

## O BRINCAR NO AMBIENTE EDUCACIONAL E AS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS DE GÊNERO

**Alana Madeiro de Melo Barboza**

Mestra da pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas / Instituto de Psicologia  
Madeiro.alana@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-5951-141X>

**Estefane Firmino de Oliveira Lima**

Mestranda da pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas / Instituto de Psicologia  
Estefane.lima@ip.ufal.br | <https://orcid.org/0000-0001-7077-2987>

**Paula Orchiucci Miura**

Professora adjunta da graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas /  
Instituto de Psicologia  
paula.miura@ip.ufal.br | <https://orcid.org/0000-0002-5103-9787>

### Resumo

O brincar possibilita o contato e a vivência de experiências culturais, sendo as noções de gênero atravessadas por tais experiências. A transmissão de valores morais e questões relacionadas à civilização e a cultura se constituem na relação interpessoal, e o ambiente educacional é fundamental para balizar as experiências de vida dos indivíduos. Esse artigo objetivou refletir acerca do brincar de crianças como experiências culturais de gênero em uma creche-escola de uma comunidade lagunar no Nordeste brasileiro. Trata-se de uma pesquisa-ação qualitativa, intervencionista e participativa, realizada com 20 crianças, 7 meninas e 13 meninos, entre 5 e 6 anos. Foram analisadas três oficinas lúdicas que apresentaram elementos pertinentes sobre gênero. Nas oficinas, foi observado que o papel feminino, majoritariamente, foi associado ao cuidado com a casa e filhos, expectativas diferentes para meninos e meninas que são perpassadas pelo funcionamento familiar e cultural à figura materna. Os resultados apontaram para a inserção do sujeito na cultura também a partir da educação, das vivências escolares. Questionou-se como brinquedos e brincadeiras podem ser reforçadores de padrões de desigualdade de gênero e estereótipos socialmente construídos, assim como o ambiente educacional possui potencialidades de transformações e de novas experiências sem distinção de sexo ou gênero.



**Palavras-chave:** Brincar; Ambiente educacional; Experiências culturais; Gênero.

### **Abstract**

Playing enables contact and living cultural experiences, and the notions of gender are crossed by such experiences. The transmission of moral values and issues related to civilization and culture is constituted in the interpersonal relationship, and the educational environment is fundamental to guide the life individuals' experiences. This article aimed to reflect on children's play as cultural experiences of gender in a daycare-school in a lagoon community in the Brazilian Northeast. It is a qualitative, interventionist, and participatory action research, carried out with 20 children, 7 girls, and 13 boys, between 5 and 6 years old. Three playful workshops were analyzed that presented relevant elements about gender. In the workshops, it was observed that the female role was mostly associated with caring for the house and children, different expectations for boys and girls that are permeated by the family, and the cultural functioning of mother figure. The results pointed to the insertion of the subject in the culture also from education, from school experiences. It was questioned how toys and games can reinforce patterns of gender inequality and socially constructed stereotypes, as well as how the educational environment has the potential for transformations and new experiences without distinction of sex or gender.

**Keywords:** Play; Educational environment; Cultural experiences; Genre.

### **Introdução**

A compreensão acerca dos corpos sexuados é construída por meio de estruturas discursivas e simbólicas que constituem a naturalização da existência da ideia de sexo como “verdadeiro”, não sendo, assim, um entendimento produzido de forma universal e a-histórica (Foucault, 1982). Dentre os primeiros trabalhos sobre gênero desenvolvidos a partir da prática clínica, tanto John Money quanto Stoller afirmaram que a identidade *sexual* (identidade de gênero) não tem relação de dependência do sexo biológico, assim como não tem causalidade natural, hormonal ou genética (Cadeu, 2019).



Em certa medida, essa reflexão dialoga com a teoria winnicottiana (2019), na qual a constituição da corporeidade de cada ser independe de gênero ou sexo, visto que todo indivíduo possui elementos imaginativos femininos e masculinos. E, para esse autor, esses elementos estão diretamente ligados à constituição do *self* e à criatividade. No entanto, como podemos discutir sobre gênero na infância?

Para responder essa questão diversos estudos relacionados a gênero e à Psicanálise podem ser observados desde as obras freudianas. Em uma discussão desenvolvida em 1913, Freud vai além ao se refletir sobre as questões sexuais e a educação. Em seu texto intitulado “O interesse da psicanálise para as ciências não psicológicas”, Freud (1913) desenvolve colaborações para a educação e afirma:

A psicanálise revelou os desejos, pensamentos, processos de desenvolvimento da criança, todos os esforços anteriores eram incompletos e errôneos, porque deixavam completamente de lado o importantíssimo fator da sexualidade em suas manifestações físicas e psíquicas. [...] Quando os educadores tiverem se familiarizado com os resultados da psicanálise, acharão mais fácil admitir certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o perigo de superestimar impulsos instintuais socialmente inúteis ou perversos que surgirem nas crianças (p. 361-362).

Lajonquière (2017) complementa esse pensamento ao afirmar que o que Freud almejava era que adultos “pudessem vir a endereçar a palavra às crianças em nome de outra coisa que não a moral de seu tempo” (p. 255). Diante disso, conforme Fulgêncio (2016), a função de um educador é contribuir para um desenvolvimento satisfatório a partir de uma proposta educacional que considere um modelo ontológico de indivíduo, valorizando suas potencialidades.

