

JOGOS E GÊNERO NA EDUCAÇÃO FORMAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Paula Mika Kasai

Faculdade de Educação - Unicamp
paulamkasai@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-6139-1987>

Ivan Gimenes de Lima

Faculdade de Educação - Unicamp
ig.lima@hotmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-6985-4723>

Elaine Prodócimo

Faculdade de Educação Física - Unicamp
elaine@fef.unicamp.br | <https://orcid.org/0000-0002-2500-3668>

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar o que estudos empíricos envolvendo as infâncias na educação formal (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) revelam sobre as noções de gênero presentes em situações de jogos e brincadeiras. Para tanto, realizamos levantamento de artigos acadêmicos publicados entre os anos de 2009 e 2019 em sete periódicos da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a base de dados Scielo. Utilizamos nas buscas os seguintes termos, sempre acompanhados da palavra gênero: *jogo(s)*, *jogar*, *brincadeira(s)*, *brincar*, *brinquedo(s)*, *ludicidade*, *lúdico(s)* e *lúdica(s)*. Ao todo, obtivemos 9 artigos. A partir da leitura integral dos trabalhos, os seguintes tópicos foram organizados para análise: (i) gênero e docência: implicações nas brincadeiras infantis, (ii) preferências de atividades lúdicas e de parceiros em jogos e brincadeiras, e (iii) noções de feminilidade e masculinidade. Os estudos analisados explicitam a complexidade das relações entre o lúdico e as noções de gênero. Estereótipos de gênero aparecem com intensidade nas brincadeiras generificadas e nos discursos e mediação de educadores(as). É possível perceber a brincadeira como manifestação que acompanha a manutenção das normas vigentes, contudo, as práticas lúdicas também podem emergir como ato de subversão a essas normas.

Palavras-chave: Jogo; Brincadeira; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Gênero.

Abstract

This study aims to analyze what empirical studies involving children in formal education (child education and early years of elementary school) reveal about notions of gender presented in situations of games. To this end, we carried out a survey of academic articles published between 2009 and 2019 in the following sources: seven journals from the Faculty of Education (FE) of the State University of Campinas (Unicamp) and the Scielo database. We obtained a total of 9 articles. Succeeding reading the articles, we organized three categories of analysis: (i) gender and teaching: implications to children's games, (ii) preferences for recreational activities and partners in game, and (iii) notions of femininity and masculinity. The analyzed studies reveal the complexity of the relations between the ludic and gender notions. Gender stereotypes appear with intensity in gendered play and also in the discourses and mediation of educators. It is possible to perceive the game as a manifestation that accompanies the maintenance of current norms, however, playful practices can also emerge as an act of subversion to these norms.

Keywords: Game; Play; Early Childhood Education; Elementary School; Gender.

Jogos e Brincadeiras na Escola: Feminilidades e Masculinidades

Amarelinha, boneca, dança e pular corda: jogos e brinquedos de meninas. Bolinha de gude, lutinha e carrinho: jogos e brinquedos de meninos. Ainda que não sejam poucos os esforços de autores para desnaturalizar essa categorização em revistas, jornais e outras mídias (Cardoso, 2007; Labedu, 2018; Moira, 2020), a cisão entre meninos e meninas na prática de atividades lúdicas permanece comum. Essa tendência foi constantemente observada por pesquisadoras e pesquisadores no contexto escolar.

Carvalho e colaboradores (1993), ao entrevistar 90 crianças brasileiras de idade entre 5 e 10 anos sobre quais brincadeiras mais praticavam e se essas eram “de meninos”, “de meninas”, ou “dos dois”, obtiveram como resposta da maioria dos e das participantes que futebol e lutinha são mais de meninos, e amarelinha e pular corda são mais de meninas ou podem ser praticadas por ambos. Kishimoto e Ono (2008), acompanhando as preferências de jogos de mais de 300 crianças de 2 a 10 anos que



frequentavam uma brinquedoteca, constataram fortes estereótipos: nos episódios registrados, as áreas da cozinha e o dormitório eram ocupadas majoritariamente por meninas (cerca de 78% das crianças). Nestes espaços, as brincadeiras performadas estavam associadas a atividades familiares, como cuidar de bebês e realizar tarefas domésticas. Em suas observações, notaram apenas meninos brincando de carrinhos e cerca de 96% das crianças que brincavam de boneca eram meninas. Os poucos meninos que brincavam com bonecos tinham em mãos personagens de super-heróis, e suas brincadeiras consistiam em lutas.

Estes estudos ilustram que, embora predominante, essa tendência não é absoluta, pois sempre há crianças que não seguem os estereótipos de meninas e de meninos. Kishimoto e Ono (2008) afirmam que a presença de cerca de 20% de meninos no espaço da cozinha é um indicativo de desconstrução das noções hegemônicas de gênero. As autoras citam, como exemplo, episódios em que houve quebra de padrões, como uma menina vestida de Homem Aranha, meninos experimentando peruca ou coroa, um menino usando vestido e interpretando o papel de dona de casa, entre outros.

Exemplos como esses evidenciam como os jogos e as brincadeiras são atravessados por noções de gênero, não somente no sentido binário ao qual costumam estar associadas – um gênero para cada sexo: masculino e feminino –, mas incluem gradientes variados. Scott (1995 [1986]) enfatiza que precisamos superar essa dicotomia, visto que é inexistente um consenso sobre o que é masculino e o que é feminino. Essas concepções estão presentes nas relações sociais acompanhadas de conflitos, uma vez que não existe uma definição absoluta do que é ser mulher e do que é ser homem. O que existem são entendimentos plurais em torno das características de cada sexo, produzidos, apropriados e reproduzidos pelos agentes sociais nas interações entre si. Isso torna as atribuições de gênero voláteis, a depender do contexto onde ocorrem essas interações.

