

O BRINCAR COMO MEDIADOR NA CONSTRUÇÃO DE MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EL JUEGO COMO MEDIADOR EN LA CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES Y FEMINIDADES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

PLAYING AS A MEDIATOR IN THE CONSTRUCTION OF MASCULINITIES AND FEMINILITIES IN CHILDHOOD EDUCATION

Matheus dos Santos Bativa¹ 

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães² 

Resumo

O presente artigo foi desenvolvido a partir da dissertação “Quem são os professores da educação infantil? Significações de professores sobre as relações de trabalho e gênero”, por meio das análises do núcleo de significação intitulado “Sexualidade e gênero na educação infantil: repensando masculinidades e feminilidades”. Nesse sentido, as análises foram feitas a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-dialético e da Psicologia Sócio-histórica e teve por objetivos apreender sobre a brincadeira e a mediação para a construção de masculinidades e feminilidades na Educação Infantil e compreender a importância da escola e dos professores como participantes das construções de feminilidades e masculinidades não hegemônicas e críticas. Nessa esteira de pensamento, ao distanciar as crianças de brinquedos e brincadeiras “não apropriados” ao seu gênero, o professor está privando-as de estabelecerem outras experiências em relação a masculinidades e feminilidades que não sejam as hegemônicas. Portanto, a escola para a infância deve se estabelecer como um espaço inclusivo para que as masculinidades e feminilidades possam ser vivenciadas, que a imaginação das crianças possa experimentar e ter liberdade de construir vivências de masculinidades e feminilidades não hegemônicas e críticas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Gênero.

Resumen

Este artículo fue desarrollado a partir de la disertación “¿Quiénes son los docentes de educación infantil? Significados docentes sobre el trabajo y las relaciones de género”, a

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Professor de Educação Infantil na Prefeitura do Município de Campos do Jordão/SP. E-mail: matheus_bativa@hotmail.com

² Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. E-mail: luciana.magalhaes@unitau.br

Como referenciar este artigo:

BATIVA, Matheus dos Santos; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. O brincar como mediador na construção de masculinidades e feminilidades na educação infantil. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, e8010, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.8010>

través de análisis del núcleo de significados titulado "Retos y caminos: abordando la sexualidad y el género en la educación infantil, repensando masculinidades y feminidades". En este sentido, los análisis se realizan a partir de los presupuestos teórico-metodológicos del Materialismo Histórico-dialéctico y de la Psicología Sociohistórica y tienen como objetivo conocer sobre el juego y la mediación para la construcción de masculinidades y feminidades en la Educación Infantil y comprender la importancia de la escuela y los docentes como participantes en las construcciones de feminidades y masculinidades no hegemónicas y críticas. En esta línea de pensamiento, al distanciar a los niños de juguetes y juegos "no apropiados" para su género, el docente les está privando de establecer otras experiencias con masculinidades y feminidades distintas a las hegemónicas. Por tanto, el docente necesita proporcionar juguetes y juegos que hagan que los niños experimenten otras formas de masculinidad y femineidad. Por lo tanto, la escuela para niños debe constituirse como un espacio inclusivo para que las masculinidades y feminidades puedan ser vivenciadas por los niños, para que la imaginación infantil pueda experimentar y tener la libertad de construir experiencias de masculinidades y feminidades no hegemónicas y críticas.

Palabras clave: Educación infantil. Jugar. Género

Abstract

This article was developed based on the dissertation "Who are early childhood education teachers? Teachers' meanings about work and gender relations", through analyzes of the core of meaning entitled "Challenges and paths: dealing with sexuality and gender in early childhood education, rethinking masculinities and femininities". In this sense, the analyzes are made based on the theoretical-methodological assumptions of Historical-dialectic Materialism and Socio-historical Psychology and aim to learn about play and mediation for the construction of masculinities and femininities in Early Childhood Education and understand the importance of the school and teachers as participants in the constructions of non-hegemonic and critical femininities and masculinities. In this line of thought, by distancing children from toys and games "not appropriate" for their gender, the teacher is depriving them of establishing other experiences with other masculinities and femininities than the hegemonic ones. Therefore, the teacher needs to provide toys and games that make children experience other forms of masculinity and femininity. Therefore, the school for children must establish itself as an inclusive space so that masculinities and femininities can be experienced by children, so that children's imagination can experiment and have the freedom to construct experiences of non-hegemonic and critical masculinities and femininities.