Se pensarmos na teoria de Winnicott, o fundamento do desenvolvimento se dá na possibilidade de vivenciar um ambiente considerado suficientemente bom, o que significa que um ambiente necessita se adaptar às necessidades infantis e conseguir realizar uma sustentação com base na confiança e espontaneidade. Essas necessidades incluem tanto questões instintuais, quanto identitárias, que capacitam um indivíduo a confiar e experimentar a partir de uma noção de si mesmo, e que constituem um fundamento para o interesse em aprender e a base para a aprendizagem (Fulgêncio, 2016). A noção de si mesmo, e a capacidade de sentir-se real, está diretamente associada às experiências possíveis no campo cultural (Winnicott, 1983), no qual significados de acontecimentos e experiências de vida, assim como valores sociais variam e, nessa teoria, destaca-se o ambiente, e dentre os



principais o ambiente educacional, como fundamental para balizar experiências na vida dos indivíduos (Vargas, 2012).

Fulgêncio (2016) aponta ser um dos fundamentos do processo de aprendizagem e consiste em um processo possibilitado a partir de uma boa relação afetiva que envolve uma receptividade do aluno à pessoa que ensina, mas ao mesmo tempo do acolhimento disponibilizado no ambiente educacional. Esse ambiente, a partir da relação com o outro, possibilita uma experiência criativa com o mundo. Aqui, o indivíduo participa tanto ativamente da sociedade, como é constituído por ela. Primeiramente, o indivíduo vivencia como ambiente a relação com a figura de cuidado primordial e, com o tempo, essa relação ocorre de forma social mais ampla e culturalmente ativa (Winnicott, 2019), entrando aqui a escola como um dos principais ambientes de socialização para além de familiares e contatos culturais. É em torno dos 5 anos que o brincar também tem como papel estabelecer contatos sociais mais amplos, como ocorre no ambiente escolar (Winnicott, 2019).

Para além desses fatos, os fenômenos transicionais, o brincar e o gesto espontâneo constituem o fundamento da comunicação não somente entre indivíduos, mas na comunicação entre a realidade subjetiva e a realidade social. E, pensando sobre gênero e cidadania para as diversas formas de infância, aponta-se aqui que, para a teoria winnicottiana, o brincar possibilita o contato e a vivência de experiências culturais, sendo as noções de gênero atravessadas por tais experiências. Nesse ponto, o brinquedo auxilia no processo de compreensão do funcionamento cultural e no fornecimento de representações culturais que são manipuláveis pelos indivíduos (Brougère, 2010).

Winnicott (1983) informa que a transmissão de valores morais e questões relacionadas à civilização e à cultura dependem da provisão de exemplos para a criança, de modo amplo, mas isso também pode ser pensado com relação a formas mais acolhedoras referentes às noções de gênero, visto que tais noções são atravessadas pelas experiências culturais. Assim, a função do educador consiste em “fornecer os meios e os instrumentos para que o desenvolvimento ocorra, para que o indivíduo se enriqueça nas suas possibilidades de ser” (Fulgêncio, 2016, p.125). Isso deve se dar a partir de um ambiente estável e previsível no contexto escolar, com um acolhimento suficientemente bom, sem excesso de cuidado ou privação de atitudes que “fortaleçam a sua [da criança] autonomia e independência” (Almeida & Naffah, 2021). Diante das reflexões apontadas, esse artigo teve como objetivo refletir acerca



do brincar de crianças como experiências culturais de gênero em uma creche-escola de uma comunidade lagunar no Nordeste brasileiro.

## **Método**

### *Procedimentos metodológicos*

Com base na ideia de indivíduo ativo no desenvolvimento (Winnicott, 1990), este estudo de caráter qualitativo possibilita o uso de uma gama de práticas interpretativas de forma interligada com a finalidade de compreender determinado assunto (Tuzzo & Braga, 2016). Para isso, foi proposta uma pesquisa-ação como uma metodologia intervencionista (Lindgren, Herfridsson, & Schultze, 2004) e participativa (Toledo & Jacobi, 2013), a partir da possibilidade de uma atividade psicossocial como um modo específico para se trabalhar com crianças, com fins de construir conhecimento conjunto, com e para as crianças.

A escolha pelo uso desse dispositivo interventivo busca reduzir distâncias entre pesquisadores e participantes, ao possibilitar que as crianças se tornem responsáveis “pelo que se afirma, pelo que se faz e pelo que se quer” (Castro, 2008, p. 39), o que legitima conhecimento das crianças e com elas, e transforma as relações de poder entre os adultos e elas. Isso ocorre devido ao fato de as diferenças entre adultos e crianças serem “compreendidas como geradas socialmente, ou seja, como fenômenos sociais e não como atributos fixos e absolutos que demarcam identidades estáveis e monódicas” (Castro, 2008, p. 26).

Conforme propõe Winnicott (2019, p. 155), pode haver um ponto de vista infantil “diferente do ponto de vista da mãe ou do observador” e “analisar o ponto de vista da criança pode trazer ótimos resultados”. Com base nisso, essa pesquisa sugere um relato polifônico ao considerar não somente o que foi observado, mas também o que foi dito e produzido pelas crianças.

Assim, o foco dessa proposta está na participação ativa das crianças que constituem o grupo e também das pesquisadoras que atuaram em conjunto com o grupo. Aqui, parte-se da ideia da fala infantil como um construto social que pressupõe discursos que estão disponíveis na cultura (Jobim e Souza & Pereira, 1998). Diante disso, a ideia central é possibilitar um espaço espontâneo formado para e com as crianças, em que essas crianças sejam escutadas e valorizadas em suas múltiplas vozes e expressões, oferecendo-lhes um lugar de protagonista de suas histórias.



Busca-se, então, observar um grupo específico, em que crianças e pesquisadoras aproximam-se em atividades para aprenderem, conhecerem e (se) transformarem, considerando as diversidades e a intervenção analítica, assim como o posicionamento ético-político e epistemológico da pesquisa. Diante disso, o caráter interventivo aqui desenvolvido ocorreu por meio da disponibilidade de um ambiente que possibilite a criatividade e a espontaneidade, pontos centrais na teoria de Winnicott (2019).

