se refere aos conhecimentos dos direitos, respeito à pessoa e à educação para a igualdade, em que as crianças sejam críticas e respeitadas com as mais diferentes formas de viver a feminilidade e a masculinidade, ainda não fazem parte dos currículos escolares oficiais brasileiros (BNCC) nem da formação inicial ou continuada dos profissionais da Educação, entretanto está no senso crítico de cada professor que entende a Educação como forma de incluir, respeitar e libertar. Sena, Fraga e Mendonça (2020), declaram que:

Enquanto docentes, não devemos nos prender às amarras do senso comum que subordinam e hierarquizam meninos e meninas. Devemos possibilitar uma educação de igualdade em que ambos possam ser o que quiser na sociedade (...). É preciso formar o senso crítico, pois a função do docente (...) contribui para uma educação reflexiva e que auxiliará na redução das desigualdades de gênero (...). Torna-se necessário discutir de que forma a escola e as/os docentes estão contribuindo para a construção de padrões de comportamentos e da atuação de mulheres e homens na sociedade. Percebe-se a necessidade de uma alternância nos papéis das brincadeiras, sem direcionar os brinquedos tampouco limitar o seu uso, pois, desta forma, estaremos combatendo uma educação sexista que impõe papéis sociais (SENA; FRAGA; MENDONÇA, 2020, p. 591, 592).

A falta do tema no currículo escolar e na formação de professores é um problema a ser pensado e vai além da pesquisa aqui proposta. Pode-se afirmar que a inserção do assunto nos currículos oficiais e a formação dos professores são essenciais para a instituição de uma educação libertadora em que o questionamento das normas leva a reflexão sobre a normatização e o uso desta como instrumento de dominação. Louro (1997) esclarece que:

Trata-se de assumir que todos os sujeitos são constituídos socialmente, que a diferença (seja ela qual for) é uma construção feita - sempre - a partir de um dado lugar (que se toma como norma ou como centro). É preciso, pois,

pôr a norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural (LOURO, 1997, p. 141).

Considera-se relevante a busca por informações, o debate, a troca de experiências e o ouvir o outro com empatia para desconstruir preconceitos e estereótipos; compreender que as formas de viver a masculinidade e a feminilidade são específicas de cada sujeito e fazem parte de sua identidade, lembrando sempre que não há sujeitos iguais, mas seres humanos com direitos iguais que precisam ser respeitados.

Para tanto, o brincar e os brinquedos podem ser compartilhados por meninos e meninas independentemente de cor ou função social que representa, porque a inserção da menina no mundo público como o mercado de trabalho, a ciência e o esporte são tão benéficos para ela e para a sociedade quanto a permanência do menino no mundo privado no cuidado com os filhos e nos afazeres domésticos. Uma vivência não pode ser considerada inferior à outra, uma vez que ambos têm potencial e capacidade de experienciá-las e desenvolvê-las com eficiência.

### **3.2 A criatividade enquanto poder**

Ao pensar as desigualdades de gênero enquanto problemática a ser abordada em sala de aula, o professor/a da Educação Infantil pode levantar questionamentos e hipóteses a partir de sua realidade na busca por estratégias que auxiliem as crianças a desenvolverem um pensamento mais crítico sobre o assunto. Sabe-se que nessa faixa etária as brincadeiras são as atividades de maior importância na aquisição de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e enquanto instrumentos culturais, os brinquedos são importantes meios de interação com o objeto do conhecimento. As brincadeiras e os brinquedos podem ser aliados dos professores/as que, como Vygotsky, compreende que a criança em idade pré-escolar brinca com motivações diferentes de crianças de outras faixas etárias.

Para Vygotsky (2007) as crianças na fase da Educação Infantil brincam para satisfazer um desejo que não pode ser satisfeito imediatamente, por isso se envolvem em um mundo ilusório e imaginário, no qual seus desejos podem ser realizados como e quando elas quiserem. Esse mundo para Vygotsky (2007) é o mundo do brinquedo. Na Educação Infantil a criança consegue separar o pensamento do objeto, dando

significados diferentes a objetos, tornando-o um brinquedo específico para cada brincadeira; como uma manta que se enrolada pode ser uma boneca, mas se estiver aberta pode ser uma cabana. “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (VYGOTSKY, 2007, p. 124).

Bomtempo (1997) afirma que as crianças brincam com temas comuns às suas vivências culturais e representam as pessoas e situações de seu cotidiano. “Pode-se dizer, então, que o ambiente é a condição para a brincadeira e, por conseguinte, ele a condiciona” (BOMTEMPO, 1997, p. 68). Ao brincar a criança lida com situações complexas de seu cotidiano e busca controlar aquilo que lhe falta na realidade como proteger um ente querido ao brincar de super-herói, médico ou policial. A autora conclui que:

O mundo representado é mais desejável que o mundo real. A brincadeira aparece, assim, como um meio de sair do mundo real para descobrir outros mundos, para se projetar num universo inexistente. Assim, o brincar da criança não está somente ancorado no presente, mas também tenta resolver problemas do passado, ao mesmo tempo que se projeta para o futuro (BOMTEMPO, 1997, p. 68).

Nesse sentido é possível observar que a criança brinca para solucionar problemas, mas também para se preparar para o mundo adulto. Essa capacidade imaginativa mostra um vínculo entre a fantasia e a realidade; as crianças são capazes de construir um mundo imaginário a partir da realidade vivida e a partir desse mundo imaginário modificar a realidade presente ou futura. Essa capacidade imaginativa predispõe a capacidade de criação da criança, ou seja, sua criatividade.

A capacidade criativa é desenvolvida desde a primeira infância, pois é a partir de suas vivências que a criança cria. Ao escrever sobre a criatividade Vygotsky (2012) disserta que

[...] a imaginação, como fundamento de toda a atividade criadora, manifesta-se de igual modo em todos os momentos da vida cultural, permitindo a criação artística, científica e tecnológica. Neste sentido, definitivamente, tudo o que nos rodeia e foi concebido pela mão do homem, todo o mundo da cultura, ao contrário do mundo da natureza, tudo isto é o resultado da criatividade e imaginação humanas (VYGOTSKY, 2012, p. 24).

O autor afirma que desde a primeira infância a criança é capaz de criar e, sobretudo nos jogos, ela reproduz muito de suas experiências anteriores, mas ao brincar a criança modifica essas experiências criando algo novo. Segundo suas análises acerca do jogo, Vygotsky (2012) atesta:

O jogo da criança não é uma simples recordação do que viveu, é antes uma reelaboração criativa das impressões já vividas, uma adaptação e construção, a partir dessas impressões, de uma nova realidade-resposta às suas exigências e necessidades afetivas (VYGOTSKY, 2012, p. 27).

Ao brincar a criança cria um mundo imaginário e nesse mundo vivencia fantasias capazes de corresponder aos seus anseios e desejos, como de ser um super herói com poderes especiais que não sente medo ou dor. Assim, ela encontra auxílio para enfrentar seus medos ou dores.