Keywords: Childhood education. Play. Gender.

Introdução

Brincar é fundamental para o desenvolvimento humano, é pelo brincar que ocorre o contato com a cultura, entender-se como ser humano e a construção das relações sociais.

O presente artigo foi desenvolvido assentado nas discussões e aprofundamentos encontrados na dissertação: Quem são os professores da educação

infantil? Significações de professores sobre as relações de trabalho e gênero, em especial o núcleo de significação intitulado Sexualidade e gênero na educação infantil: repensando masculinidades e feminilidades, deste modo, para o núcleo ser formado, foi necessária a análise das entrevistas produzidas junto a três professores.

Para as discussões estabelecidas neste artigo, o movimento de análise feito no núcleo de significação se detêm na relação do brincar e a construção de masculinidades e feminilidades não hegemônicas e críticas.

Para tanto, entende-se como masculinidades e feminilidades não hegemônicas e críticas aquelas que não contribuem para a manutenção da masculinidade e feminilidade hegemônicas e do patriarcado, aquelas que são críticas ao *status quo* desenvolvido e mantido pela ideologia dominante (Bativa, 2024).

Portanto, pretende-se compreender a relação entre o brincar e a construção de masculinidades e feminilidades não hegemônicas e críticas, bem como o papel do professor nesse processo.

1 Caminhos Metodológicos

Diante das especificidades desta pesquisa, pode-se afirmar que esta é uma pesquisa qualitativa cuja natureza é relacional por ser realizada a partir de coparticipação entre pesquisador e participantes da pesquisa (Alexandre, 2021).

Esta coparticipação se deu a partir da produção de dados estabelecida por meio da entrevista reflexiva, esta, feita em dois momentos distintos com cada participante. Para Yunes e Szymanski (2005, pp. 3-4), a pesquisa “é um encontro interpessoal que inclui a subjetividade dos protagonistas que, juntos, vão construir um novo conhecimento através do encontro de seus mundos sociais e culturais”.

Nessa medida, como afirmam Aguiar e Ozella (2013, p. 308), as entrevistas devem ser “entendidas como um instrumento rico que permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados”.

A entrevista reflexiva, portanto, pode ser classificada como semi-dirigida quando construída a partir de dois encontros, pois a construção da ação reflexiva, neste caso, parte da reflexão sobre a fala do entrevistado (Szymanski, 2000): é esta interação que permite “suscitar informações objetivas e subjetivas bem como

conduzir um diálogo para que o tema em questão possa ser aprofundado” (Yunes; Szymanski, 2005, p. 4).

Quanto à análise, esta, foi feita a partir dos núcleos de significação, análise essa

[...] que nos permite penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações (Aguiar; Ozella, 2013, pp. 300-301).

As significações se constituem a partir do movimento dialético sentido-significado, sendo o significado “ [...] fruto de construções históricas e culturais estáveis, mas sujeitas à dialética das transformações. Sentido, por sua vez, é construção subjetiva, constituída a partir das vivências do sujeito” (Martins, 2015, p. 13466).

Sintetizando, “as significações das palavras, são a nossa unidade de análise, rompendo com dicotomias e possibilitando revelar “a outra face da lua” muito mais complexa e preñe de informações!” (Magalhães, 2021, p. 251).

Voltando-se aos núcleos de significação, se engana quem o entende como um amontoado de palavras e frases ou que os núcleos são construídos a partir de mera repetição de palavras. Ao contrário, esse tipo de análise permite o aprofundamento da pesquisa, pois como destacam Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 4), “esse movimento analítico [*núcleos de significação*] não pode se dar de modo linear, mas sim como um processo que dialeticamente se organiza e reorganiza, buscando sempre a apreensão do real para além da aparência”.

Para chegar-se aos núcleos de significação, foi necessário fazer três movimentos distintos, mas imbricados, sendo: os pré-indicadores, os indicadores e os núcleos de significação propriamente ditos.