Para isso, a partir da combinação de determinados métodos apropriados para essa pesquisa, foi realizada uma triangulação sistemática (Flick, 2009), que ocorreu a partir da união da pesquisa-ação com oficinas lúdicas, ficha escolar das crianças, o uso de diários de campo e as produções infantis. Aqui, a proposta qualitativa da pesquisa apoiou-se em diferentes metodologias de investigação que, quando combinadas, possibilitaram uma multiplicidade de olhares para enriquecer a pesquisa como um todo.

A ficha escolar das crianças foi utilizada para coleta dos dados sociodemográficos. Nela, foram observados os seguintes dados: idade, estado civil dos pais, presença da mãe, do pai, de irmão(s) e de outras figuras no agregado familiar.

Para registro das oficinas, utilizaram-se diários de campo, de ambas as pesquisadoras, para anotações de observação participante (Pawlowski, Andersen, Troelsen & Schipperijn, 2016), e como possibilidade de organizar as observações dos momentos e dos materiais produzidos e coletados durante as oficinas. Essa ferramenta permite o registro de falas das crianças, e também a captura de “emoções que esses deixam transparecer, os gestos, as expressões [...] e que podem conter informações muito importantes” (Fajer, Araújo, & Waismann, 2017, p. 5). Para além dos diários de campo, todos os materiais foram analisados e os principais dados foram organizados em tabelas de forma a sistematizar o material para posterior análise dos dados.

Concebem-se as oficinas como espaço potencial, subjetivo e relacional onde se pode experimentar o brincar, a análise e o viver criativo (Winnicott, 2019) a partir de um *setting* favorecedor da espontaneidade. Objetiva-se, então, a ação de oficinas lúdicas como um ambiente que suscite a imaginação e que privilegie as relações entre as crianças e o meio.



A escolha pelo termo “oficinas lúdicas” parte do pressuposto de que o potencial lúdico pode ocasionar processos de criação. Assim, serão descritas e analisadas oficinas semanais realizadas com as crianças participantes, a fim de demonstrar possibilidades potencializadoras de participação ativa infantil.

Foram realizadas sete oficinas lúdicas semanais para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado intitulada “Cultura e Brincar com Crianças de Maceió: Um estudo a Partir de Conceitos Winnicottianos”. Selecionaram-se para este artigo três oficinas, as quais ocorreram diante da presença de elementos pertinentes sobre discussões de gênero. Foram elas:

*Oficina de criação de vínculos:* Foi a primeira oficina realizada com as crianças. Consistiu em iniciar a criação de vínculos a partir de uma roda de conversa em que as pesquisadoras e as crianças se apresentaram, puderam falar sobre o que mais gostam de brincar e quais os lugares e brinquedos favoritos. Em seguida, crianças e pesquisadoras brincaram em conjunto de forma livre, espontânea e criativa no espaço disponibilizado.

*Escolha dos brinquedos preferidos:* A proposta desse dia foi que cada criança escolhesse e apresentasse seu brinquedo preferido disponibilizado pela creche-escola. As crianças puderam falar sobre suas afetividades com relação aos brinquedos e, assim como na primeira oficina, vivenciaram um momento de brincadeira. A proposta dessa oficina possibilitou observar questões relacionadas aos afetos, brincadeiras e amizades.

*Criação de brinquedos:* Nesse dia, foram disponibilizados materiais para que as crianças pudessem criar brinquedos com materiais reciclados e para que pudessem brincar com suas produções. Esta oficina foi pensada como uma oportunidade de observar questões referentes a brincadeiras, afetos, amizades, cultura e criatividade. As crianças tiveram acesso a materiais recicláveis como: latas, tampinhas, anéis de latas, garrafas pet, barbante, fita adesiva, bolas de sopro, palitos de picolé e potes de plástico.

Em todas as oficinas ocorreram momentos de conversas para que as crianças pudessem falar sobre as experiências do dia e sobre como se sentiram. Todos os registros foram realizados após as oficinas a fim de priorizar a espontaneidade e o vínculo das pesquisadoras com as crianças, como uma tentativa de não afetar a fluidez dos acontecimentos, das conversas e das brincadeiras vivenciadas.

A fim de analisar a experiência que decorreu dos momentos vivenciados, foi realizada, inicialmente, uma leitura dirigida do material levantado, a fim de identificar



contribuições singulares e diferenciadas acerca do problema de pesquisa. A análise de dados envolveu sistematizar e organizar os dados, mas também compreender, considerando a história e singularidade de cada participante. A interpretação buscou significados no contexto da pesquisa e dos sujeitos, assim como dialetizar a teoria utilizada com o protagonismo infantil que é situado e perpassado por questões subjetivas, sociais e culturais. Com o auxílio dos detalhamentos nos diários de campos, foram desvendados conteúdos subjacentes ao manifesto, em conjunto com a fundamentação teórica e os conceitos pautados na teoria de Winnicott.

### *Aspectos éticos*

A pesquisa que subsidiou este artigo foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas (UFAL/Brasil) e obteve parecer favorável com CAAE número 16339119.9.0000.5013. As crianças que participaram frequentaram regularmente as aulas no período de realização da pesquisa, aceitaram participar das oficinas por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale) e tiveram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLEs) assinados pelos pais ou responsáveis. Vale salientar que, em respeito aos aspectos éticos no envolvimento de seres humanos (Brasil, 2016), mantém-se o sigilo na identificação dos dados das crianças, pais, responsáveis e da creche-escola. A identificação inspirou-se na forte raiz indígena da cidade com a escolha de nomes fictícios para as crianças. Assim, os meninos foram representados por: Ubiratã, Tupã, Iborê, Kaique, Cauê, Juraci, Raoni, Airy, Iraê, Moacir, Kadu, Peri e Jurandir. Já as meninas: Tainá, Yara, Iracema, Araci, Moema, Mayara e Tauane.