Ao considerar a importância do brincar para a imaginação, criatividade, socialização e interação com a cultura e desenvolvimento de habilidades e competências para a vida adulta, considera-se o espaço da Educação infantil um ambiente rico de recursos para que as experiências lúdicas sejam ricas em diversidade, a saber, uma diversidade que permita a aprendizagem e o respeito às mais diferentes formas de ser e viver a cultura. Segundo Kishimoto (2008b) “O ato mais importante do ser humano, a criação e recriação da cultura, requer a brincadeira e a orientação do adulto, para o acesso ao acervo cultural e suas ferramentas.” (KISHIMOTO, 2008b, p. 150). Nesse sentido, o planejamento e a reflexão crítica dos professores é fundamental para o desenvolvimento de estratégias que auxiliem na construção de atividades lúdicas em que as crianças possam aprender de maneira estruturada/dirigida e também que tenham a liberdade de criar e buscar soluções.

Ao permitir que as crianças brinquem livremente o professor/a pode observar a riqueza das relações entre as crianças e sua interação com o meio produzindo cultura. Nessas relações é possível conhecer o contexto social da criança, suas preferências e desejos e a partir deles enriquecer o objeto de conhecimento da aula com mais significado na aprendizagem dos alunos. Para Vygotsky (2012) “A capacidade de elaboração e de construção a partir de elementos, de combinar os elementos velhos em novas combinações, constitui o fundamento do processo criativo” (VYGOTSKY, 2012, p. 28). Daí a importância da diversidade de brincadeiras e das relações entre as crianças nas turmas da Educação Infantil.

É possível observar que enquanto cultura viva, a sociedade transforma-se cotidianamente e incorpora ideias e padrões novos com possibilidade de maior valorização para alguns grupos da sociedade que representam, de certa forma, o empoderamento de comunidades consideradas minoritárias, como as, mulheres, LGBTQIA+, negros, dentre outras.

No que concerne a esta pesquisa, notou-se no meio cultural os lançamentos de filmes inéditos e novas versões de clássicos infantis com foco em protagonistas femininas independentes e empoderadas, vestidas com cores diversas e retratadas em diferentes raças e condições socioeconômicas e culturais (SABINO, 2016). Nesta mesma esteira há livros, revistas e HQ's que também vão ampliando o repertório de histórias com conteúdo de empoderamento das meninas e mulheres. Outro exemplo é a Barbie, empresa de bonecas que lançou a linha “Barbie Mulheres Inspiradoras” em 2018 com uma coleção de 14 mulheres com destaque nas artes, nos esportes, nas ciências, empreendedorismo, dentre outros (GALILEU, 2018). Somado a estas mudanças está a participação de alguns pais nos afazeres domésticos e nos cuidados com os filhos, dividindo assim as responsabilidades financeiras e do lar com suas companheiras. Estes são alguns ganhos das lutas feministas pela igualdade de direitos e condições nos ambientes privados e públicos da sociedade.

Há também iniciativas de empresas de brinquedos em outros países que criam peças publicitárias e brinquedos sem especificar o gênero ao qual são destinados, pois a intenção é combater os estereótipos de gênero na infância. Observa-se que o mercado de consumo explora e incentiva a desigualdade, mas também pode encontrar lucro em iniciativas que inovam, criando a possibilidade de debate sobre as relações de gênero e valorização da mulher na sociedade (KELLER; ARAUJO, 2015). Neste contexto, o mercado de brinquedos e da cultura ainda não têm consumidores suficientes para absorver tais produtos em larga escala, já que as normas heterossexistas vigentes não aceitam a entrada abrupta desses artigos no meio social, de modo que as empresas precisam inserir lentamente suas mercadorias no mercado à medida que os nichos vão se abrindo para o lucro.

É sabido que empresas que tentaram transpor a barreira do preconceito foram duramente criticadas e canceladas nas redes sociais numa tentativa de boicote de seus produtos e em um sistema capitalista da busca pelo lucro e pela boa reputação, a venda de itens e de imagem se faz necessária para o alcance do sucesso, o que



pode gerar um desconforto e menores investimentos em peças publicitárias e mercadorias que causam estranhamento e críticas, afinal nenhuma empresa gostaria de contrariar a maioria de seus clientes (PEZZOTTI, 2021).

Em uma sociedade, as relações de poder inscrevem na história avanços e retrocessos fazendo emergir debates sobre as diferentes formas de desigualdade vivenciadas pelos sujeitos e permite mudanças de pensamento, de atitudes de governos que são pressionados a favorecer determinados grupos, acirrando a luta entre classes e engendrando levantes populares ideológicos na busca pelo poder e da imposição ou manutenção de normas sociais que beneficiam a classe dominante.

Em textos com resultados de pesquisas de campo realizadas em escolas públicas de Educação Infantil, como de Pereira e Oliveira (2016), Bíscaro (2009), Vianna e Finco (2009), Marques (2020), Nascimento (2014) e Sena, Fraga e Mendonça (2020), os pesquisadores verificaram que os valores conservadores estão intrínsecos aos profissionais da Educação que, em sua maioria, reforçam as desigualdades de gênero e os estereótipos que estimulam a separação de meninos e meninas em suas brincadeiras e atividades cotidianas escolares.

Sobre o reforço das desigualdades de gênero nas instituições escolares, Pereira e Oliveira (2016) dissertam que:

Masculinidades e feminilidades podem ser vividas de formas variadas. Parece-nos “comum”, no entanto, que se tenha uma forma de masculinidade e uma forma de feminilidade considerada como “normal”, e tudo o que não se encaixa em tais fórmulas são consideradas problemáticas, desviantes e anormais. Tais padronizações são reafirmadas cotidianamente, e a Educação Infantil não está livre disso. Discursos sexistas parecem estar muito vivos em espaços diversos, e a escola é um desses espaços (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 277-278).

A escola enquanto formadora de pessoas para a vida em sociedade tem o papel de questionar os estereótipos da norma heterossexista vigente e ensinar as crianças e adolescentes que, histórica e cientificamente, os princípios e valores heteronormativos estimulam a desigualdade que traz prejuízos não só para as mulheres, mas a toda a sociedade que se contempla enquadrada em modelos estereotipados e é constantemente cobrada para exercer um papel socialmente imposto com a finalidade de atender aos donos do poder.

Nesse sentido os desafios a serem rompidos para o enfrentamento à desigualdade de gênero vão além da naturalização popular da misoginia, do

machismo e da homofobia, pois consistem de ideologias e sistemas políticos e econômicos que se favorecem da desigualdade para se sustentarem enquanto classe dominante. Desta forma, a educação continua na vanguarda e no trabalho constante de formação de pessoas. Sob este escopo, Saviani (2020) afirma:

A importância política da educação reside, enfim, no cumprimento de sua função própria, que consiste na socialização do conhecimento. E, especificamente no caso da escola, sua importância política reside no cumprimento de sua função própria: a socialização do saber elaborado, sistemático, assegurando, às novas gerações, a plena apropriação das objetivações humanas mais ricas representadas pela produção científica, filosófica e artística (SAVIANI, 2020, p. 15).