Os pré-indicadores constituem o primeiro movimento de análise e se constroem a partir de trechos da entrevista que se relacionam com os objetivos da pesquisa por motivos de confirmação, antagonismo, repetição de falas e sejam pertinentes à resposta da pesquisa (Aguiar; Ozella, 2006), ou seja, “consiste na identificação de palavras que já revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do

sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, pp. 61-62).

Os indicadores, sendo o segundo movimento de análise, aglutinam os pré-indicadores a partir da similaridade, complementaridade ou oposição. Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 7) afirmam que os indicadores criam “a possibilidade do surgimento de um conjunto com outro potencial explicativo”; entende-se, então, “que o necessário movimento de constituição dos indicadores se dá pela busca de articulação parte/todo, sendo essencialmente sintético” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 68).

O último movimento é a construção dos núcleos de significação, e se caracteriza por ser:

um momento mais especificamente voltado para a síntese, isto é, que visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e busca, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 70).

O que se propõe neste artigo é, a partir do núcleo de significação, fazer uma análise intranúcleo, ou seja, uma análise que expõe, reflete e se analisa a partir do núcleo produzido (Aguiar; Ozella, 2013).

2 O brincar na construção de masculinidades e feminilidades e o papel docente

2.1 De que brincar estamos falando?

Brincar é a atividade principal de uma criança (Leontiev, 2010): é pela mediação das brincadeiras, dos brinquedos e dos jogos que as crianças se desenvolvem. Como afirma Leontiev (2010, p.122) “o desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal”. E ainda acrescenta que:

Chamamos atividade principal aquela com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (Leontiev, 2010, p.122).

Isto posto, é correto afirmar que o brincar é uma atividade humana, por ser “atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras” (Leontiev, 2010, p. 120) e o brincar é social, pois para brincar “a forma fundamental é a de atuarem em conjunto crianças e adultos a fim de, paulatinamente, estes transmitirem àquelas os modos planejados pela sociedade para utilizar os objetos” (Elkonin, 2009, p.217).

Ainda em Elkonin (2009, p. 220), complementa-se esta questão ao afirmar que, “o processo de aprendizagem das ações com objetos, ou seja, com coisas que têm certa importância social, estritamente determinada, transcorre na criança somente na atividade conjunta com os adultos”.

Nesta esteira de pensamento, Benjamin (2009, p. 94) corrobora o autor supracitado afirmando que:

[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo entre a criança e o povo.

Nesse bojo, os brinquedos, as brincadeiras e os jogos são construções sociais e perpetuam a cultura (Arce; Baldan, 2009, Giardinetto; Mariani, 2010); vinculam-se ao brincar, porém, se diferenciam entre si.

Esclarece-se, portanto, que a brincadeira é construída a partir da imaginação, (Vigotski, 2014), é espontânea podendo ser desenvolvida individualmente ou em grupo, mas ao decorrer do processo do brincar há a necessidade de construção de regras. O jogo, por sua vez, tem regras pré-estabelecidas de ações (Kishimoto, 1994), ou seja, há construção de regras formais e objetivas, o que não ocorre na brincadeira, tendo esta última, regras mais subjetivas (Silvestre; Barbosa, 2022).

Deste modo, entende-se, segundo Elkonin (2009) e Leontiev (2010), que a

brincadeira e o jogo são atividades que proporcionam o desenvolvimento humano, sendo que suas características estruturantes são mais congêneres do que díspares, pois em ambos se constata a existência de regra, classificação e categorização (Silvestre; Barbosa, 2022).

O brinquedo é o objeto pelo qual se estende a função lúdica no momento da brincadeira ou do jogo (Rau, 2011). Cabos de vassoura, guarda-chuvas, garrafas, bonecas, carrinhos, bolas, entre outros, são denominados brinquedos a partir da atribuição lúdica dada pela criança no ato de brincar.

Destaca-se, portanto, que o brincar, que é a atividade, é a criança em ação explorando o mundo “se manifesta por meio do jogo, do brinquedo e da brincadeira” (Rau, 2011, p. 49).

Assim, quando se observa o brincar da criança, se percebe que o brincar está intrinsecamente inserido no contexto social e cultural em que vive, como, por exemplo, o brincar de boneca.