### *Sujeitos da pesquisa e cenário do estudo*

Esta pesquisa foi realizada em bairro periférico na planície lagunar da cidade de Maceió, em Alagoas, uma cidade litorânea no Nordeste brasileiro. Do ponto de vista ambiental, o bairro é demarcado por degradação ocasionada pela ocupação irregular da população desassistida que vivencia desigualdades sociais e econômicas, o que gera situações de vulnerabilidade social para seus moradores.

A pesquisa foi realizada em uma creche-escola filantrópica na referida localidade e o grupo de participantes consistiu em 20 crianças, sendo 7 meninas e 13 meninos, todos com idades entre os 5 e 6 anos, e que constituem o último ano de estudos da creche-escola. Todas as crianças integram famílias caracterizadas por baixa renda e





que recebem auxílio financeiro do governo. Duas pesquisadoras estiveram presentes durante as atividades de forma que, enquanto uma coordenava, a outra auxiliava tanto as crianças, quanto a coordenadora da oficina, quando necessário. Ambas as pesquisadoras integram o grupo de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/Brasil), nomeado “Epistemologia e Ciência Psicológica”.

#### *Análise de dados*

A fim de analisar a experiência que decorreu dos momentos vivenciados, foi realizada, inicialmente, uma leitura dirigida do material levantado, a fim de identificar contribuições singulares e diferenciadas acerca do problema de pesquisa. A análise de dados envolveu sistematizar e organizar os dados, mas também compreender, considerando a história e a singularidade de cada participante. A interpretação buscou significados no contexto da pesquisa e dos sujeitos, assim como dialetizar a teoria utilizada com o protagonismo infantil que é situado e perpassado por questões subjetivas, sociais e culturais. Com o auxílio dos detalhamentos nos diários de campos, foram desvendados conteúdos subjacentes ao manifesto, em conjunto com a fundamentação teórica e os conceitos pautados na teoria de Winnicott.

#### **Resultados e Discussão**

Com base na ficha escolar das crianças, pôde-se observar os dados sociodemográficos apresentados na Tabela 1. A partir da Tabela 1, notam-se as composições das relações familiares e é possível pensar sobre alguns vínculos e afetos vivenciados pelas crianças. Pôde-se observar que a figura materna apresenta papel central nos cuidados e sustentação dos ambientes das crianças, visto que 100% das crianças têm a mãe presente em seus lares. Esse dado reafirma o lugar culturalmente ocupado da mulher por meio da maternidade, como um lugar considerado fundamental e como elemento agregador para a sobrevivência da família (Borsa & Nunes, 2017). Quanto ao pai, foi possível observar que 70% (14 crianças) não convivem com a figura paterna no agregado familiar. Sobre isso, foi observado que todos os pais separados e sem relação com a mãe das crianças não são presentes na vida delas (ou dos participantes).



Tabela 1 – Características sociodemográficas dos sujeitos da pesquisa.

Variável sociodemográfica (contínua)	M	DP	Mínimo	Máximo
Idade (anos)	5.30	.47	5	6
Variáveis sociodemográficas (categóricas)		n	%	
Sexo	Feminino	7	35%	
	Masculino	13	65%	
Estado civil dos pais	Sem relação	5	25%	
	Casados/união estável	6	30%	
	Divorciados	9	45%	
Presença da mãe no agregado familiar	Presente	20	100%	
Presença do pai no agregado familiar	Presente	6	30%	
	Ausente	14	70%	
Presença de irmão(s) no agregado familiar	Sem irmãos	5	25%	
	1-2	14	70%	
	3-4	1	5%	
Presença de outras figuras no agregado familiar	Sem outros	7	35%	
	1-2	11	55%	
	3-4	2	10%	

Com relação às figuras femininas, um outro fato observado foi que, em um dos dias de oficina, coincidiu que muitas mães, tias ou avós estavam presentes na creche-escola diante do período de pré-matricula de filhos e/ou sobrinhos. Foi possível observar apenas figuras femininas para realizar as matrículas e, não somente na estrutura familiar, toda a equipe da creche-escola era formada por figuras femininas.

Os dados apresentados culminam em uma reflexão acerca das figuras femininas nas vidas das crianças, já que culturalmente o papel de cuidado costuma ser atrelado à mulher. Fica aparente uma possível desresponsabilização da figura masculina para com os filhos. A definição social do lugar das mulheres ocasiona uma alta responsabilidade pela socialização das crianças, ao competir-lhes, além da gestão doméstica, a criação de um ambiente afetivo e educativo (Kujawa & Patias, 2020). Entretanto, a problemática ideologia do maternalismo aponta que:

as mulheres são, naturalmente, as melhores educadoras das crianças – que se difundiram na esfera pública do trabalho profissional, segundo um ideal de continuidade que desemboca na escola (JI) [*Jardim de Infância*], ao nível das funções – assegurar a



prossecação dos processos de socialização e do desenvolvimento intelectual das crianças – e da divisão social dos papéis de gênero, ainda persistente na esmagadora feminização desta profissão (Ferreira, 2006, p.33).

Mas, apesar de mais da metade das crianças não terem a figura paterna presente, é possível observar outras figuras no agregado familiar. Das 20 crianças, 15 (75%) possuem irmãos e irmãs e 65% (13) das crianças convivem com avô, avó, tia, tio e primos, o que é representado pela noção de família extensa apresentada pelas crianças durante as oficinas. Para Dias (2017), a família ampliada é importante por ser o primeiro círculo mais amplo da criança e por nesse meio haver a experimentação das relações interpessoais em que a criança pode-se preparar para outras situações inerentes à socialização. Salienta-se que as redes de relações têm lugar central para a constituição das experiências culturais e da noção de papéis de gênero na infância. Primeiramente, as famílias iniciam a construção de tais noções (Lopes & Silva, 2018), e em seguida, entra a escola como um ambiente ampliador das relações familiares (Winnicott, 2019).