A Educação para/na igualdade consiste na prevenção e combate das desigualdades; torna-se possível a instituição de uma cultura de igualdade e respeito entre meninos e meninas e de combate ao preconceito e a discriminação entre homens e mulheres. Uma educação nessa perspectiva avança ao se constituir como um processo iniciado na Educação Infantil em que as situações cotidianas sejam questionadas e os brinquedos e brincadeiras sejam inseridos no contexto escolar como instrumentos de transformação da cultura para que a naturalização das desigualdades nas cores e nos brinquedos e brincadeiras sejam desconstruídas. Como explana Paulo Freire:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000, p. 31).

Ao pensar o objeto desta pesquisa a partir deste excerto, entende-se que a cultura tem importante relevância na formação dos sujeitos, pois os brinquedos e as brincadeiras são constitutivos dessa cultura e servem como instrumentos de aprendizagem; eles são elementos culturais que possibilitam a interação, absorção e transformação da cultura pelo sujeito. Deste modo, são utilizados como mecanismos de aprendizagem que promovem a desigualdade, mas também podem ser instrumentos que promovem a desconstrução dessas desigualdades e incentivam a liberdade de pensamento e criticidade que desconstrói a naturalização da norma legitimadora da dominação dos homens sobre as mulheres.

A legitimação das desigualdades de gênero também é considerada cultural na sociedade brasileira e enquanto cultura, sabe-se que está em constante movimento, abrindo espaço para mudanças significativas, certo de que são os sujeitos que constroem, produzem e modificam a cultura.

As mudanças culturais sofrem interferências das relações de poder que percorrem todo o corpo social formando regimes de poder em diferentes contextos sociais. É possível analisar a escola como instituição de disciplinamento dos corpos que até aqui foi analisado como legitimadora das desigualdades ao reproduzir a norma heterossexista e escolarizar os corpos das crianças de acordo com o sexo, formando meninas e meninos para exercer papéis sociais distintos. Entende-se que essa educação tolhe a criança em seu desenvolvimento, já que a limita em sua formação e aprendizagem ao impedi-la de expressar e vivenciar experiências que podem contribuir com a construção da sua identidade.

Sobre o papel da escola no disciplinamento dos corpos, Louro (1997) disserta que:

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades "escolarizadas". Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente (LOURO, 1997, p. 61).

A escola constitui-se um regime de poder capaz de imprimir nos corpos e mentes dos indivíduos uma marca que os distingue e os classifica como sujeitos escolarizados, detendo poder e enquanto instituição de vanguarda que tem por principal objetivo a socialização do conhecimento (SAVIANI, 2020), precisa oferecer às crianças uma formação de qualidade em que, independentemente de raça ou gênero, todas possam ter acesso às mesmas experiências de aprendizagem.

Percebe-se que a escola enquanto regime de poder pode fazer uso do poder disciplinar para interferir na realidade; ela precisa estar atenta às transformações

sociais e enquanto detentora do poder-saber é capaz de proporcionar a seus alunos conhecimentos necessários para a desconstrução de discursos ideológicos naturalizados e engendrar uma cultura de mais respeito e igualdade entre os sujeitos.

Ao dissertar sobre o poder-saber, Veiga-Neto (2017), afirma que:

Para Foucault o poder se manifesta como resultado da vontade que cada um tem de atuar sobre a ação alheia (...). É essa vontade que ele denomina vontade de poder. Mas dizer que o poder funciona como uma ação sobre ações não descarta suas outras duas acepções: a) poder como capacidade ou habilidade que cada um tem de modificar, destruir, usar coisas e recursos e b) poder como capacidade que cada um tem em comunicar informações (VEIGA-NETO, 2017, p. 120-121).

O poder diz respeito ao governo de si e dos outros, pois o poder funciona e se exerce em rede, sendo os indivíduos o centro de transmissão de poder que constituem as relações de força. Assim, “a trama de rede de poderes se constrói, altera, rompe em alguns pontos e se religa depois, ali ou em outros pontos, a partir desse jogo de relação de forças” (VEIGA-NETO, 2017, p. 124).

O poder não é fundamentalmente repressivo, pois “produz” e “incita”; também não é simplesmente possuído, mas exercido e, por fim, ele perpassa os dominados e os dominantes. Para tanto, “o saber entra como elemento condutor do poder como correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder. No interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos” (VEIGA-NETO, 2017, p. 117).

Foucault (2013) explica as relações do poder-saber, ao escrever:

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber são diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 2013, p. 27).

Ao partir desse excerto é possível considerar a escola como um espaço em que as relações de poder-saber se constituem e, portanto, pode produzir saberes úteis ao

poder nela exercido de modo que no espaço em que as relações de forças se dão, a escola exerça o poder disciplinar para a docilização dos corpos dos alunos/as formatando em suas mentes e imprimindo em seus corpos uma educação que lhes proporciona mais autonomia, criticidade, liberdade e igualdade.

A proposta desta pesquisa visou refletir sobre a construção dos papéis sociais de gênero em brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. Neste prisma conceitual, as relações de poder, o poder disciplinar da escola na docilização dos corpos e a interpretação dos brinquedos e brincadeiras como constructos da cultura foram os conceitos básicos para a compreensão do papel da escola na formação de meninos e meninas para o exercício de seus papéis na sociedade.

Ao questionar a norma heterossexista da sociedade que engendra desde a infância um processo de naturalização da desigualdade entre os sexos, o presente estudo buscou contribuir com questionamentos referentes ao gênero na infância e compreender como a escola influencia na construção das identidades de meninos e meninas da Educação Infantil e como os brinquedos e brincadeiras são usados na valorização das (des)igualdades.

A Educação Infantil é considerada um espaço de convivência e de aprendizagens entre crianças, bem como um ambiente em que a prática pedagógica precisa ser planejada e refletida para proporcionar às crianças um ambiente de valorização da cultura lúdica e favorecimento da diversidade em que as experiências educativas proporcionam a superação das desigualdades entre os sexos.

A valorização do lúdico na Educação Infantil tem por objetivo proporcionar aprendizagens e desenvolvimento nas crianças. Por essa razão, Froebel (Apud KISHIMOTO, 2008) considera a importância da brincadeira dirigida com planejamento e objetivos específicos e a brincadeira livre em que a criança expressa sua criatividade. A prática pedagógica voltada para a superação das desigualdades precisa, de acordo com Auad (2018),

[...] propor atividades que promovam a ruptura com as tradicionais e hierarquizadas relações de gênero que em nada contribuem para o término das desigualdades; (...) para que isso ocorra, será preciso que os profissionais da área de educação, feministas e pesquisadoras assumam a reflexão sobre as relações de gênero na escola como prática pedagógica, como bandeira de luta e como tema de estudo (AUAD, 2018, p. 75).