Nesse sentido, o gênero está intimamente ligado às identidades dos sujeitos. Assim como a etnia, a nacionalidade e a classe, ele constitui parte integrante de cada ser humano e compõe suas singularidades. Em suas produções sobre o gênero, Louro (1997, p. 27) reforça seu caráter impermanente:

[...] tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade

— que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Essa instabilidade é perceptível no estudo de Sarat, Campos e Macedo (2016), no qual as autoras relatam – com base em observações de oito crianças de 4 e 5 anos na educação infantil – que “as meninas e os meninos não têm comportamentos predefinidos para cada um dos gêneros e podem se relacionar de maneiras não sexistas no seu dia a dia, modificando padrões determinados a priori, abrindo um caminho para relações de gênero mais igualitárias” (p. 129, grifo das autoras). Embora possamos considerar a dificuldade de não haver sexismos mesmo entre crianças pequenas, que já estão imersas em contextos culturais sexistas, podemos relativizar essa afirmação, entendendo a criança com mais “flexibilidade”, menos enrijecida nos estereótipos sociais dos papéis e comportamentos de gênero. De acordo com as pesquisadoras, ainda que tenham se deparado com momentos em que os meninos preferiam brincar de carrinhos, montar armas e tratores, e as meninas brincavam de casinha, montar prédios e modelar utensílios de cozinha, houve situações nas quais as crianças brincavam juntas em atividades que, no estereótipo, são pertencentes a um dos sexos. Como exemplo, citam episódios em que os meninos brincaram de casinha e de cozinha junto com as meninas ou somente entre meninos.

Nos jogos e nas brincadeiras, as crianças, imersas no momento, expressam seus modos de ser e de compreender o mundo. Revelam apropriações de gênero que, por vezes, são compreendidas como igualitárias e desassociadas do binarismo e, por vezes, como preconceituosas, a partir de discursos que parecem ser reproduzidos de outros sujeitos. Enunciados como “menina não usa nada do Ben 10¹ pois é de menino”, “esmalte é de mulher não de homem” e “quem passa batom é menina, eu não sou! Sou homem” (Sarat et al., 2016, p. 130, 131) expõem interpretações das crianças sobre os padrões que percebem em seu entorno. Não representam, portanto, o gênero de quem os disse, mas indicam percepções sobre suas próprias identidades e as de outrem a partir de representações sociais.

No que tange aos estudos sobre o jogo, desde a publicação de *Homo ludens* por Huizinga (2004 [1938]), obra em que o autor propõe caracterizar este fenômeno,

¹ Personagem de animação produzido pela Cartoon Network Studios para uma série de televisão. Ben é um garoto que luta contra alienígenas.



diversas análises e discussões foram realizadas em torno da importância do jogo para a humanidade. Freire (2003) apresenta concepções que aparecem nos discursos de diversos pensadores, desde Tomás de Aquino no século XII a Brougère no final da década de 1990. Seu estudo mostra variadas percepções em torno do jogo: o jogo visto como supérfluo e oposto ao trabalho, numa visão utilitarista; um preparo para a vida séria, quando o sujeito simula atividades do cotidiano; espaço de aprendizagem cultural; como elemento constituinte da cultura, entre outras.

No âmbito da educação, Freire (2003, p. 167), referindo-se ao jogo, destaca que: Naquilo que ele tem de mais rico, pedagogicamente falando – ou seja, em seu caráter de totalidade, por meio do qual podem ser integrados, no mesmo ato, aspectos morais, estéticos, racionais, sociais, dentre outros –, ele é ignorado, evitado, excluído, do ambiente escolar.

Não queremos com isso sustentar que esta afirmação é completamente verdadeira, pois existem educadores empenhados em proporcionar experiências lúdicas com seus educandos e suas educandas, dispondo de intencionalidades que vão além de conteúdos. Além disso, o jogo não é totalmente excluído do ambiente escolar, visto que, como relatam Rocha e Ribeiro (2017), as crianças encontram brechas durante a rotina escolar para brincarem ou jogarem. Por meio da análise de 91 teses e dissertações abarcando o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, somada a um estudo empírico com uma turma de primeiro ano, as autoras constataram que o jogo estava presente, porém foram escassas as oportunidades proporcionadas pelas professoras.

E quando as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental conseguem brincar e jogar na escola? Embora a investigação de Rocha e Ribeiro (2017) tenha focado apenas o primeiro ano, a amplitude de seu estudo nos oferece pistas do que pode ocorrer nos anos subsequentes. As pesquisadoras concluíram que há três momentos nos quais as crianças costumam brincar nos espaços escolares: “[...] no recreio, nas aulas de educação física e nos interstícios das atividades nas salas de aula [...]” (p. 241).

A escola, local relevante na constituição social dos sujeitos, permite um encontro das diferenças, onde crianças, jovens e adultos de diferentes núcleos familiares se encontram e convivem entre si, cada qual com experiências e concepções de vida distintas. Louro (1997) afirma que as diversas instâncias e práticas pertencentes à vida social são generificadas, uma vez que “[...] as diferentes instituições e práticas

sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros” (p. 25). Com isso, entendemos as instituições escolares como ambientes atravessados pelo gênero.

Segundo Brougère (2008), as crianças são co-produtoras da cultura lúdica, pois se apropriam dos jogos e das brincadeiras, e os ressignificam enquanto praticam estas atividades, e ao mesmo tempo, enquanto co-produzem a cultura lúdica, se constituem. Retomando a qualidade de inacabamento do gênero enfatizada por Louro (1997), podemos dizer que as crianças são também co-produtoras de relações de gênero, visto que emitem, se apropriam e modificam noções relacionadas a esta esfera enquanto também constituem suas próprias identidades de gênero nesse processo. Seus discursos e gestos compartilhados nas interações são carregados de significados que se estendem e se transformam à medida que novas experiências são estabelecidas.

Consideramos o jogo um fenômeno rico para a investigação das relações de gênero entre as crianças, tendo em vista que, nas situações lúdicas, as crianças conseguem ser mais espontâneas e genuínas no ambiente escolar, permitindo que elas tragam com liberdade sua forma de ser e estar no mundo e revelando discursos que podem não ser presenciados em outras atividades diretivas na sala de aula. Como destaca Huizinga (2004 [1938]), o jogo promove liberdade: mesmo que o jogador (ou a jogadora) se encontre sujeito às regras, sua adesão é voluntária. Além disso, enquanto joga, a criança se apresenta imersa no momento. As mesmas condições podem não ser garantidas em outras atividades da rotina escolar, que a criança tem o direito e o dever de frequentar diariamente.

Para entender como as relações de gênero acontecem nas atividades lúdicas na realidade escolar, este trabalho teve como objetivo analisar o que estudos empíricos envolvendo as infâncias na educação formal (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) revelam sobre as noções de gênero captadas em situações de jogos e brincadeiras. Foi realizada uma revisão bibliográfica sistemática de artigos contendo investigações *in loco*, publicados em revistas acadêmicas brasileiras da Faculdade de Educação da Unicamp e na base de dados Scielo.