Quando a criança brinca com a boneca, quais são suas ações durante esta atividade lúdica? A boneca é alimentada, acarinhada, embalada para dormir, passeia, tem crianças que cantam músicas de ninar para a boneca, e quando essa dorme, a criança pede para ficar em silêncio!

Essas ações mostram que “as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana” (Leontiev, 2010, p. 130), em outras palavras “o jogo não é o reino da pura invenção, mas uma reconstituição original da realidade vivida, reconstituição feita pela criança ao dar forma aos papéis dos adultos” (Elkonin, 2009, p. 315).

Assim, é pelo brincar que a criança “se aproxima das funções sociais e das normas de comportamento, do lugar onde se vive” (Giardinetto; Mariani, 2010, p. 192), pois, “no âmbito do papel que a criança assume, há, em realidade, uma certa regra de conduta que reflete a lógica da ação real e das relações reais” (Elkonin, 2009, p. 319).

Elkonin (2009, p. 285) complementa este assunto asseverando que “o desenvolvimento da consciência pessoal da criança (ou seja, o realce, para a consciência da criança, de suas relações com outros e, por conseguinte, a sua

postura pessoal e a sua propensão para ocupar uma outra postura) é resultado do jogo”.

Portanto, é a partir do brincar que a criança “assimila a realidade humana” (Leontiev, 2010, p. 130). Sobre isto, bem afirma Leontiev (2010, p.130), utilizando as palavras de Gorki, o brincar é “o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que serão chamadas a mudar”.

2.2 Gênero, patriarcado e feminilidades e masculinidades não hegemônicas e críticas

Para a discussão proposta neste artigo, é necessário trazer ao entendimento as construções históricas acerca de termos que nos auxiliam nas explicações relacionadas neste artigo.

De acordo com Carvalho (2012), o tema gênero e a sua investigação são desenvolvidos e consolidados nos estudos feministas, sendo pesquisado e discutido por diversas vertentes do feminismo, surgindo definições diferentes. Neste caminho polissêmico, uma das primeiras definições para gênero destaca a utilização deste conceito em oposição e complemento ao conceito de sexo, pois enquanto o primeiro é socialmente construído, o segundo é dado biologicamente.

Uma segunda definição não coloca o conceito gênero e sexo como opostos, mas traz a explicação de que sexo se aglutina ao gênero, porque as diferenças entre os corpos podem ser vistas através da codificação e da construção social de significado (Carvalho, 2012).

Nesse sentido, é importante lembrar o que disse a mesma autora citada (p.403), “o gênero é a lente por meio da qual olhamos, compreendemos e agimos frente aos corpos e à sexualidade”, pois as ideias dominantes sobre gênero num contexto social sugerem certos valores para os corpos e atividades sexuais e não para outros.

Na atualidade os autores não só explicam o conceito de gênero através da interação entre homens e mulheres, mas também se referem a uma série de normas e pontos baseados na percepção das diferenças de gênero (Carvalho, 2012). Nesta forma de pensar, quando se atrela que os meninos vestem azul e as meninas rosa, o

sol é masculino e a lua é feminino, ou, que a agressividade é uma característica masculina e a passividade é feminina, exemplifica-se a simbologia inculcada nas relações de gênero.

Mas, nos estudos de Saffioti (2015), é que se encontra a concepção de gênero como uma categoria histórica, fundamento este tão importante para o método do Materialismo Histórico-dialético, conforme afirma a autora:

Gênero também diz respeito a uma categoria histórica, cuja investigação tem demandado muito investimento intelectual. Enquanto categoria histórica, o gênero pode ser concebido em várias instâncias: como aparelho semiótico (Lauretis, 1987); como símbolos culturais evocadores de representações, conceitos normativos como grade de interpretação de significados, organizações e instituições sociais, identidade subjetiva (Scott, 1988); como divisões e atribuições assimétricas de características e potencialidades (Flax, 1987); como, numa certa instância, uma gramática sexual, regulando não apenas relações homem-mulher, mas também relações homem-homem e relações mulher-mulher (Saffioti, 1992, 1997b; Saffioti; Almeida, 1995) etc. (Saffioti, 2015, p.47).