A escola que se dedica a uma educação para a autonomia insere em seu currículo (parte diversificada da BNCC) e Projeto Político Pedagógico, conteúdos e ações que visam uma educação para a igualdade em que a diversidade é respeitada e os conflitos são mediados, visando a justiça social, livre de preconceitos e estereótipos. Faz-se necessário que no planejamento pedagógico as brincadeiras estejam previstas com o intuito de proporcionar às crianças, experiências de aprendizagem que valorizam a igualdade entre os sexos, nas quais compartilham as mesmas brincadeiras.

Auad (2018) propõe a construção de uma nova forma de educar definida como *coeducação*. A autora explica que a coeducação vai além da escola mista, que é o espaço de educação para meninos e meninas, mas que o ensino ocorre de maneira diferenciada dentro desses espaços, nos quais as crianças estão no mesmo ambiente, no entanto são classificadas e ensinadas de forma diferente e até mesmo separadas nos espaços. Para Auad (2018) a coeducação é

[...] um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Trata-se de uma política educacional, que prevê um conjunto de medidas e ações a serem implementadas nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aula e nos jogos e nas brincadeiras dos pátios (AUAD, 2018, p. 78).

A autora enfatiza que cada professora pode analisar sua prática e a partir de sua realidade, pensar as melhores maneiras de trabalhar as questões de gênero em sala de aula. Faz-se necessário que haja agentes de mudança dispostos à pesquisa, formação de professores e profissionais da educação e a produção de materiais didáticos e pedagógicos. Esses agentes precisam ser atuantes em diferentes esferas de poder, das organizações sociais às governamentais, de modo que estejam presentes nas mais variadas redes de poder da sociedade, produzindo um poder-saber capaz de engendrar transformações na sociedade.

Auad (2018) acredita que o combate às desigualdades de gênero pode ser iniciado na/pela escola, pois:

A escola, para que haja aprendizado, interfere nas hipóteses das crianças sobre os conhecimentos matemáticos, científicos e linguísticos. Da mesma maneira, há de se intervir nos conhecimentos relativos às relações de gênero, às relações étnico-raciais, geracionais e de classe, para que as discriminações e desigualdades acabem (AUAD, 2018, p. 86).

Embora seja um projeto ambicioso, já que estima uma mudança ampla e profunda na prática escolar, a coeducação propõe condições de aprendizagem igualitárias em pequena escala, em que professores encorajam os alunos à vivência de experiências individuais e coletivas livre de preconceitos e estereótipos que enclausuram a criança em seu sexo, ou seja, ao brincar a criança desfrutaria de maior liberdade de expressão e imaginação potencializando a criatividade e diferentes formas de expressar-se.

É importante considerar que ao brincar a criança faz uso de sua imaginação e criatividade e não se envergonha de compartilhar e/ou expor suas criações imaginativas. Freud (1996), explica que:

Apesar de toda a emoção com que a criança catexiza<sup>13</sup> seu mundo de brinquedo, ela o distingue perfeitamente da realidade, e gosta de ligar seus objetos e situações imaginados às coisas visíveis e tangíveis do mundo real. Essa conexão é tudo o que diferencia o 'brincar' infantil do 'fantasiar'(...). Cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade (FREUD, 1996, p. 78).

Ao brincar as crianças expressam seus desejos, suas contradições e seus valores sociais, assim, experimentam a vivência de papéis diversos como a imitação de um super-herói ou um bandido. Nas brincadeiras a criança imita o adulto e reproduz os papéis anteriormente observados, como o menino que brinca de boneca, pois viu o pai ou algum outro homem cuidar de um bebê. A criança pode também apresentar a curiosidade em representar aquele papel, mesclando questionamento e criatividade em sua brincadeira. Em suas pesquisas sobre as relações de gênero em instituições de Educação Infantil, Finco (2010), observou que essa capacidade da criança de criar mecanismos de transgressão,

[...] como, por exemplo, transgredir os papéis sexuais dentro de uma brincadeira de casinha, não significa que elas somente invertam os papéis, baseadas em uma lógica dualista das relações; elas brincam com esses papéis, multiplicando as possibilidades de ser, brincando com possibilidades plurais, com elementos de fantasia e realidade. Experimentam novas brincadeiras com novos significados e recriam novas formas de ser e de relacionar-se (FINCO, 2010, p. 129).

---

<sup>13</sup> A psicanálise conceitua a Catexia como uma pulsão (força psíquica) direcionada a certos objetos.

É importante considerar que, embora a criança siga as regras da brincadeira ela também é capaz de transgredir a norma social implícita nela, pois ao brincar de casinha o menino representa o papel de cuidador da casa e das crianças (regra da brincadeira). Enquanto menino, transgride a norma social já que esse papel é socialmente destinado às mulheres; o menino cria um mundo imaginário em que é capaz de representar aquele papel, embora tenha consciência de que é apenas uma representação e não uma realidade, o que permite-lhe mudar a direção que o papel percorre ou o seu esquecimento.

A capacidade de transpor as barreiras socialmente impostas evidencia a capacidade criativa da criança de se colocar como sujeito e interferir na realidade. Daí a importância da brincadeira na constituição do indivíduo crítico, criativo e autônomo. A brincadeira livre contribui com essa formação, por isso deve ser estimulada, e nela, as escolhas da criança devem ser respeitadas para que seja o que quiser e como quiser em suas brincadeiras, uma vez que, o brincar é uma forma de vivenciar o mundo. Cabe salientar que a criança tem consciência de que é uma brincadeira e por isso ela brinca livremente sem se envergonhar. A diferença consiste, segundo Freud (1996) no fato que:

O adulto, ao contrário, envergonha-se de suas fantasias, escondendo-as das outras pessoas. Acalenta suas fantasias como seu bem mais íntimo, e em geral preferiria confessar suas faltas do que confiar a outro suas fantasias. Pode acontecer, conseqüentemente, que acredite ser a única pessoa a inventar tais fantasias, ignorando que criações desse tipo são bem comuns nas outras pessoas (FREUD, 1996, p. 78).

Esse fato faz pensar que o adulto se envergonha da brincadeira da criança, pois ao transgredir a norma socialmente imposta, ela não vê problema em representar papéis referentes ao outro sexo, já que não há nenhum problema nas representações de outras personagens do folclore ou da mídia, como vilões e bandidos, então por que haveria problema no menino imitar a mãe ou na menina imitar o pai?