As dificuldades financeiras das famílias, obrigatoriedade nos trabalhos domésticos e cuidados aos familiares mais novos são relatados pelas crianças, assim como a falta de espaços físicos para brincarem. Diante disso, metodologias que possibilitem a criação de ambiente lúdico confiável que respeite as crianças como sujeitos ativos evidenciam sua relevância. Assim, Rezende (2019) afirma:

A criança precisa de um espaço onde ela se sinta mais à vontade para expressar tudo o que sente, e este espaço deve ser encontrado na clínica winnicottiana através do brincar, onde a criança com sua criatividade consegue lidar melhor consigo mesma e com os outros (Rezende, 2019, p. 15).

Com relação aos acontecimentos no primeiro momento com as crianças, intitulado “Oficina de criação de vínculos”, foi possível desenvolver algumas observações. O ambiente educacional da creche-escola apoiou atividades criativas e lúdicas, não somente pelas oficinas, mas por momentos constantes de meditação, atividades manuais e um salão amplo para recreação.

Nesse dia surgiram conversas sobre questões familiares, Peri e Tainá demonstraram em seus desenhos conteúdos sobre a temática de gênero, conforme as falas abaixo:



Tia, tô desenhando meu pai vestido de mulher. Às vezes ele se veste de mulher e às vezes de homem. Minha mãe não gosta quando ele se veste de mulher, mas usa as roupas de homem dele. (Tainá, sic.)

Oh, tia, tô desenhando minha irmã com roupa de homem porque ela gosta de vestir roupa de homem. (Peri, sic.).

Observa-se a questão de gênero enraizada nas vestimentas, roupa de mulher e de homem aparece como uma diferença naturalizada. No entanto, faz-se importante afirmar que manifestações como escolha de vestimentas, cores, brinquedos e brincadeiras segregados por gênero não é algo natural. Sobre isso, Souza (2016) apresenta que tais modelos de funcionamento estão mais relacionados a questões históricas e sociais do que a questões biológicas.

A existência da masculinidade e da feminilidade é algo que se define na relação, com características e qualidades atribuídas de forma social e cultural (Molinier & Welzer-Lang, 2009). Molinier e Welzer-Lang apontam ainda que “são as relações sociais de sexo, marcadas pela dominação masculina, que determinam o que é considerado ‘normal’ – e em geral interpretado como ‘natural’ – para mulheres e homens” (2009, p.101). Ribeiro, Carmo, Mesquita e Pinto (2018) apontam, também, para o valor simbólico do sexo, que é materializado a partir do intermédio do consumo de roupas para meninos ou meninas, diferenças de brinquedos e demonstra, igualmente, que o imaginário social muitas vezes invoca a relação entre sexo e cor.

Ainda acerca desse dia, as crianças também falaram sobre algumas brincadeiras e brinquedos mais comuns apresentados na Tabela 2. Enquanto os meninos elencaram super-heróis, bonecos, carros e dinossauros, as meninas apontaram brincadeiras relacionadas a casa, como brincar de cozinha, bonecas e bichos de pelúcias. Essa questão de diferenciação de gênero nos brinquedos também foi observada na oficina de escolha dos brinquedos preferidos. A maioria das meninas escolheu bonecas, bichos de pelúcia, casinha e cozinha, conforme apontado também na primeira oficina. Já os garotos escolheram bonecos e monstros, animais mitológicos, dominó e armas. Observa-se nessas escolhas que brinquedos também podem ser produtos e produtores de expectativas de gênero (Rocha, Bueno, & Soares, 2019), algo representado, por exemplo, nos presentes de bonecas para meninas e de brinquedos como bolas para meninos, o que também (re)produz e perpetua a produção de tais expectativas.

Tabela 2 – Brincadeiras e brinquedos mais comuns nas conversas com as crianças.

Brincadeiras	Grupo	- Pega-pega - Esconde-esconde
	Meninas	- Casinha - Cozinha - Bonecas
	Meninos	- Super-heróis - Luta
Brinquedos	Grupo	- Locomotiva - Casinha - Pesca - Trenzinho - Bola - Dominó
	Meninas	- Bonecas - Bichos de pelúcia
	Meninos	- Bonecos - Dinossauros - Carros

Todavia, durante essa segunda oficina, os tipos de escolhas não foram unânimes. Peri foi um garoto que se diferenciou pela escolha de uma casinha de brinquedo que possui escorrega e toca música. Fato relevante é que Peri é um garoto que só tem figuras femininas na família, figuras essas que estão responsáveis por todas as situações de cuidados e responsabilidades diárias da casa. Nessa mesma direção dos cuidados atribuídos à figura feminina, Tainá comentou que queria falar sobre a própria família e relatou sobre a mãe ser responsável pela cozinha de casa.

No momento de brincar, algumas crianças ficaram na dúvida entre brincar com os brinquedos escolhidos ou com outros presentes na sala. Os garotos que escolheram as armas decidiram brincar de polícia e ladrão e uniram os brinquedos escolhidos com o uso do espaço, passando pela casinha, pelo trem, se escondendo nas pilastras ou debaixo das mesas. Uma saída espontânea e criativa para a indecisão e também uma forma interessante de ocupar o espaço educacional destinado a eles e a elas.