É a partir destas colocações que se pode inferir que as questões de gênero estão inseridas em todos os âmbitos da vida social, seja na simbologia ou significados, na divisão sexual do trabalho (o que é trabalho de homem e de mulher) e nas relações de dominação e poder. Nas palavras da autora: "o gênero é a construção social do masculino e do feminino" (p. 47).

A partir das relações de gênero que se estabelecem na sociedade, o patriarcado aparece como um termo que explica que estas relações são hierarquizadas de forma hegemônica. Saffioti (2015, p. 126) esclarece que no patriarcado "as relações são hierarquizadas entre seres socialmente desiguais".

Neste sentido, Lerner (2019, p.290) complementa ao explicar que patriarcado "significa a manifestação e institucionalização da dominância masculina sobre as mulheres e crianças na família" e estende-se à sociedade.

Portanto, o patriarcado se caracteriza por ser uma relação civil, dá direitos sexuais sem restrições aos homens, configurando-se em um tipo de relação hierárquica que penetra todos os espaços da sociedade e "representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência" (Saffioti, 2015, p. 60).

Conceituando gênero e patriarcado, pode-se apresentar o que este artigo

pretende trazer à tona acerca de masculinidade e feminilidade não hegemônica e crítica. Estes tipos de masculinidades e feminilidades são as que questionam, criticam e refletem sobre a perpetuação de uma única forma de viver e experienciar a masculinidade e a feminilidade, criticam o *status quo* e não compactuam com o Estado patriarcal (Bativa, 2024).

Portanto, é a partir dessas masculinidades e feminilidades não hegemônicas que homens e mulheres têm desafiado a masculinidade e a feminilidade vigente, desafiando a lógica patriarcal, cisgênera e heteronormativa, pois são esses corpos que vestem roupas que não “cabem” na masculinidade e na feminilidade hegemônicas (Bativa, 2024).

2.3 Educação infantil, o brincar e as relações sociais

A educação infantil é caracterizada por ser a primeira etapa da educação básica brasileira e corresponde ao ensino das crianças de 0 a cinco anos (Brasil, 1996). Esta etapa de ensino tem como eixo norteador e estruturante o brincar, e essa premissa está garantida nos documentos sobre a educação infantil, podendo destacar, entre eles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional Primeira Infância.

É no espaço escolar que a criança terá suas primeiras relações sociais fora do eixo familiar, e isso começa a ocorrer na educação infantil. Os cozinheiros, os merendeiros, os agentes de limpeza, os diretores, e, principalmente, as outras crianças e os professores, farão parte dessas relações sociais que serão construídas a partir da inserção da criança na escola.

Esteva (2018, p. 226, *tradução nossa*) afirma que “a escola é um destes espaços por excelência, lugar onde ocorrem as interações mais significativas com o outro nos primeiros anos de vida”. É, portanto, a partir dessas relações sociais, que aqui entende-se por socialização na perspectiva da humanização, que ocorre o desenvolvimento das crianças.

Isto posto, como afirma Vigotski (2021, p. 104) “o desenvolvimento e a formação da criança é um processo socialmente orientado” e, deste modo, “corresponde ao processo histórico de desenvolvimento de comportamento” (Vigotski,

2023, p. 99).

Importa ressaltar, que o desenvolvimento infantil socialmente orientado se constitui pelas relações sociais, estabelecidas entre criança e adulto, e, criança e criança, e que são, assim, mediadas pelo brincar (Souza; Bonilla, 2020).

Por isso, é a partir dessas relações que a criança experiencia diversos papéis sociais, que penetra a realidade a partir da atividade lúdica. Leontiev (2010, p. 130) alega que:

o brinquedo não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade.

Desse modo, quando brinca, a criança, ao representar um papel ou personagem, precisa buscar na realidade as ações necessárias para desempenhar a atividade lúdica (Elkonin, 2009).

Assevera-se, portanto, que o brincar surge da necessidade da criança de “agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos” (Leontiev, 2010, p. 125).

Nesta linha de pensamento, o brincar faz parte do processo de humanização, pois, como afirmam Arce e Baldan (2009, p. 189) “a apropriação da cultura constitui o processo de humanização, no qual o indivíduo apreende o que é ser *homem*³ na sociedade em que nasceu; marcando assim o seu nascimento social”.