Ao brincar, as crianças expressam curiosidade em como é ser o outro, como a criança que viu um piloto de avião pela primeira vez e o imita em suas brincadeiras. Ela não tem nenhum motivo para se envergonhar de agir como um adulto, pois está se preparando para sê-lo, assim, experimenta em suas brincadeiras as diferentes formas de ser da vida adulta. Nesse sentido, Freud (1996) explica que:



O brincar da criança é determinado por desejos: de fato, por um único desejo - que auxilia o seu desenvolvimento -, o desejo de ser grande e adulto. A criança está sempre brincando 'de adulto', imitando em seus jogos aquilo que conhece da vida dos mais velhos. Ela não tem motivos para ocultar esse desejo. Já com o adulto o caso é diferente. Por um lado, sabe que dele se espera que não continue a brincar ou a fantasiar, mas que atue no mundo real; por outro lado, alguns dos desejos que provocaram suas fantasias são de tal gênero que é essencial ocultá-las. Assim, o adulto envergonha-se de suas fantasias por serem infantis e proibidas (FREUD, 1996, p. 78).

Seria com base nesse 'envergonhamento' que o adulto proíbe as crianças de se expressarem livremente em suas brincadeiras? Ao ocultar suas fantasias e devaneios, o adulto reprime a criança de brincar e criar brincadeiras que rompam com a norma socialmente imposta? Essas são questões que vão além desta pesquisa, mas trazem à reflexão problematizações acerca do poder que o adulto exerce sobre a criança e de onde vêm as coerções que lhe são impostas.

Freud (1996) argumenta ainda que as obras criativas realizadas na vida adulta, como as produções artísticas, são uma continuação daquilo que foi o brincar infantil. Tal assertiva leva à reflexão sobre a importância do brincar livre na infância e da diversidade de brincadeiras para o desenvolvimento da criatividade. A escola precisa estar preparada para amparar as crianças que, com sua criatividade, questionam as normas e trazem a reflexão aos espaços educativos. É preciso compreender a criança em sua curiosidade com as mais diferenciadas formas de ser, bem como o seu desejo de ser adulto, para não incorrer no erro de tolher a criatividade e desenvolvimento de meninos e meninas, impedindo-os de expressar e construir suas identidades.

Sabe-se que a obediência acrítica à norma predispõe a proibição de diversas atitudes, expressões e escolhas e que ao instituir o proibido, predispõe-se o desejo da transgressão. As crianças estão dispostas a transpor as normas em suas brincadeiras, como a menina que joga futebol com os meninos ou o menino que pinta as unhas com esmalte. Finco (2010) ressalta que,

Estas crianças ao transgredirem as fronteiras, introduzem elementos de instabilidade, tensão e crise, que fazem com que as professoras reflitam sobre suas posturas e concepções acerca da infância; repensem a própria condição da educação em nossa sociedade contemporânea. São esses meninos e meninas que colocam em xeque determinadas concepções, que por longo tempo foram naturalizadas. Os sentimentos de angústia e dúvida experimentados pelas professoras na relação com estas crianças são evidência do caráter dinâmico e complexo dessa relação (FINCO, 2010, p. 172).

A importância de reconhecer as especificidades de cada criança, valorizar sua criatividade e formas de expressar-se são atitudes que estimulam uma prática educativa para a igualdade e a justiça. O professor pesquisador/reflexivo busca pela qualidade em sua prática, a fim de que a aprendizagem de seus alunos seja rica em experiências lúdicas e sociais.

Enquanto espaço de diversidade, a Educação Infantil pode proporcionar experiências de respeito às diferenças que valem para a vida, permitindo uma formação integral do sujeito. Deste modo, a escola precisa enxergar sua potencialidade e poder de disciplinar corpos com habilidade de conviver com a diversidade, e assim engendrar a possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e mais democrática.

Enquanto formadora de sujeitos, a Educação pode exercer o poder disciplinar e transgredir a norma vigente que estimula a desigualdade para, através do poder-saber, engendrar mudanças na sociedade. Afinal, “os saberes se constituem com base em uma vontade de poder, e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder a que servem” (VEIGA NETO, p. 115). Nesse sentido, é importante considerar que o poder produz saber, verdade, indivíduos, enfim, produz realidade.

Auad (2018) lista algumas ações que professores/as podem tomar em sala de aula para promover uma Educação para a Igualdade, dentre elas destaca-se: estimular as crianças a brincar em conjunto com as mesmas brincadeiras e brinquedos, como todos jogarem futebol ou todos brincarem de bonecas; incentivar as crianças igualmente nos cuidados com os materiais escolares e nas tarefas, bem como a participar de atividades esportivas e intelectuais; evitar a separação em filas ou grupos por sexo, mas ensinar o respeito às diferenças e questionar os preconceitos. Atitudes como estas farão parte do repertório de experiências das crianças que poderão, a partir delas, criar novas formas de vivenciar a igualdade entre os sexos, produzindo assim, um modo de ser mais igual e mais justo, em que o questionamento à norma socialmente construída poderá gerar mudanças na cultura produzindo novas verdades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente às descobertas realizadas nesta pesquisa e ao exposto neste trabalho, conclui-se que há uma emergência no que se refere ao ensino de assuntos como gênero e sexualidade nas escolas e a importância de levantar questionamentos com as crianças e propor brincadeiras que vão ao encontro daquelas socialmente impostas, para assim, trabalhar junto aos alunos desde a Educação Infantil, assuntos sobre as desigualdades de gênero e a sexualidade objetivando a criação mecanismos de crítica e autocrítica a atitudes e normas socialmente impostas e naturalizadas na sociedade como verdades absolutas e irrefutáveis.

A Educação Infantil enquanto espaço de convivência e ensino de meios e maneiras de viver em sociedade precisa estar apta para proporcionar às crianças experiências lúdicas que estimulem o respeito, a igualdade e a justiça. As brincadeiras e os brinquedos precisam estar dispostos para que as crianças possam brincar livremente, criar histórias e fantasias que as auxiliem na aprendizagem das habilidades necessárias para o viver em comunidade de maneira amistosa, com respeito às diferenças e valorização da igualdade entre as pessoas independente do gênero, raça, crença, idade ou condição socioeconômica.

Ao propor as relações de poder que se dão em torno do brinquedo, da brincadeira e do gênero, observa-se que a criança se coloca como sujeito capaz de questionar, transgredir, aceitar e defender as normas socialmente impostas. Isso faz lembrar que cada sujeito tem suas contradições, divergências, crenças e certezas, de modo que as especificidades de cada indivíduo se sobressaem frente a padronização social. Em suma, o disciplinamento dos corpos, em sua eficiência produz sujeitos úteis e docilizados capazes de atender a demanda social, mas são também indivíduos com características e especificidades que se destacam e são exploradas, permitindo-lhes o exercício do poder dentro das relações de força que compõem a sociedade.