Metodologia

O presente trabalho é fruto de um estudo mais amplo realizado em 2020, que consistiu em uma revisão bibliográfica sistemática com o intuito de investigar como a



temática do jogo está presente nas práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para este estudo, acrescentamos a Educação Infantil à investigação inicial. O levantamento de artigos acadêmicos teve como fontes: (i) sete periódicos da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)² e (ii) a base de dados Scielo. A escolha da primeira se deu por conta do vínculo de trabalho e estudo do/as autor/as com a instituição. Posteriormente, devido à quantidade de artigos obtidos nessa fonte, as pesquisas foram expandidas para a segunda fonte.

Para este estudo, o período verificado foi o intervalo entre 2009 e 2019. Utilizamos nas buscas os seguintes termos, sempre acompanhados da palavra gênero: jogo(s), jogar, brincadeira(s), brincar, brinquedo(s), ludicidade, lúdico(s) e lúdica(s). Nas revistas da Faculdade de Educação, encontramos 5 publicações contendo ao menos um dos termos buscados, associado a gênero. Destas, duas envolviam outras etapas da educação (ensino médio e superior). Portanto, obtivemos 3 artigos (Prado e Anselmo, 2019; Wenetz, 2011, 2012).

Na base de dados Scielo, foram gerados 108 artigos. Após a leitura dos resumos, identificamos 9 publicações discutindo o gênero nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Infantil, atrelado a jogos e brincadeiras. Destas, 3 já haviam sido obtidas na busca anterior. O restante dos artigos tratava de: outras etapas da educação (6 artigos); contexto não escolar (33 artigos); escolas internacionais (3 artigos); ou os termos pesquisados foram apenas citados, como em “jogos de poder”, “gênero feminino”, “gênero literário”, entre outros (57 artigos). Assim, obtivemos mais 6 trabalhos (Cólis e Souza, 2020; Marques e Müller, 2019; Menezes, Brito, Figueira, Bentes e Santos, 2010; Menezes e Brito, 2013; Silva e Luz, 2010; Wenetz, 2013), totalizando 9 artigos para leitura integral e análise (Quadro 1).

² Os periódicos da Faculdade de Educação da UNICAMP considerados no presente estudo foram: Pro-posições, Cadernos CEDES, ETD (Educação Temática Digital), Ciências em Foco, Filosofia e Educação, RBEC (Revista Brasileira de Educação Comparada) e Zetetiké. Destes, continham trabalhos analisados no estudo: Pro-posições, Cadernos CEDES, ETD e Zetetiké.

Quadro 1 – Artigos obtidos envolvendo jogos, gênero e infância na educação formal.

Título	Autoras(es)	Periódico	Ano	Escolaridade
Compreendendo as diferenças de gênero a partir de interações livres no contexto escolar	Menezes, Aline B. de C.; Brito, Regina C. S.; Figueira, Renata A.; Bentes, Tatiana F.; Monteiro, Eline F.; Santos, Marina C.	Estudos de Psicologia (Natal)	2010	Ensino Fundamental
Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero	Oliveira, Isabel de; Luz, Silvalza R. da	Cadernos Pagu	2010	Educação Infantil
Das escolhas que fiz: implicações etnográficas na pesquisa com crianças	Wenetz, Ileana	Pro-posições	2011	Ensino Fundamental
Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar	Wenetz, Ileana	Cadernos CEDES	2012	Ensino Fundamental
As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar	Wenetz, Ileana; Stigger, Marco P.; Meyer, Dagmar E.	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	2013	Ensino Fundamental
Diferenças de gênero na preferência de pares e brincadeiras de crianças	Menezes, Aline B. de C.; Brito, Regina C. S.	Psicologia: Reflexão e Crítica	2013	Ensino Fundamental
“No próximo recreio a gente briga”: interação social e disputa de meninas	Marques, Rafaela N.; Müller, Fernanda	Educar em Revista	2019	Ensino Fundamental
Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre gênero e docência na Educação infantil	Prado, Patrícia D.; Anselmo, Viviane S.	Pro-Posições	2019	Educação Infantil
Infâncias, Gênero e Sexualidades: Uma Investigação-Intervenção com Professores de Educação infantil	Cólis, Eduardo B.; Souza, Leonardo L. de	Revista latinoamericana de educación inclusiva	2020	Educação Infantil

Resultados e Discussão

A partir da leitura integral dos artigos, identificamos tópicos de discussão comuns entre alguns deles: (i) gênero e docência: implicações nas brincadeiras infantis, (ii) preferências de atividades lúdicas e pares, e (iii) noções de feminilidade e masculinidade. O primeiro se refere às percepções de gênero presentes nos discursos de educadoras(es) e suas possíveis implicações sobre os jogos e as brincadeiras



infantis. O segundo aborda as atividades lúdicas percebidas como preferidas pelas crianças, bem como os pares que tendem a acompanhar nesses momentos. O último trata das concepções de feminino e masculino presenciadas pelas pesquisadoras e pesquisadores nos discursos e comportamentos dos(as) participantes dos estudos.

Gênero e docência: implicações nas brincadeiras infantis

Nos três artigos levantados envolvendo a Educação Infantil, o enfoque de análise esteve direcionado aos adultos, em sua maioria professoras. Neles, as(os) pesquisadoras(es) exploraram os discursos de educadoras e educador entrevistadas(o), percebendo e ressaltando concepções de masculinidade e feminilidade ali presentes. Silva e Luz (2010) realizaram entrevistas com professoras e coordenadora pedagógica de uma instituição de Educação Infantil em Belo Horizonte. Prado e Anselmo (2019) entrevistaram uma professora e um professor de um centro de Educação Infantil em São Paulo, além de realizarem observações da jornada de um grupo de crianças e conversas informais com algumas delas. Cólis e Souza (2020) entrevistaram três professoras e organizaram três oficinas de debate. A partir desses estudos, destacamos aspectos discutidos pelas(os) autoras(es) para reflexão em torno de compreensões de gênero e seu impacto sobre as práticas docentes.