Com relação à escolha de brinquedos e associações a questões de gêneros, observa-se que, assim como refletido por Gleich (2018):

Quando, não muito tempo atrás, “sexo” (biológico) e “gênero” (identidade) ainda eram elementos indiferenciados, ou seja, equivalentes nos discursos, a leitura de um fato como a preferência de um menino por uma boneca se daria pela lógica do desvio. Para



cada sexo, havia uma opção de gênero a ser seguida, e o que disso divergisse não tinha onde se instalar – a não ser na patologia, no desvio moral, em problemas educativos (p.145).

Entretanto, a teoria de Winnicott (2019) nos apresenta que o brincar criativo não pertence essencialmente à fantasia, estando ligado também à vida. Dentro dessa perspectiva teórica, o brincar também tem um papel importante como fonte de aprendizado, cabendo refletir sobre qual brincar/brinquedos ou brincadeiras estão dispostos culturalmente.

Na vivência social e cultural das crianças que participaram das oficinas, é visível algumas expectativas diferentes para meninos e meninas que são perpassadas pelo funcionamento familiar e cultural. Nas brincadeiras e escolhas de brinquedos observados, percebe-se que a visão, principalmente, do papel feminino na sociedade ainda é algo culturalmente reproduzido. Como possíveis exemplos para as meninas, aponta-se o fato de que, majoritariamente o cuidado com a casa e a alimentação, assim como o auxílio nas atividades da creche é realizado pelas mulheres da família, seja mãe, avó, tia, vizinha ou irmã, dado que pode ser associado à afirmação de Iracema no fim da oficina, em que escolheu brincar de cuidar de um bicho de pelúcia, ao falar “me senti em casa” (Iracema, sic). Nos dados apresentados, observa-se que, constantemente, ainda é cobrado da figura feminina o papel de ser mãe, vaidosa e responsável pelo cuidado com os filhos, com a casa e com a educação.

Na oficina de criação de brinquedos, a primeira intervenção ocorreu por causa da negativa de algumas crianças em compartilharem os materiais para as produções e, após todas as crianças possuírem materiais suficientes para produzir, deu-se início ao momento de criação. As crianças utilizaram a imaginação e referências culturais para produção dos brinquedos, surgindo entre os meninos helicópteros, trem, polvo e robôs. Já com as meninas, a reprodução das questões de gênero foram mais evidenciadas, suas produções giraram em torno de um ideal de beleza com confecção de colares, pulseiras e bolsas, e uma máquina de corações.

A constante tentativa de alcançar esse padrão ideal corporal e cultural desde a infância, proporciona inquietações e questionamentos acerca de vivências das meninas. Isso foi possível observar em diversas falas e, principalmente com Moema, em uma das oficinas, quando afirmou “Tia, sua cara branca é linda” (Moema, sic); e em outro momento em uma brincadeira relatou que gostaria de desenhar uma boneca magra “porque gorda é feia” (Moema, sic).



Sendo assim, é preciso questionar tais imposições e quais as consequências disso para a saúde de meninas e mulheres, principalmente no ambiente educacional, visto que, apesar de ser um ambiente influenciado pela sociedade e por questões culturais, é um ambiente com potencialidades de transformações e de novas experiências.

Para além de questões de beleza, também foram observados momentos voltados para situações domésticas, com brincadeiras mais relacionadas à cozinha e aos cuidados com bonecas. Sobre isso, Padilha e Leitão (2011, p. 77) afirmam que “as meninas tendem a desenvolver uma orientação subjetiva e social voltada para o cuidado e a preocupação com o outro, a qual pode influenciar sua percepção do comportamento feminino”. As autoras também analisaram que as crianças costumam produzir o lugar do feminino como algo próximo à afetividade, delicadeza e fragilidade, imagem sustentada por muito tempo na cultura, visto que “tais ensinamentos iniciam-se com as brincadeiras de infância e são reafirmadas pelo contexto social” (Padilha & Leitão, 2011, p.77) e, muitas vezes, no ambiente escolar. No entanto, faz-se importante ressaltar que se responsabilizar por cuidados e por atividades domésticas não significa, necessariamente, ser inferior. O ponto de discussão é apontar e refletir como, muitas vezes, experiências culturais vivenciadas em determinados ambientes impõem regras que podem ser limitadoras de experiências espontâneas e criativas, refletindo nas escolhas de vidas das crianças. É papel da escola [também] ensinar, possibilitar e respeitar outras formas de experiências.

De acordo com Winnicott (1990), visto que a brincadeira tem influência direta da cultura, a menina acaba por brincar da forma que é socialmente considerada verdadeiramente feminina, demonstrando uma tendência – cultural – à maternidade. Faz-se importante ressaltar, no entanto, que ser mulher não garante o desenvolvimento da maternagem. Isso é algo que depende do ambiente como um todo, inclusive do ambiente que vá dar suporte e acolhimento para esta mulher, ou para quem realize o papel de cuidados, assim como o ambiente educacional.

Winnicott (1983) entende que as influências culturais possuem importância vital para o desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, afirma que essas influências são um conjunto integrado de pautas pessoais ou individuais, podendo “por si só ser estudadas como a superposição de inúmeros padrões pessoais” (p. 19). Compreende-se a relativa objetividade das realizações culturais, no entanto, o que é importante e levado em consideração são as tramas das experiências individuais e coletivas da e



na cultura. Isso inclui a experiência singular, representativa, memorável, projetada e transformada, aqui possibilitada também no ambiente escolar da creche-escola.