Nessas relações de força estão a escola e os professores que também exercem o poder e podem interferir na formação das crianças, tanto na normatização e submissão à norma social quanto na transgressão e desenvolvimento da criticidade e autonomia. Diante dessas considerações, há questões que precisam ser refletidas por cada profissional da Educação, tais como: a escola enquanto detentora de poder reproduz a norma heterossexista que mantém a dominação masculina ou a escola

dociliza os corpos dos alunos para o exercício da igualdade, da autonomia e da criticidade? O poder exercido pela escola produz saberes, verdades e realidade, isto posto, o que os meninos e meninas sabem sobre si mesmos, quais verdades lhes são ditas e qual realidade está sendo formada sobre a identidade de cada uma dessas crianças? Ao se propor o questionamento e análise do contexto cultural em que estão inseridos, os professores/as são capazes de criar mecanismos de ensino que proporcionam às crianças a possibilidade de também fazer uma leitura de seu mundo de forma mais crítica, no sentido de desnaturalizar a norma instituída, pois como anteriormente observado, ao brincar a criança interage com a cultura e por isso desenvolve a capacidade de se posicionar como sujeito em suas brincadeiras. Sob esta perspectiva, ela tem consciência de suas ações, por isso interage com o brinquedo e/ou com o parceiro, comunica, cria regras, diverge e transforma a ação lúdica, dando-lhe novos significados; enfim, ela exerce o poder e transforma a realidade.

Ao pensar a criança enquanto sujeito capaz de se posicionar frente a uma norma socialmente imposta, fez-se necessário uma reflexão sobre aquela menina citada na introdução deste trabalho que pediu a máscara do Batman em detrimento da tiara da Mulher-Maravilha. Embora, a escola não explicitasse em voz alta ou em documentos a norma heterossexista, ela estava presente de maneira implícita, impondo em suas atitudes, nas atividades curriculares, no tratamento aos alunos e na entrega das lembrancinhas confeccionadas para o dia das crianças - um padrão social que diferencia os meninos e as meninas e por isso são tratados de maneira diferente. A postura da criança gerou desestabilidade na equipe gestora que não estava preparada para gerir de maneira crítica a situação.

Ao refletir sobre esse fato foi feita uma revisão da obra intitulada: O erotismo, de Georges Bataille, na busca por compreender como a criança se posiciona frente ao proibido transgredindo-o. Assim, foi possível conceber uma reflexão do que seria a transgressão infantil e como a escola poderia se posicionar diante dela. Embora o erotismo seja o tema central da obra de Bataille, o autor trata da oposição entre o interdito e a transgressão proposta a ser discutida nesta pesquisa e afirma que “o homem pertence a um e a outro desses dois mundos, entre os quais sua vida, queira ou não, está dilacerada” (BATAILLE, 2021, p. 63).

Segundo Bataille (2021) os interditos são restrições impostas na sociedade para que se mantenha a ordem e estão diretamente ligados ao mundo do trabalho.

O interdito elimina a violência, e nossos movimentos de violência destroem em nós a calma ordenação sem a qual a consciência humana é inconcebível. (...). A verdade dos interditos é a chave de nossa atitude humana. Nós devemos, nós podemos saber com exatidão que os interditos não são impostos de fora. Isso nos aparece na angústia, no momento em que transgredimos o interdito, sobretudo no momento suspenso em que ele ainda atua, e em que, não obstante, cedemos à impulsão a que ele se opunha (BATAILLE, 2021, p. 61, 62).

Ao analisar os interditos percebe-se que se constituíram paralelamente ao trabalho e são necessários na construção e organização da sociedade, evidenciando a diferenciação que há entre os seres humanos e os animais. Ao fabricar ferramentas para auxiliar na sobrevivência o trabalho passou a ocupar uma grande fração do tempo dos indivíduos, assim surgiram os interditos com o intuito de regular a sociedade e limitar as necessidades supérfluas, já que o tempo para elas se tornara escasso.

Como dois polos que convergem, a transgressão advém do interdito, pois “não há interdito que não possa ser transgredido” (BATAILLE, 2021, p. 87). Sabe-se que o mundo humano é composto não só de trabalho (interdito), mas também de festas (transgressões). Portanto, “o interdito e a transgressão correspondem a esses dois movimentos contraditórios: o interdito, rejeita, mas a fascinação introduz a transgressão” (BATAILLE, 2021, p. 92).

Ao analisar os interditos impostos aos brinquedos e às brincadeiras das crianças é possível observar que elas são proibidas de brincar com os brinquedos e brincadeiras consideradas do outro sexo, como a menina que não pode brincar de luta com um menino ou um menino que não pode se fantasiar de princesa com outras meninas. Esse interdito é imposto a partir das normas sociais vigentes que consideram a heterossexualidade como padrão/modelo a ser seguido, assim, é criado um modelo específico de masculino e feminino e a partir desse modelo as crianças têm seus corpos docilizados e na repetição do corpo e do discurso têm suas identidades de gênero formadas.

O que esta pesquisa buscou fomentar é uma crítica ao “excesso de interditos” relacionados ao gênero, o que evidencia a desigualdade entre os sexos e a dominação masculina em detrimento da feminina, produzindo também certa aversão a tudo que

é feminino, já que o masculino impera sobre o feminino. O sentimento de inferioridade feminino é construído a partir da sociedade e internalizado nas meninas; enquanto que o sentimento de superioridade faz o caminho inverso, ou seja, também é constituído a partir do meio e internalizado nos meninos que aprendem ao longo da vida a se colocarem como superiores às meninas.

Toda regra pressupõe sua própria transgressão, ou seja, proibir não impede que a transgressão ocorra. Nesse sentido, é possível observar que os interditos impostos sobre os brinquedos e brincadeiras não levam em consideração o conhecimento humano historicamente acumulado, as ciências e a história, pois são fundamentados na ideologia dominante naturalizada na sociedade. Nessa perspectiva, a hipótese aqui levantada parte destas duas afirmações e levanta a problemática: se proibir o brincar não impede que ocorra a transgressão e, se as bases de fundamentação dos interditos são duvidosas, como engendrar um pensamento crítico a respeito das brincadeiras que se referem ao gênero?

Primeiro, faz-se necessário entender que o fato da norma heterossexista estar, na maior parte do tempo, implícita e não explícita no ambiente escolar, esse não falar sobre a temática pressupõe um tabu, isto é, evita-se o assunto para não correr o risco de abrir um debate com diversas vozes e/ou por medo do que for descoberto esfacelar a verdade que impera demonstrando assim, o temor de desconstruir aquilo que foi naturalizado. O não falar, não fazer, não permitir que o outro faça e aceitar sem questionar a norma vigente, configura maior comodidade e impessoalidade/não responsabilidade daqueles que se colocam como educadores e formadores de cidadãos; estão apenas a cumprir ordens, seja da cadeia de comando da educação ou dos costumes socialmente impostos.

Ignorar que a transgressão ocorre faz com que a escola esteja despreparada para situações como a vivenciada pela pesquisadora deste trabalho que não soube, juntamente com toda a equipe gestora e pedagógica da escola, analisar criticamente a situação da criança que prefere o brinquedo confeccionado para os meninos, e se posicionar para auxiliar a criança em seu processo de desenvolvimento/construção da sua identidade, preparando-a enquanto instituição educativa ao realizar mudanças que evitam a reincidência do erro.