O primeiro aspecto que destacamos dos artigos é a influência da cultura na trajetória de vida dos sujeitos e, conseqüentemente, na sua atuação como educadoras e educadores. Prado e Anselmo (2019) discutem a diferença no estímulo que meninas e meninos recebem desde pequenas(os), com relação ao movimento corporal. As autoras apontam a existência de uma força social para que as meninas utilizem um espaço mais limitado de movimento do que meninos, uma vez que seus corpos são considerados “frágeis”. Por meio das entrevistas, captaram falas da(o) professora(or) alinhadas a essa percepção. A professora participante afirma que existe sim uma liberdade corporal maior para os meninos, e atribui isso a fatores sociais: “Acho que é cultural, é construído sim, desde pequena a mulher é submetida a um controle maior desses movimentos, de como se porta, como se veste, como se senta... e a cultura é poderosa, né? É uma força poderosa!” (Prado e Anselmo, 2019, p. 11).

O professor participante do estudo também compreende que essa diferença associada aos gêneros é fomentada desde a infância. Ao comentar sobre sua época de criança, recorda de um primo e uma prima com quem brincava bastante, e indica uma influência dos adultos nessas concepções: “Talvez ali, entre a gente, sem os

adultos, não tinha muito isso de menino e de menina. Mas eu me lembro de muitas coisas em que ela não acompanhava a gente, não fazia com a gente, e às vezes a explicação era porque ela era menina, sabe?” (Prado e Anselmo, 2019, p. 12).

As autoras observam como essa distinção entre feminilidade e masculinidade reflete nas interações lúdicas entre professoras(or) e crianças na escola acompanhada. De acordo com elas, o professor era uma referência brincante na instituição, visto que frequentemente brincava com as crianças com movimentos intensos, como subir na árvore junto a elas, correr, entre outros. As pesquisadoras indicam que padrões de comportamento social feminino, mais contido com relação ao próprio corpo, parecem interferir nas possibilidades de atuação das professoras nas brincadeiras.

Partindo das convenções existentes sobre o que é ser menino e o que é ser menina, surgem rótulos e expectativas que até mesmo quem busca agir contra, acaba os manifestando. Nesse sentido, Silva e Luz (2010) apresentam uma fala interessante de uma professora entrevistada:

Eu tento sempre fazer o seguinte: quando as meninas estão fazendo a comidinha, por exemplo, eu chamo os meninos para ajudar, porque eu não gosto muito de distinguir essas funções não, por exemplo: quando os meninos pedem o velotrol, eu dou o velotrol rosa para os meninos só para ver a reação, e eu fico super feliz quando eles pegam e não estão nem aí se é rosa, azul, verde ou amarelo. Pega e vai brincar numa boa, e eu acho bacana isso, quando as meninas estão fazendo a comidinha, vem aqui olhar, **ajudar a fazer o suco de laranja, ela faz o arroz, e você faz o suco de laranja, e ele vai e faz, se a gente chama** (p. 31, grifo das autoras).

Este trecho ilustra a complexidade de desconstruirmos imaginários sociais com os quais convivemos desde a infância. Silva e Luz (2010) ressaltam que, ao passo que a professora demonstra reprovar a distinção “coisas de menino” e “coisas de menina”, o exemplo que cita sobre o suco de laranja revela uma noção de que o homem atua na cozinha como ajudante, enquanto a mulher é a responsável por preparar a refeição. Outro elemento que pode ser extraído do relato da professora é a sua expectativa sobre a reação dos meninos ao receberem o velotrol rosa. Os padrões recorrentes em nosso entorno orientam diversas expectativas sobre o comportamento das pessoas, que podem ou não ser confirmadas. No caso das crianças, não é raro quebrarem as expectativas dos adultos:

Lembro-me de algumas, não poucas, situações na creche, quando oferecemos



possibilidades para meninos e para meninas. A gente se surpreende com o que vem. Meninas com uma habilidade incrível de subir em árvores, de pular e de desafiar o corpo. Alguns meninos com mais receio desse desafio, de dar a mão, e tal, e as meninas muito mais “atiradas”. E meninos com uma sensibilidade muito grande para brincadeiras, vamos dizer assim, “das meninas”, brincadeiras mais recolhidas, não só de casinha, mas do próprio jogo... Brincadeiras que envolvem o jogo simbólico mesmo (Prado e Anselmo, 2019, p. 17, fala do professor entrevistado).

Em seguida, o próprio professor pondera: “[...] ah, mas a gente só se surpreende também porque temos essa bagagem de educação machista, tem isso... A gente se surpreende porque isso já está incorporado...” (p. 17). As falas do docente evidenciam a dimensão social do gênero, ao apontarem como o olhar dos(as) adultos(as) sobre os papéis de gênero se baseia em suas vivências e ao indicarem que as crianças, não raramente, apresentam atitudes não estereotipadas.

Nos três estudos citados, nota-se um movimento de transformações e permanências nas concepções de feminilidade e masculinidade por parte das educadoras e do educador entrevistadas(o) que impactam nas brincadeiras infantis. Os discursos apresentados nos artigos mostram como os diferentes agentes responsáveis pela educação das crianças contribuem ou não para essa dinâmica em suas ações docentes. Cólís e Souza (2020) discutem atitudes distintas tomadas pelas educadoras: algumas relataram perceber quando um menino é homossexual, se age de modo discrepante do grupo, “afeminado”, se desenha de maneira semelhante às meninas, com mais detalhes; uma professora entrevistada destaca que isso é mais perceptível com os meninos. Uma das professoras entrevistadas por Silva e Luz (2010), ao dizer que gostaria de mudar sua prática com as crianças, comenta que “[...] menina de carrinho até vai, mas menino de boneca...” (p. 34), revelando os estereótipos presentes.

Outras professoras salientam em suas falas que buscam mudar a prática, mas enfrentam entraves, ora por parte de familiares, ora pela gestão escolar: “[...] no ano passado eu estava para enviar um caderno com um laço para os meninos, mas aí veio a coordenação: “ah, não! O pai não vai gostar [...]” (Cólís e Souza, 2020, p. 63, fala da professora entrevistada).

Ao comentar sobre a dificuldade para mudança, uma professora entrevistada afirma que já participou de formações na escola em que trabalha e realizou leituras problematizando os padrões de gênero binário, no entanto, “[...] até sem perceber,

começa a pegar boneca para as meninas [...], pega carrinho para os meninos.” (Silva e Luz, 2010, p. 33). As(os) autoras(es) dos artigos apontam para a presença de concepções hegemônicas em torno do gênero nos discursos das educadoras, influenciando as ações pedagógicas e a mediação do brincar infantil.