Nesse contexto, Arce e Baldan (2009, p. 195) asseveram que:

[...] os objetos produzidos pela humanidade são portadores de cultura. Ao manipulá-los, a criança está em contato direto com valores, regras de comportamento, conhecimento sintetizado e sistematizado no objeto e no uso que dele fazemos. Portanto, a criança inicia o processo de apreensão do mundo adulto, do mundo humano por meio da manipulação destes objetos, ao mesmo tempo em que imita a forma como os adultos a educam e lidam com tais objetos.

Finco e Oliveira (2011, p. 62) enriquecem esta discussão ao apontarem que:

³A palavra homem, está referida em itálico, toda vez que ela é colocada como sinônimo de humanidade; entendemos, pois, que não podemos nos esquecer que essa construção é androcêntrica, como afirma Lerner (2019, p. 282) “é uma linguagem na qual somos incorporadas ao pronome masculino e na qual o termo genérico para “humano” é “homem”, desse modo, perpetuando a marginalidade das mulheres.

[...] no convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades, apreendem desde pequenas os significados de serem meninas ou meninos, negras ou brancas e experimentam nas relações sociais da creche e da pré-escola condição social de ser criança.

Contudo, o brincar na educação infantil é potente, por ser no brincar que a criança se desenvolve, se humaniza, compreende as regras sociais, e, como afirmam Finco e Oliveira (2011), é no brincar que se estabelecem trocas sociais de qualidade.

2.4 O papel do brincar na construção de masculinidades e feminilidades

Basta olhar em volta para que nos apercebamos de que casas, ruas, lâmpadas, o que se veste, o que se come, o que se ensina nas escolas, tudo isto é socialmente construído, nada é natural! Assim acontece com as masculinidades e feminilidades: elas também são construídas socialmente.

Como esclarece Magalhães (2021, p. 240), “acho que não sabemos mesmo usar essa palavra! Nada é natural! Todas as nossas ações na materialidade são mediadas, o desenvolvimento humano é mediado e não natural, acontece na intenção e na tensão dialética do drama das relações”.

Referindo-se às masculinidades e às feminilidades como construção social, Saffioti (1987, p. 8) reitera que “a identidade da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo”.

No tocante às crianças, esses distintos papéis são inculcados desde que nascem – roupa azul para menino e rosa para menina, meninas furam a orelha quando nascem, etc. – e, quando chegam na educação infantil, essas práticas continuam a acontecer – bolas e carrinhos para os meninos, bonecas e panelinhas para as meninas. Como salientam Finco e Oliveira (2011, p. 69):

Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para o masculino e feminino. Muitas vezes a escola orienta e reforça diferentes habilidades nos meninos e nas meninas de forma sutil, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual mais adequado para cada sexo, manipulando sanções e recompensas sempre que

tais expectativas sejam ou não satisfeitas.

Nesse cenário, entende-se a escola como *locus* privilegiado para o desenvolvimento da criança e da construção de sua masculinidade ou feminilidade, pois como afirma Vigotski (2021, p.103), “no processo desta conquista, o ser humano, um determinado biótipo, transforma-se em ser humano como um sociotipo, um organismo animal se converte em personalidade humana. O domínio social desse processo natural é chamado de educação”.

Entende-se, portanto, que as feminilidades e masculinidades são ensinadas e aprendidas nas relações sociais, e, assim sendo,

[...] o desenvolvimento cultural do comportamento se baseia fundamentalmente nos meios exteriores de comportamento. Tais meios exteriores, por sua natureza, são sociais e não surgem dentro do organismo, mas são dados ao sujeito pelo meio social e cultural circundante (Vigotski, 2023, p. 114).

O espaço escolar, ao ser analisado sob uma ótica materialista, nos permite compreender as múltiplas determinações que movimentam a construção de masculinidades e feminilidades.

Se, por um lado, a escola propicia relações sociais diversas em que a criança possa ser mediada por diversas formas de viver e compreender o que são as masculinidades e as feminilidades, por outro, a escola ainda perpetua a construção de uma masculinidade e de uma feminilidade hegemônicas.

Como afirmam Finco e Oliveira (2011, p. 71), a escola é “uma organização que atua definindo, em seus espaços e tempos, símbolos do que significa ser feminino e ser masculino”, inclusive, destaca sobre esta situação, a força do estereótipo, este estereótipo que biologiza e naturaliza tudo (Saffioti, 1987).