Nesse sentido, a proposta configurou-se em uma educação dialógica (FREIRE, 1996) em que os alunos e professores constroem uma rede de comunicação que lhes

permite fazer uma leitura de mundo capaz de fazê-los mais críticos e reflexivos. Desta maneira, os interditos desnecessários, como a distinção e separação entre meninos e meninas no modo de ser, expressar e viver sejam desconstruídos. Salienta-se que não proibir significa não transgredir e não transgredir interditos desnecessários em nada afeta a conduta social, mas auxilia as crianças na construção de uma identidade que se pauta na verdade das ciências e da história permitindo as transformações culturais que concebem a construção de um sujeito crítico e atuante, capaz de pensar por si mesmo e questionar as normas e excesso de interditos que tolhe a criatividade, a liberdade, e a igualdade. Ao impor um interdito revela-se a possibilidade de transgressão, já que,

[...] somos admitidos ao conhecimento de um prazer em que a noção de prazer se mistura ao mistério, expressivo do interdito que determina o prazer ao mesmo tempo que o condena (...). Jamais, humanamente, o interdito se mostra sem a revelação do prazer, nem jamais o prazer sem o sentimento do interdito (BATAILLE, 2021, p. 132).

Nesse sentido, esta pesquisa conclui que as brincadeiras são constituídas de um âmbito/espço de liberdade criativa em que a criança cria um mundo imaginário, no entanto, esse mundo imaginário é interceptado pelo adulto ou a escola que ao exercer o poder disciplinar lhe impede de brincar livremente. A docilização dos corpos e das mentes das crianças produzem o adulto que abandona a brincadeira e, à medida que cresce, envergonha-se de suas fantasias<sup>14</sup> e passa a reproduzir a norma socialmente imposta.

A inserção no mundo adulto exige obediência às regras da sociedade, e para não ser excluído faz-se necessário a acriticidade. Assim, a naturalização da norma ocorre, tornando-se uma verdade absoluta mantida pelo discurso ideológico inquestionável.

Vale ressaltar que as diferenças entre meninos e meninas não constituem um problema. Mas, há um grande problema quando essas diferenças são transformadas em desigualdades e essas desigualdades são acentuadas de forma que a relação entre meninos e meninas/homens e mulheres seja constituída em uma relação desigual de poder e domínio de um sobre o outro. E nessa relação desigual de poder

---

<sup>14</sup> Embora se envergonhe, o adulto nunca abandona o fantasiar, o que nos leva a crer na concretização das palavras de Bataille, que afirma: “jamais, humanamente, o interdito se mostra sem a revelação do prazer, nem jamais o prazer sem o sentimento do interdito”(BATAILLE, 2021, p. 132).

a violência, a submissão e a sujeição são consideradas naturais e benéficas para o bem comum.

Portanto, faz-se necessário pensar uma educação na diversidade em que a igualdade de direitos seja respeitada; a escola precisa oferecer a todas as crianças as mesmas oportunidades de brincar com os mesmos brinquedos e brincadeiras, de modo que as aprendizagens, experiências lúdicas e desenvolvimento de habilidades e competências estejam ao alcance de todos.

Por fim, uma educação para a igualdade precisa também ser pautada no diálogo com a família, no sentido de propor questionamentos, levantar debates e expor dados científicos e estatísticos, refletir acontecimentos históricos que contradizem o discurso ideológico. Esse é um ideal a ser alcançado como meio de proporcionar uma educação igualitária em que meninos e meninas, respeitados em suas diferenças, sejam educados em igualdade de direitos e oportunidades. Entretanto, quais os meios para alcançar esse ideal? A sociedade suportaria esta mudança? Estas são questões que vão além do tema aqui proposto, mas propõe novas problemáticas que ampliam o debate e o estudo sobre as questões de gênero, um assunto que precisa ser constantemente estudado e debatido, para que as diferenças entre o falar e fazer se tornem cada vez menores.

Faz-se necessário o estudo, a pesquisa e a divulgação de trabalhos que visam os direitos humanos, a igualdade e o respeito às diferenças. Urge que a igualdade de gênero seja debatida e divulgada entre professores e escolas de Educação Básica, já que estas vivenciam na prática as relações de gênero e os conflitos que delas decorrem, bem como a convivência com as diferentes formas de viver e ser das famílias que compõem as comunidades escolares e precisam ser ouvidas e orientadas no que se refere ao respeito pelo diferente e a valorização da igualdade entre os meninos e meninas.



## REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Feminicídios caem, mas outras formas de violência contra meninas e mulheres crescem em 2022.** Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/10-anuario-2022-feminicidios-caem-mas-outras-formas-de-violencia-contrameninas-e-mulheres-crescem-em-2021.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** São Paulo: Contexto, 2018.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BALISCEI, João Paulo. **Abordagem histórica e artística do uso das cores azul e rosa como pedagogias de gênero e sexualidade.** Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/46113>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BATAILLE, Georges. **O erotismo.** Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte, Autêntica, 2021.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BÍSCARO, Claudia Regina Renda. **A construção das identidades de gênero na educação infantil.** Campo Grande, 2009. 138 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8069-a-construcao-das-identidades-de-genero-na-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BOMTEMPO, Edda. **A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário.** In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto Nº 1.973, de 1º de agosto de 1996.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1996/d1973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm). Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente,** Lei 8069/1990. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 01 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA). Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 28 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 01 mai. 2022.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Lei nº 11.340/2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm). Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.104/2015**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm). Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.164/2021**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm). acesso em: 28 jul. 2021.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org) O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

CARY Nelson, TREICHLER, Paula A. e GRASSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

CERQUEIRA, Daniel; MOURA, Rodrigo; PASINATO, Wânia. **Participação no mercado de trabalho e violência doméstica contra as mulheres no Brasil**. Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2019. Disponível em:<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/9705-td2501.pdf>. Acesso em 17 jul. 2022.

CORA CORALINA. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. São Paulo: Global, 1993.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel e SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. Revista Brasileira de Educação, Agosto de 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004>. Acesso em: 23 out. 2022.

DORLIN, Elsa. **Sexo, gênero e sexualidades: introdução à teoria feminista**. Ubu Editora; São Paulo: Crocodilo, 2021.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças : análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero [online]**. São Paulo : Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010. Tese de Doutorado em Educação. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714/>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 41. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 2. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4. ed. Roberto Machado. (Org.). Rev. Rio de Janeiro: Graal, 1984. [https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A\\_Microfisica\\_do\\_Poder\\_Michel\\_Foucault.pdf](https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_Michel_Foucault.pdf). Acesso em: 02 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo; Editora Unesp, 2000.

FREUD, Sigmund. **Escritores criativos e devaneio (1908 [1907])**. In: FREUD, Sigmund. "Gradiva" de Jensen e outros trabalhos. Volume IX (1906 - 1908). Rio de Janeiro; Imago, 1996.