Com relação à estrutura e ao funcionamento de escolas contemporâneas, Oliveira (2015) desenvolve uma crítica por meio de uma discussão sobre infância e brincadeira. A autora critica a logística atual de uma vida sem momentos para lazer, sendo a vida infantil e adolescente baseada no futuro, no trabalho e na vida adulta. Apesar da realidade constatada em sua pesquisa, Oliveira (2015) tem como base a noção de brincar de Winnicott (2019, p. 74) como algo que “promove o crescimento e, portanto, a saúde”. Entretanto, positivamente é possível observar que as variadas mudanças sociais têm produzido novas gerações com potencialidades para aprendizagem e para relacionar-se com o mundo (Kujawa & Patias, 2020), questão observada no ambiente escolar, a partir do estímulo à criatividade e à expressão lúdica.

Aqui, a responsabilidade da creche-escola ao possibilitar o brincar livre, e acesso a brinquedos sem distinção de gênero, tem papel fundamental para o desenvolvimento de um ambiente confiável e, conseqüentemente, para a possibilidade de emergência do potencial criativo das crianças. Isso pode ocorrer a partir do respeito à espontaneidade no processo do brincar, sem imposições sociais e culturais previamente estabelecidas na formação pessoal de educadores.

Entende-se que a infância contemporânea é construída por uma rede complexa, interdependente, não linear e heterogênea entre educadores, instituições e família, mas ao mesmo tempo entre adultos e crianças (Ferreira, 2006). O ponto central é compreender as crianças como atores sociais e coconstrutores do próprio ser e do ambiente educacional.

### **Considerações Finais**

Os resultados discutidos apontam para a inserção do sujeito na cultura também a partir da educação e das vivências escolares. No geral, o papel de educadores envolve mediar e promover vivências para possibilitar a construção de novas formas de aprendizagem. A partir do processo de acolhimento e vivência de afetos, o ambiente escolar, qualificado pelo acolhimento das pesquisadoras nas oficinas, pôde proporcionar formas de ressignificação e experiências diferentes e positivamente transgressoras sobre imposições culturais de gênero que causam sofrimento nas





crianças. Observa-se, assim, a forma que as experiências relacionadas a noções de gênero são atravessadas por questões culturais.

Isso posto, é importante apontar a abertura e disponibilidade da creche-escola para com as ideias das pesquisadoras. Apesar dos processos de institucionalização da infância muitas vezes acontecerem de forma a perpetuar questões culturais e sociais, como as experiências femininas vivenciadas de forma a reforçar os papéis de gênero, a creche-escola e o ambiente acolhedor das oficinas permitiram um espaço de expressão onde, dentre várias questões vivenciadas, as crianças puderam experimentar e refletir acerca de questões e imposições culturais de gênero, por meio do ato lúdico. O trabalho realizado nas oficinas possibilitou o desenvolvimento da confiança no ambiente, o que pôde estabelecer uma boa relação e estimulou a criatividade e as experiências vivenciadas.

Entretanto, apesar das positivas experiências e observações, compreende-se que essa pesquisa teve como limitação metodológica o fato de ser desenvolvida com um grupo pequeno e selecionado de determinada comunidade. No entanto, acredita-se que os resultados analisados foram suficientes para atender aos objetivos propostos e aponta-se para as potencialidades e possibilidades de replicar tais experiências em outros ambientes educacionais.

Nesse sentido, observa-se a necessidade de, apesar do brincar e da infância serem assuntos bastante abordados na literatura, investigações que apresentem metodologias ativas, para acompanhar a constante transformação da cultura, da sociedade, das crianças e suas infâncias.

### Referências Bibliográficas

- Almeida, A. P., & Naffah, A. N. (2021). A teoria do desenvolvimento maturacional de Winnicott: novas perspectivas para a educação. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 24(3),517-536. <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2021v24n3p517-3>.
- Borsa, J., & Nunes, M. L. T. (2017). Aspectos psicossociais da parentalidade: o papel de homens e mulheres na família nuclear. *Psicologia Argumento*, [S.I.], 29(64). <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/19835>
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e cultura* (8.ª ed.). Coleção Questões da Nossa Época 20. Cortez.



- Cadeu, M. C. (2019). *La pensée de Jacques Derrida aux fondements du genre et du Queer*. [Web page]. <https://ephep.com/fr/content/sex-gender/m-ccadeau-la-pensee-de-jacques-derrida-aux-fondements-du-gender-et-du-queer>.
- Castro, L. R. (2008). Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In L. R. Castro & V. L. Besset (orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp.21-42). FAPERJ.
- Dias, E. O. (2017). Família e amadurecimento: do colo à democracia. *Natureza Humana*, 19(2),144-162. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v19n2/v19n2a09.pdf>.
- Fajer, R. F., Araújo, M. P., & Waismann, M. (2016). Importância do diário de campo nas pesquisas qualitativas com metodologia de história oral. In *Anais Semana Científica Unilasalle SEFIC*, Canoas. <https://anais.unilasalle.edu.br/index.php/sefic2016/article/view/358/299>
- Ferp, U., Ferreira, F. H., & Gouveia, S. A. (2017). Gênero e brinquedo: como a boneca mais famosa do mundo influencia a construção de padrões e estereótipos. *Episteme Transversalis*, 7(2). <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/632/583>.
- Ferreira, M. M. (2006). “-Tá na hora d’ir pr’à escola!”, “-eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou ... Brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre família e a escola. *Revista interacções*, 2(2), 27-58. <https://doi.org/10.25755/int.290>.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3.ª ed.). Artmed.
- Foucault, M. (1982). *Herculine Barbin: o diário de uma hermafrodita*. F. Alves.
- Freud, S. (1913). O interesse da psicanálise para as ciências não psicológicas. In S. Freud, *Obras Completas Volume 11 (1912-1914)*. Trad. Paulo César de Souza; pp. 343-363). Companhia das Letras.
- Fulgencio, L. (2016). *Por que Winnicott?* Zagodoni.
- Gleich, P. (2018). Gênero e escolha, na cultura e na clínica. In R. M. Mariotto (Org.), *Gênero e sexualidade na infância e adolescência: reflexões psicanalíticas* (pp. 142-156). Álgama.
- Jobim e Souza, S., & Pereira, R. M. R. (1998). Infância, conhecimento e contemporaneidade. In S. Kramer & M. I. Leite (Orgs.). *Infância e produção cultural*. Papyrus.
- Kujawa, D. R. K., & Patias, N. D. P. (2020). Concepções de professoras do ensino fundamental sobre fatores que influenciam o ensino e a aprendizagem. *Interacções*, 16(53), 97–121. <https://doi.org/10.25755/int.19455>