Diante desse quadro apontado nos estudos, uma das professoras entrevistadas por Prado e Anselmo (2019) traz relevante reflexão sobre a necessidade de abertura constante para o outro no contexto educativo, num movimento de práxis, de ação e reflexão sobre a prática pedagógica, de aprendizado contínuo e coletivo. Em suas palavras: “O bom é que dá para você se rever e esse lugar, essas pessoas, essas crianças acabam tirando você desse lugar, cobrando isso, e aí você acaba fazendo uma reflexão sobre a sua cultura com esses que são tão pequenos!” (Prado e Anselmo, 2019, p. 11, fala da professora entrevistada). As próprias crianças nos provocam a pensar diferente.

Preferências de atividades lúdicas e de parceiros em jogos e brincadeiras

Nos estudos realizados no Ensino Fundamental, o foco das(os) pesquisadoras(es) esteve em investigar as crianças: suas escolhas, comportamentos, interações e discursos. Por meio de observações, entrevistas ou testes, apresentam dados sobre essa perspectiva. Com isso, as autoras e os autores captaram padrões de jogos e brincadeiras que meninos e meninas costumam praticar, além dos pares com os quais se envolvem em determinadas atividades.

As pesquisas de Menezes e colaboradores (2010) e Menezes e Brito (2013) promovem reflexões em torno das diferenças de gênero nas interações e nas preferências de escolha de parceiros nas brincadeiras. Sob a luz da perspectiva da Psicologia Evolucionista, as autoras argumentam que, para além das influências culturais sobre o gênero, existem tendências biológicas que acompanham a evolução humana. Entendem, desse modo, que os papéis sexuais fazem sentido por pressões seletivas que beneficiariam a organização coletiva.

Por meio de entrevistas estruturadas, Menezes e Brito (2013) investigaram as tendências na escolha de pares para atividades lúdicas entre 120 crianças de 9 a 11 anos, matriculadas no 4º ou 5º ano de escolas particulares em Belém (PA). Ao solicitarem que as crianças desenhassem uma pessoa qualquer, 82% das meninas desenharam alguém do sexo feminino e 76% dos meninos desenharam uma pessoa do sexo masculino, demonstrando uma relação entre o sexo das crianças e seu



primeiro desenho.

A preferência pelo mesmo sexo permaneceu no questionário trabalhado com elas. Nesse instrumento, as crianças tinham que escolher com quem prefeririam brincar entre duas opções em uma sequência de imagens. Cada uma das 40 questões se enquadrava em uma das três condições: uma menina e um menino segurando o mesmo brinquedo; dois personagens em que não havia como identificar o sexo, um com brinquedo tipicamente considerado masculino e outro com brinquedo tipicamente considerado feminino; e um personagem masculino envolvido em alguma atividade considerada feminina ao lado de um par feminino com estímulo considerado masculino.

Os dados obtidos indicam que as crianças estavam inclinadas a escolher pares do mesmo sexo. Cerca de 36% das meninas assinalaram somente pares aparentemente femininos, e a mesma porcentagem de meninos escolheram exclusivamente pares masculinos. Quando as opções no questionário não eram visivelmente meninos ou meninas, as crianças tendiam a escolher o par acompanhado de estímulo tipicamente atribuído a seu gênero. Já quando as crianças podiam escolher entre uma figura feminina realizando uma atividade tipicamente masculina e vice-versa, focavam suas escolhas na atividade e não no sexo. Com isso, as autoras concluem que, independentemente do sexo, as crianças preferem interagir com quem possui estilos de brincadeiras semelhantes aos seus.

Com base nas observações do recreio e de entrevistas com 21 crianças de 6 a 7 anos, distribuídas em quatro turmas de uma escola particular também em Belém, Menezes e colaboradores (2010) registraram as atividades comumente realizadas pelas crianças, classificando-as como femininas, masculinas ou gerais, a depender da proporção de meninas e meninos nas mesmas. As autoras apontam que as meninas acompanhadas tendiam a se envolver mais em atividades relacionadas à conversa e pouco movimento: ficar sentada, gangorrear, balançar e falar com o observador. Os meninos, por sua vez, “[...] interagem a partir de brincadeiras agitadas (como pulos, gritos, caretas, etc.), como foi observado em 87% das interações.” (p. 82).

As entrevistas com as crianças realizadas pelas autoras indicaram as suas percepções quanto ao gênero associado às atividades lúdicas. Pouco mais da metade das atividades foram classificadas como gerais pelas crianças, 25% foram atribuídas ao sexo feminino, e 20% ao masculino. Menezes e colaboradores (2010) comentam que essa proporção se diferencia de outros estudos, nos quais foi observado maior

grau de estereotipia nas respostas das crianças. As autoras analisam que isso pode ser resultado do trabalho pedagógico realizado na escola ou pelas transformações na sociedade, em relação aos papéis de sexo.

Outro aspecto observado pelas pesquisadoras foi a segregação sexual entre as crianças durante os jogos e as brincadeiras. Embora a maioria das atividades registradas fosse praticada por ambos os sexos, a tendência era de meninos brincarem com meninos, e meninas com meninas. Quando havia uma mescla, notou-se que as meninas eram mais aceitas em grupos masculinos do que o contrário. Além disso, o modo como as crianças se apropriavam de uma mesma atividade ocorria de maneiras distintas. Por exemplo, na categoria brincar de areia, as meninas costumavam cavar buracos e espalhar a areia com intenções estéticas, enquanto os meninos construíam muralhas, chutavam e jogavam areia. Nas duas publicações, as autoras notaram que as crianças demonstraram tentar alinhar suas falas àquilo que acreditavam ser mais aceito socialmente.

Ainda com relação à preferência de jogos, brincadeiras e parceiros, os artigos de Wenez (2011, 2012) e Wenez e colaboradores (2013) fornecem informações obtidas em uma investigação de longa duração, o que possibilitou um olhar detalhado sobre as tendências das crianças na escola pública observada, em Porto Alegre (RS). As três publicações referem-se a um mesmo estudo elaborado pela autora. A pesquisadora observou diversos períodos da rotina escolar, com ênfase no recreio, entendido como relativamente livre e espontâneo, uma vez que as crianças costumam enfrentar menos restrições para escolherem suas atividades. Além da observação, realizou conversas informais com crianças e adultos presentes na escola, complementadas por entrevistas com 58 crianças da 2ª e da 3ª séries (Wenez, 2011). Tendo as brincadeiras como objeto de estudo, a(os) autora(es) direcionaram o olhar para as seguintes questões: de que as crianças brincam? Como brincam? Como meninos e meninas se distribuem pelas atividades presenciadas?