GALILEU. **Barbie lança linha de bonecas que homenageia mulheres inspiradoras**. Revista Galileu. Redação Galileu: 06 mar 2018. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2018/03/barbie-lanca-linha-de-bonecas-que-homenageia-mulheres-inspiradoras.html>. Acesso em: 18 ago. 2022.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores como as cores afetam a emoção e a razão**. [tradução Maria Lúcia Lopes da Silva]. -- 1. ed. -- São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

HOFFMAN, Marcelo. **O poder disciplinar**. In: Taylor, Dianna. Michel Foucault: conceitos fundamentais. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Tabelas Completas - Estruturas Econômicas (em formato xls e ods); 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=resultados>. Acesso em: 18 jul. 2022.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Tolerância social à violência contra as mulheres**. Ipea: 2014. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140327\\_sips\\_violencia\\_mulheres\\_novo.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140327_sips_violencia_mulheres_novo.pdf). Acesso em: 11 jul. 2022.

INSTITUTO AVON. **Muito além do cyberbullying: a violência real do mundo virtual**. 2021. Disponível em: <https://institutoavon.org.br/pesquisa/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

INSTITUTO DATASENADO. Pesquisa DataSenado: **Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher**. Novembro/2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasetado/publicacaodataseado?id=violencia-domestica-e-familiar-contra-a-mulher-2021>. Acesso em: 11 jul. 2022.

KÄMPF, Raquel; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. O papel do brinquedo e do jogo no desenvolvimento infantil: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: **Introdução às leituras de Lev Vygotsky: debates e atualidades na pesquisa** [recurso eletrônico] / Maria Sara de Lima Dias (Org.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

KELLER, Daniel; ARAUJO, Denise Castilhos de. Azul ou rosa: manifestações identitárias de gênero sob o viés normativo do consumo. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 16, n.30, p. 221 – 235. jan./abr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984724616302015221>. Acesso em 18 ago. 2022.

KNIPPEL, Edson Luz; Maria Carolina de Assis Nogueira, AESCHLIMANN. Educação e equidade de gêneros. **Revista Themis**; Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará (Esmec), 2017.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko M. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko M. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008b.

KISHIMOTO, Tizuko M. ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/XN7yv7jS8vTq99xLhRC7vtJ/?format=pdf>. Acesso em: 08 jun. 2022.

LEONTIEV, Alex N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: Ícone, 2010.

LIMA, Rita de Lourdes de. O imaginário judaico-cristão e a submissão das mulheres. Seminário Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos 23 a 26 de agosto de 2010. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: [http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1277853385\\_ARQUIVO\\_comunicoraltrabcompletoGenero.pdf](http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1277853385_ARQUIVO_comunicoraltrabcompletoGenero.pdf). Acesso em: 09 jul. 2022.

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

LYNCH, Richard A. In: Taylor, Dianna. **Michel Foucault**: conceitos fundamentais. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2018.

MANZI, Ronaldo. **Uma leitura sobre ideologia, mídia e educação**: o que é real e o que é ficção? 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

MARQUES, Juliana Gouveia. **Menino veste azul, menina veste rosa**: gênero e sexualidade na educação da pequena infância em tempos de conservadorismos. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/58969/TCC%20Juliana%20Marques.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MENDONÇA, Amanda de. “Professor Doutrinador”, Homeschooling e “Ideologia de Gênero”: A tríade que ameaça a Educação brasileira. **Revista do Curso de História**, Vol. 12, n. 2 (2020) p. 33-51. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/9104>. Acesso em: 16 ago. 2022.

NASCIMENTO, Antônia Camila de Oliveira. Divisão sexual dos brinquedos infantis: uma reprodução da ideologia patriarcal. **O Social em Questão**, vol. 17, núm. 32, [en línea]. 2014, 257-276. ISSN: 1415-1804. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552264723012>. Acesso em: 13/06/2022.

PASSARELLI, Ana Paula Martins. **O gênero na propaganda de moda brasileira analisada a partir dos elementos de desing do vestuário**. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/21323/2/Ana%20Paula%20Martins%20Passarelli.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

PEREIRA, Angélica Silvana; DE OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa. Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na educação infantil. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 273-288, 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PEZZOTTI, Renato. **Quem lacra não lucra? Empresas que apoiam causas perdem dinheiro por isso?** Colaboração para o UOL, em São Paulo; 12/07/2021. Disponível

em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2021/07/12/lacre-ou-lucro-boicotes-a-empresas-que-defendem-diversidade-funcionam.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 18 ago. 2022.

RIBEIRO, Djamila. Para além da biologia: Beauvoir e a refutação do sexismo biológico. **Sapere Aude** - Belo Horizonte, v. 4 - n.7, p.506-509 - 1º sem. 2013. ISSN: 2177-6342. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/5565/5514>. acesso em: 10 ago. 2022.

SABINO, Ana Paula. **Filmes feministas para crianças**. Filmow, 2016. Disponível em: <https://filmow.com/listas/filmes-feministas-para-criancas-1138483/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Graphium Editora para a Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe – retrocessos e formas de resistências. In: **Roteiro, Joaçaba**, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512/14281>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SENA, Dalila Maite Rosa; FRAGA, Jaíne Teixeira da; MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. Menino veste azul, menina veste rosa: uma reflexão sobre as relações de gênero reforçadas na educação infantil. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p.576-594, Jul/Dez, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11569/8492>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 8 jun. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DA SEGURANÇA PÚBLICA DE GOIÁS. **Estatísticas**. Publicado em: 8 de julho de 2021; Última atualização: 14 de julho de 2022 às 10:51 am. Disponível em: <https://www.seguranca.go.gov.br/estatisticas>. Acesso em: 27 jul. 2022.

TOLDY, Teresa Martinho. A violência e o poder da(s) palavra(s): A religião cristã e as mulheres. **Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]**, 89 | 2010, publicado a 01 outubro de 2012. Disponível em: URL: <http://journals.openedition.org/rccs/3761>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.3761>. Acesso em: 09 jul. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. **Meninas e meninos na Educação Infantil**: uma questão de gênero e poder. cadernos pagu (33), julho-dezembro de 2009:265-283. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/237972933\\_Meninas\\_e\\_meninos\\_na\\_Educacao\\_Infantil\\_uma\\_questao\\_de\\_genero\\_e\\_poder](https://www.researchgate.net/publication/237972933_Meninas_e_meninos_na_Educacao_Infantil_uma_questao_de_genero_e_poder). Acesso em: 20 ago. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. - 7.a ed. - São Paulo : Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criatividade na Infância**. Ensaio de Psicologia. trad., introd. e notas João Pedro Fróis ; rev. Alexandre Franco. - 1ª ed. - Lisboa : Dinalivro, 2012.

ZANCHETTI, Ana Luísa Daroit. **Moda, política e gênero**: Nuances de rosa e azul para crianças. disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/234410/001135034.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 jun. 2022.