- Lajonquière, L. (2017). Sigmund Freud e o interesse pedagógico da psicanálise. In D. Kupermann (Org.), *Por que Freud, hoje?* (pp. 243-264). Zagodoni.
- Lejarraga, A. L. (2008). Os afetos em Winnicott. *Caderno de Psicanálise*, 30(21), 87-101.  
[http://cprj.com.br/imagenscadernos/caderno21\\_pdf/6Cadernos%20n.%2021\\_Os%20afetos%20em%20Winnicott.pdf](http://cprj.com.br/imagenscadernos/caderno21_pdf/6Cadernos%20n.%2021_Os%20afetos%20em%20Winnicott.pdf)
- Lima, A. D. S. (2019). *Gênero e brincadeira em cena na escola*. [Trabalho de conclusão de curso], Universidade Federal de Alagoas.
- Lindgren, R., Herfridsson, O., & Schultze, U. (2004). Design Principles for Competence Management Systems: a synthesis of an action research study. *MIS Quarterly*, 28(3), 435-472. <https://www.semanticscholar.org/paper/Design-Principles-for-Competence-Management-A-of-an-Lindgren-Henfridsson/61e4abc59bc486c2c92873a610615f05f155f92c>.
- Molinier, P., & Welzer-Lang, D. (2009). Feminilidade, Masculinidade, virilidade. In H. Hirata (Org.), *Dicionário crítico do feminismo*. (pp.101-102). Editora Unesp.
- Oliveira, C. L. (2015). Brincar para ser: um ensaio sobre a importância do direito fundamental de brincar na constituição da subjetividade. *Revista brasileira de direitos e garantias fundamentais*, 30(1), 195-208.  
<http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2526-0111/2015.v1i1.744>
- Padilha, C. C., & Leitão, H. A. L. (2011). Percepções infantis acerca do comportamento agressivo: uma questão de gênero. In H. A. L. Leitão (Org.). *Coisas de gênero: diversidade e igualdade*. EDUFAL.
- Pawlowski, C. S., Andersen, H. B., Troelsen, J., & Schipperijn, J. (2016). Children's physical activity behavior during school recess: a pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go-along interview. *Plos One*, 11(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148786>.
- Rezende, R. T. (2019). *A terapia winnicottiana e o brincar em psicanálise*. [Trabalho de conclusão de curso], Unilavras.
- Ribeiro, C. B. A., Carmo, L. A. M., Mesquita, M. C., & Pinto, M. R. (2018). Azul ou rosa? Futebol ou boneca? Menino ou menina? O chá revelação e o espectro dos papéis sociais no consumo e na construção da identidade de gênero. *Anais IX Encontro Nacional de Estudos do Consumo*, ESPM, Rio de Janeiro.
- Robledo-Castro, C., Amador-Pineda, L. H., & Nanez-Rodriguez, J. J. (2019). Políticas públicas e políticas educacionais para a primeira infância: desafios da formação



- de professores na educação infantil. Ver. *Larinoam. Cienc. Soc. Niñez juv*, 17(1), 169-191. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17110>.
- Rocha, M. L. B., Bueno, L. D., & Oliveira Soares, V. F. (2019). Brinquedo de menina e de menino: reflexões críticas a partir de experiências em uma brinquedoteca hospitalar. *Gep News*, 2(2), 231-237. <https://www.seer.ufal.br/index.php/gepnews/article/view/7905>.
- Silva, C. S., & Lopes, F. J. (2018). Relações de gênero na educação infantil brincadeiras de meninas e meninos. *Revista de Pós-graduação Multidisciplinar*, 1(4), 167-174. <https://doi.org/10.22287/rpgm.v1i4.780>
- Souza, E. M. (2016). Fazendo e desfazendo gênero: a abordagem pós-estruturalista sobre gênero. In A.P. Carriere, J.C. Teixeira & M. C. R. Nascimento, *Gênero e trabalho: perspectivas, possibilidades e desafios no campo dos estudos organizacionais* (pp.376). Edufba
- Suman, M. (2018). *Brinquedo tem gênero?* [Monografia], Universidade de Passo Fundo.
- Toledo, R. F., & Jacobi, P. R. (2013). Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. *Educação & Sociedade*, 34(122), 155-173. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000100009>
- Tuzzo, S. A., & Braga, C. F. (2016). O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 4(5), 140-158. <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/38>.
- Vargas, E. P. (2012). “Barrigão à mostra”: vicissitudes e valorização do corpo reprodutivo na construção das imagens da gravidez. *História, Ciências e Saúde*, 19(1), 237-258. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702012000100013>
- Vianna, C. & Unbehaum, S. (2006). Gênero na educação básica: quem se importa: uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, 27(95), 407-428. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200005>
- Winnicott (1990). *Natureza Humana*. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (1993). *El niño y el mundo externo*. Lumen-Hormé.
- Winnicott, D. W. (1983). *O ambiente e os processos de Maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (3.<sup>a</sup> ed.). Artes Médicas.
- Winnicott, D. W. (2019). *O brincar e a realidade* (B. Longhi, trad.). Ubu Editora.