Wenez e colaboradores (2013) descrevem um mapeamento dos grupos e atividades praticadas pelos(as) estudantes nos espaços da escola durante o recreio. Embora o foco de análise fossem as crianças de 1ª à 4ª série, a(os) pesquisadora(es) precisaram estender o olhar para os jovens das séries posteriores, entendendo que as mais novas compartilhavam experiências com os(as) colegas mais velhos(as) no pátio escolar.

As três quadras esportivas da instituição eram normalmente ocupadas pelos



estudantes de quinta a oitava séries, principalmente por meninos jogando futebol ou basquete. Os meninos dos anos iniciais também preenchem as quadras para jogar futebol, mas somente quando não estavam ocupadas pelos mais velhos. As meninas que costumavam estar presentes nas quadras, as frequentavam em grupos mistos nos jogos de vôlei. No entanto, na maior parte dos casos, meninos e meninas não brincavam juntos. Em pequenos grupos ou não, costumavam aparecer acompanhados(as) de pares do mesmo sexo.

No pátio, aconteciam simultaneamente diferentes brincadeiras e práticas esportivas, como voleibol, basquete, futebol, pular corda, elástico, pega-pega, jogos de mãos e danças. Na maioria das vezes, o basquete e o futebol eram praticados pelos adolescentes de gênero masculino, enquanto o voleibol era jogado pelas meninas adolescentes ou em grupos mistos. Os jogos de mãos e as danças eram as atividades preferidas das meninas da primeira à quarta série, enquanto os seus colegas meninos – da mesma idade – brincavam de lutas ou jogavam futebol (Wenetz, 2012, p. 202).

O modo como as crianças se distribuíam no espaço escolar durante o recreio e a maneira como dialogavam entre si em diversas situações, revelaram como o gênero atravessa os jogos das crianças em diferentes aspectos: não está presente somente na escolha das atividades, mas também demonstra seu vínculo com as relações de poder. Os meninos habitualmente ocupavam mais espaços do que as meninas. Além disso, em episódios nos quais os jovens expulsaram os meninos mais novos, usaram tom de agressividade, enquanto as meninas foram convidadas a se retirarem do local pelas mais velhas.

Marques e Müller (2019) discorrem sobre um episódio presenciado durante um estudo etnográfico em uma escola pública de Brasília (DF). O recorte feito pelas pesquisadoras se voltou para a análise de uma partida de damas que envolveu duas meninas e um menino do 4º ano. A partida, ocorrida no recreio, revelou como as meninas podem ir contra o estereótipo de que evitam conflitos. De acordo com as autoras, “As meninas monopolizaram a partida e demonstraram competitividade e disposição para o conflito [...]” (p. 244). Com isso, a disputa esteve acompanhada de relações de poder, gestos e discursos hostis.

Nessa partida de pouco mais de 5 minutos de duração, as pesquisadoras identificaram variados aspectos na interação estabelecida entre as jogadoras e o jogador. O jogo de damas, que possui regras consolidadas e conta com dois(uas) jogadores(as), foi criativamente adaptado pelas crianças observadas, ou seja, jogado

pelos três, e a menina que deveria estar como espectadora, enquanto aguardava sua vez, foi quem mais participou da partida, interferindo ativamente na jogada do e da colega. As duas meninas estabeleceram uma relação de parceria na partida descrita, diferentemente da partida anterior, na qual estavam como adversárias.

A partida foi marcada por impaciência e provocações por parte das meninas, o que indica que, ao contrário da concepção de que meninas são mais tolerantes e menos rígidas com as regras, elas podem estar abertas ao conflito e à disputa. No entanto, as pesquisadoras percebem um tom de ludicidade nessas interações de rivalidade. Esse aspecto é discutido por Cruz e Carvalho (2006), que observaram diversos conflitos entre meninas e meninos durante o recreio escolar, mas que não estavam reduzidos a atos de violência. As autoras notam que, “[...] na maioria das interações que envolviam meninos versus meninas, predominava uma mescla de agressividade com elementos lúdicos, com intuito de aproximação” (p. 120).

Segundo Prodócimo e colaboradores (2010), os conflitos e agressões que acontecem mais entre pessoas do mesmo gênero do que de um gênero contra o outro não podem ser vistos de maneira generalizada, pois observaram que “[...] é aceito que os meninos batam e empurrem, entre outras agressões físicas e verbais, e às meninas não é permitido expressarem seus sentimentos [...]” mas na escola que realizaram o estudo presenciaram que “[...] as meninas também se comportam semelhantemente aos meninos” (p.73).

Os estudos levantados nos provocam a refletir como as crianças não são tão livres para escolher o que querem brincar e com quem querem interagir quanto imaginamos. Elas sofrem influências de diferentes elementos no seu entorno: precisam levar em consideração as relações de poder entre elas e outros membros da comunidade escolar, o espaço disponível, os jogos ou brincadeiras que seus amigos estão dispostos a participar, e as pressões colocadas pelos discursos emitidos na escola.

Noções de feminilidade e masculinidade

De modo geral, os artigos analisados revelam concepções de gênero predominantes na esfera adulta que, por vezes, se encontram presentes também no meio infantil. As crianças, no entanto, não deixam de desafiar as normas sociais vigentes.



As publicações de Silva e Luz (2010), Prado e Anselmo (2019) e Cólis e Souza (2020) verificaram que, em meio aos(as) adultos(as), concepções hegemônicas em torno das mulheres e dos homens estão bem estabelecidas, mesmo entre sujeitos que buscam se desvincular dos estereótipos. Algumas das falas obtidas nas entrevistas expressavam noções de que meninas usam rosa, brincam de boneca, têm mais funções na cozinha, possuem maior aptidão para o cuidado e atividades que envolvem concentração. Os meninos, por sua vez, preferem azul, não usam laço, brincam de carrinho e possuem melhores habilidades motoras.