Finco e Oliveira ainda revelam que:

As experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem, desde bem pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculinos. Aprendem o uso das cores, dos brinquedos diferenciados para cada sexo, aprendem a diferenciar os papéis atribuídos a mulheres e a homens; aí se enraíza a diferenciação que, muitas vezes, está na base das futuras desigualdades na vida adulta (Finco; Oliveira, 2011, p. 62).

Vigotski (2010, p. 287) já explicava que:

[...] são essas formas idênticas de comportamento que constituem aquelas crenças religiosas, rituais e normas amplamente difundidos, nos quais vive uma determinada sociedade. Assim, queiramos ou não, consciente ou inconscientemente, a educação sempre se orienta por uma linha de classe.

Nesse sentido, a escola é um espaço em que o sujeito é ensinado a como deve se portar nas relações sociais, ou seja, “o caráter da educação do *homem* é totalmente determinado pelo meio social em que ele cresce e se desenvolve” (Vigotski, 2010, p. 286).

Portanto, o brincar, como atividade principal da criança, medeia o seu desenvolvimento e a construção de masculinidades e feminilidades não hegemônicas e críticas, por isso, é importante que o professor entenda seu papel na educação de crianças pequenas.

2.5 Afinal, qual o papel do professor?

Após as discussões sobre o brincar e a construção de masculinidades e feminilidades não-hegemônicas e críticas, falta responder o seguinte questionamento: Qual o papel do professor?

Para discutir sobre esta questão é necessário compreender, inequivocamente, que o professor é um ser político: não há como desarticular a educação do papel político que ela desempenha na sociedade, Estepa (2018, p. 238, *tradução nossa*), nesta reflexão, reitera o seguinte:

uma conclusão importante deste trabalho tem a ver com a importância do docente e seu atributo como sujeito político, com a capacidade de pensar e atuar criticamente numa leitura de contexto, que assumam posturas frente à educação, frente ao poder, frente a sua prática.

É fundamental entender que essa prática precisa ser revisitada, refletida e repensada e, como afirma Freire (2020, p. 40), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A prática docente precisa estar atrelada ao papel político exercido pelo professor, papel este que preza pela equidade, pela democracia, pela rejeição da discriminação, Freire (2020, p.37) já dizia, “faz parte igualmente de pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Nesse sentido, o professor, como mediador no processo de ensino-aprendizagem – lembra-se que ser mediador é ser ativo e presente na construção do conhecimento dos alunos – precisa observar e intervir no brincar quando necessário, pois, como alicerça Vigotski (2010, p. 291), sobre as relações construídas pelas crianças, “as suas relações com o meio são determinadas pelo fato de que o meio penetra nela através dos adultos”.

Isso posto, os professores precisam, com urgência, entender seu papel educativo e político, entenderem que educam a partir de uma classe, por isto, Vigotski (2010, p. 287) rememora que:

Acontece que o trabalho humano, ou seja, a luta pela subsistência, assume necessariamente as formas de luta social, e em função disso coloca em idênticas condições os objetivos de uma massa de pessoas, exigindo delas a elaboração de formas idênticas de comportamento. São essas formas de comportamento que constituem aquelas crenças religiosas, rituais e normas amplamente difundidos, nos quais vive uma determinada sociedade. Assim, queiramos nós ou não, consciente ou inconscientemente, a educação se orienta por uma linha de classe (Vigotski, 2010, p. 286-287).

Desse modo, o professor precisa refletir sobre sua prática em sala de aula, precisa se preocupar com o planejamento, com a disponibilização de brinquedos, brincadeiras e jogos, e com as intervenções necessárias sobre essas ferramentas.

As autoras Arce e Baldan (2009, p. 193) lembram que:

[...] os conteúdos dos papéis interpretados, dos brinquedos, trazem padrões de conduta social: a associação de subordinação e de dominação, o preconceito e o prestígio entre as pessoas representadas nos papéis sociais, sejam entre uma mesma classe social, seja entre classes antagônicas. Ressalta-se que a aprendizagem do comportamento e das relações sociais, representadas pelas crianças nas brincadeiras infantis, é o que torna a brincadeira o objeto fundamental de investigação e intervenção direta e intencional dos professores, dos adultos e das crianças mais velhas.