Entre as crianças, parece haver maior variação nas concepções de feminino e masculino. Com enfoque nos discursos e no modo como ocorreram as interações, Wenez (2012) interpretou o que as crianças expressavam sobre ser menina e ser menino. A partir disso, refletiu sobre os significados que suas atitudes e palavras carregavam. De modo bastante generalizado, a autora relata que as meninas apresentavam uma imagem passiva e tranquila, ao passo que os meninos manifestavam inquietação e agressividade. O mesmo foi percebido por Menezes e colaboradores (2010), que registraram que as meninas tendiam a interagir com a pesquisadora por meio do diálogo, enquanto os meninos o faziam através de brincadeiras agitadas.

E as crianças que não seguem os padrões usualmente identificados como masculinos e femininos? Wenez (2012) presenciou situações em que meninos que não jogavam futebol e preferiam acompanhar as meninas no recreio, eram frequentemente chamados de bichas. Além disso, a autora registra momentos nos quais meninos são chamados de gay, com intencionalidade de ofensa ao colega. As meninas, por outro lado, se tivessem preferência por jogar futebol ao invés de jogar entre as meninas, não tinham sua sexualidade questionada explicitamente, mas por vezes eram comparadas a meninos.

Outros estudos também comentam a percepção de que meninas são mais aceitas em grupos masculinos do que o inverso. Menezes e colaboradores (2010) notaram em suas observações que meninas e meninos costumavam brincar com parceiros do mesmo sexo. Quando presenciavam grupos mistos, era mais comum as meninas serem incluídas em grupos de meninos. Os olhares de julgamento partiam inclusive de adultos(as). Professoras entrevistadas por Cólis e Souza (2020) afirmam que é mais perceptível entre os meninos quando agem de maneira discrepante, o que facilita identificarem quando um aluno é homossexual.

São abundantes os exemplos apresentados pelas(os) pesquisadoras(es) de pressões sociais colocadas sobre as escolhas e ações das crianças. Talvez por esse motivo, Menezes e colaboradores (2010) e Menezes e Brito (2013) constataram que as crianças participantes dos estudos demonstraram tentar alinhar suas escolhas e discursos àquilo que acreditam ser mais aceito socialmente. As autoras citam como exemplo a contradição entre o praticado e o falado sobre “brincar na oca”. Embora tenham presenciado majoritariamente os meninos nessa atividade, 94% das crianças entrevistadas afirmaram que é uma brincadeira geral ou feminina.

Tendo como referência os discursos e atitudes das próprias crianças, Wenzel (2012) testemunhou como os meninos se esforçavam para deixar evidente que não eram covardes, e sim machos e cavalheiros, enquanto as meninas se preocupavam em não serem identificadas como barangas nem santas. Para justificarem que não eram santas, afirmavam que batiam nos meninos.

Em contraste com as autoras anteriores que direcionaram o olhar para os padrões recorrentes, Marques e Müller (2019), ao optarem pelo recorte de um breve episódio envolvendo 3 crianças, destacaram atitudes que vão contra determinados paradigmas. As pesquisadoras criticam a concepção de que meninas são menos exigentes com as regras e buscam manter uma postura pacífica. Com base no jogo de damas observado e já anteriormente relatado, demonstraram que meninas podem ser tão exigentes com as regras, competitivas e propensas a disputas quanto meninos.

Ainda assim, as autoras presenciaram falas estereotipadas emitidas pelas crianças envolvidas na partida: uma das meninas demonstrou surpresa pelo desempenho do menino no jogo, afirmando que nunca viu um menino que não sabe jogar. A partir dessa fala, Marques e Müller (2019, p. 258) argumentam que “[...] elas partilham da projeção socialmente estabelecida de que meninos são melhores jogadores do que as meninas [...]”.

Ao apresentarem diferentes maneiras de ser menina e ser menino, os estudos corroboram a compreensão de gênero discutida por Louro (1997) e Scott (1995). As autoras destacam que o gênero é constituído nas interações sociais, desse modo, a identidade dos sujeitos se modifica de acordo com sua trajetória de vida. Segundo Scott (1995, p. 93),

"homem" e "mulher" são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quando parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições



alternativas, negadas ou suprimidas.

Com essa fala, a autora enfatiza que não há um consenso sobre o que é masculino e o que é feminino. Embora por vezes seja aparente a existência de padrões estabelecidos para cada sexo - como buscaram demonstrar Menezes e colaboradores (2010) e Menezes e Brito (2013), ao argumentarem que existem influências biológicas sobre o comportamento de meninas e de meninos -, Scott (1995) reforça que é comum existirem discursos e atitudes que divergem das normas sociais, fenômeno observado em todas as publicações analisadas, quando as crianças agiam em desacordo com as expectativas de educadoras(es) e pesquisadoras(es).

Embora os(as) parceiros(as) de jogos e brincadeiras também operem mecanismos de constrangimento para quem age em desalinho com as normas sociais, as próprias crianças demonstram notar a participação de ambos os sexos em variadas atividades lúdicas. Ao serem questionadas por Menezes e colaboradores (2010) se determinadas atividades eram mais de meninos, de meninas ou dos dois, pouco mais da metade respondeu que eram praticadas por ambos, “porque eu brinco e fulano também, então é dos dois” ou “porque eu olho pro lado e vejo menino e menina”. (p. 85).

Desse modo, fica evidente que “[...] os homens e as mulheres reais não cumprem sempre, nem cumprem literalmente, os termos das prescrições de sua sociedade ou de nossas categorias analíticas” (Scott, 1995, p. 88). Durante os jogos e as brincadeiras, as crianças manifestam diferentes formas de ser, desafiando as pressões exercidas sobre elas. Nesse sentido, Spolaor, Grillo e Prodócimo (2020, p. 152) discutem como o lúdico “[...] emerge como uma possibilidade privilegiada de transgressão, voz e autonomia das crianças no que concerne ao excesso (latente ou manifesto) de regras e normas escolares”. Os(a) autores(a) discutem que, em meio ao controle e censura colocados sobre seus corpos, a ludicidade constitui um recurso para as crianças explorarem a livre-expressão, atuando como agentes de sua ação e ressignificando o mundo ao seu redor, promovendo transformações.

Compreender o gênero como construção social implica em abarcar as pluralidades existentes entre os sujeitos e suas culturas. Cada qual com sua bagagem de vida e com uma imensidão de possibilidades para continuar constituindo sua identidade. Afinal, como as publicações analisadas nos permitem refletir: meninas podem evitar conflitos, mas também podem iniciar disputas. Podem preferir conversar em determinadas situações, bem como podem querer correr, pular e escalar árvores

em outras. Meninos podem gostar de atividades corporais mais agressivas e, ainda assim, podem querer dançar, produzir desenhos com capricho e brincar de casinha.

Considerações Finais

Os artigos levantados permitem reconhecer que os discursos das(os) professoras(es) que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental ainda são marcados pelas questões binárias de gênero, o que influencia na forma como atuam em relação ao brincar infantil, tornando-o generificado, com brincadeiras tidas como “de meninas” e “de meninos”. Contudo, também demonstram que as(os) professoras(es) reconhecem que há forte influência da cultura para tal e apresentem iniciativas para alterar essa situação.

Os estudos analisados explicitam a complexidade das relações entre o lúdico e as noções de gênero. Frequentemente, os estereótipos de gênero aparecem com intensidade nas brincadeiras generificadas. Nesse sentido, a brincadeira é uma manifestação que acompanha a manutenção das normas vigentes. Mas, como indicam as pesquisas, as práticas lúdicas também podem emergir como ato de subversão a essas normas.

Foi possível refletir que as crianças, embora reproduzam padrões estabelecidos culturalmente sobre feminilidade e masculinidade, escolhendo principalmente brinquedos, brincadeiras e parceiros do mesmo gênero, são mais flexíveis que os adultos, resistindo aos padrões impostos. Entendemos, diante dos dados levantados, que é papel da educação ampliar a visão e problematizar as questões de gênero, não reproduzindo de forma acrítica o que é estabelecido.

Reconhecemos que são muitas as dificuldades para a mudança de práticas, pois determinadas ideias e valores estão arraigadas na sociedade e no imaginário social. Para que mudanças ocorram são necessárias medidas coletivas, institucionais, não na forma de imposição, “de cima para baixo”, mas de formação, promovendo conscientização sobre as questões de gênero, rompendo paradigmas cristalizados inclusive no contexto educativo.

Mudanças são difíceis, e essas apontadas nos textos envolvem valores e a própria constituição identitária e do ser docente. Esse assunto deve ser abordado de forma crítica e reflexiva desde a formação inicial do educador e da educadora e manter-se em pauta também na formação permanente.



Referências Bibliográficas

- Brougère, G. (2008). A criança e a cultura lúdica. In T. M. Kishimoto (Org.), & I. Mantoanelli (Trad.), *O brincar e suas teorias* (p. 19–32). Cengage CTP.
- Cardoso, M. (2007). *Brincadeiras não tem sexo*. Nova Escola. <https://novaescola.org.br/conteudo/7723/brincadeiras-nao-tem-sexo>.
- Carvalho, A., Beraldo, K., Santos, F., & Ortega, R. (1993). Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 13(1-4), 30–33.
- Cólis, E. B., & Souza, L. L. (2020). Infâncias, Gênero e Sexualidades: Uma Investigação-Intervenção com Professores de Educação Infantil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 53–68. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100053>.
- Cruz, T. M., & Carvalho, M. P. (2006). Jogos de gênero: O recreio numa escola de ensino fundamental. *Cadernos Pagu*, 26, 113–143. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100006>
- Freire, J. B. (2003). O jogo e suas implicações pedagógicas. In J. B. Freire & A. J. Scaglia, *Educacao Como Pratica Corporal*. SCIPIONE.
- Huizinga, J. (2004). *Homo ludens*. O jogo como elemento da cultura (5.^a ed.). Perspectiva.
- Kishimoto, T. M., & Ono, A. T. (2008). Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pro-Posições*, 19(3), 209–223. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000300011>.
- Labeledu. (2018, março 21). *Brincadeiras só de meninos ou de meninas? Isso existe?* Laboratório de Educação. <https://labeledu.org.br/brincadeiras-so-de-meninos-ou-de-meninas-isso-existe/>.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista* (6.^a ed.). Vozes.
- Marques, R. N., & Müller, F. (2019). “No próximo recreio a gente briga”: Interação social e disputa de meninas. *Educar em Revista*, 35(75), 241–263. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64570>.
- Menezes, A. B. C., & Brito, R. C. S. (2013). Diferenças de gênero na preferência de pares e brincadeiras de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(1), 193–201. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000100021>.
- Menezes, A. B. C., Brito, R. C. S., Figueira, R. A., Bentes, T. F., Monteiro, E. F., & Santos, M. C. (2010). Compreendendo as diferenças de gênero a partir de interações livres no contexto escolar. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 15(1), 79–

87. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100011>.
- Moira, A. (2020, outubro). *Novos livros voltados para crianças problematizam questões de gênero*. Quatro Cinco Um: a revista dos livros. <https://www.quatrocincoum.com.br/br/resenhas/literatura-infantojuvenil/brincadeiras-que-sao-um-perigo>.
- Prado, P. D., & Anselmo, V. S. (2019). Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: Reflexões sobre gênero e docência na Educação infantil. *Pro-Posições*, 30, e20170137. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0137>.
- Prodócimo, E., Silva, R. G. C., Miguel, R. S., & Recco, K. V. (2010). Meninas também agredem? Estudo sobre agressão entre escolares. *Educação em Foco*, 15(1), 59-76.
- Rocha, M. S. P. M. L., & Ribeiro, R. B. (2017). A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do ensino fundamental. *Cadernos CEDES*, 37(102), 237-258. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622017173572>.
- Sarat, M., Campos, M. I., & Macedo, E. M. (2016). Infância, gênero, brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas. *Horizontes – Revista de Educação*, 4, 121-134.
- Scott, J. (1995 [1986]). Gênero: Uma categoria útil de análise histórica (G. L. Louro, Trad.). *Educação e Realidade*, 20, 71-99.
- Silva, I. O., Luz, I. R. (2010). Meninos na educação infantil: O olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. *Cadernos Pagu*, 34, 17-39. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332010000100003>.
- Spolaor, G. C., Grillo, R. M., & Prodócimo, E. (2020). O corpo lúdico como possibilidade de transgressão na escola. *Corpoconsciência*, 24, 144-156.
- Wenetz, I. (2011). Das escolhas que fiz: Implicações etnográficas na pesquisa com crianças. *Pro-Posições*, 22(2), 133-149. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200010>.
- Wenetz, I. (2012). Gênero, corpo e sexualidade: Negociações nas brincadeiras do pátio escolar. *Cadernos CEDES*, 32(87), 199-210. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622012000200006>.
- Wenetz, I., Stigger, M. P., & Meyer, D. E. (2013). As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(1), 117-128. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092013000100012>.