Também complementam ao afirmarem que “é necessária a intervenção direta e intencional do adulto, procurando levar as crianças, aos poucos, a compreenderem que nossas relações sociais (expressas na produção cultural) são permeadas, atravessadas por preconceitos” (Arce; Baldan, 2009, p. 194). Pois,

[...] é justamente pelo contexto da transmissão, aquisição e atualização dos elementos culturais, que se constitui no processo de socialização das crianças, por meio, das brincadeiras que a educação e intervenção direta e intencional faz-se necessária. Tornando-se uma ferramenta poderosa para subtrair a alienação presente no processo de apropriação cultural, auxiliando, ao mesmo tempo, a não formação da segregação e seus mecanismos que levam à exclusão (Arce; Baldan, 2009, p. 195).

As autoras caminham consoante a Vigotski (2010, p. 288): “Tudo o que a criança aprende ajusta-se àquelas formas específicas de comportamento, de linguagem, hábitos, costumes e habilidades que a criança recebe”.

Portanto, entendendo seu papel em sala de aula, o professor entende a importância das suas intervenções nas atividades das crianças, pois não haverá mudança se o professor não intervir nas atividades infantis (Arce; Baldan, 2009).

3 Resultados e Discussões

Neste momento em que será discutida a relação entre o brincar e os atores que compõem a sala de aula, importa dar destaque aos participantes da entrevista.

Os participantes da entrevista se caracterizam por serem três professores que trabalham na mesorregião do vale do Paraíba e serra da Mantiqueira, no estado de São Paulo, todos da repartição pública, sob os nomes fictícios, para fins de garantir o anonimato, Carlos, Ronaldo e Zion.

O professor Carlos atua na área da educação há 23 anos, os 10 últimos na educação Infantil, é homem branco, cisgênero, quanto à sua sexualidade, o professor não quis mencioná-la.

O professor Ronaldo atua na área de educação há 31 anos, sendo 10 anos na educação infantil e atualmente está como coordenador pedagógico em escolas desta etapa de ensino. A função de coordenador pedagógico na cidade na qual atua é comissionada, ou seja, o docente é convidado pela direção escolar a exercer a

função de coordenador pedagógico. O professor Ronaldo se declara um homem branco, cisgênero e homossexual.

Já o professor Zion, entre os entrevistados, é o que tem menos tempo de exercício na docência, atuando há aproximadamente 2 anos e 3 meses e inicia sua trajetória na educação infantil. Zion é um homem branco, cisgênero e homossexual.

Os trechos das entrevistas destacados para compor a análise deste artigo fazem parte do Núcleo de Significação: Sexualidade e gênero na educação infantil: repensando masculinidades e feminilidades.

Para este artigo, articulou-se dois movimentos de análise a partir das falas dos professores: "A criança e o brincar" e "Os professores e o brincar".

Tentou-se nestes movimentos trazer discussões em torno da temática sem pretensão de se esgotar o tema.

3.1 A criança e o brincar

Brincar é coisa séria! Como já mostrado na discussão proposta até aqui na relação entre o brincar e o desenvolvimento da criança.

É pelo brincar que as crianças conseguem experienciar papéis sociais, produzir culturas e construir relações sociais (Arce; Baldan, 2009) e "possibilita que a criança pesquise, investigue sobre a realidade e possa constituir-se socialmente" (Giardinetto; Mariani, 2010, p. 186).

O brincar não é algo irreal, mas a imaginação colocada nesta atividade pela criança parte de uma imaginação construída na realidade material, para Vigotski (2014, p. 10), "a primeira forma de vinculação da fantasia com a realidade consiste no fato de que qualquer ato imaginativo se compõe sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência humana pregressa".

Giardinetto e Mariani (2010, p. 186) corroboram a este entendimento ao afirmarem que ao brincar "a criança integra relações interpessoais, atuando num mundo repleto de objetivações humanas a serem, por ela, apropriadas".

A brincadeira do aluno, relatada pelo professor Carlos, exemplifica a discussão proposta nesta análise, mostrando como a imaginação e o brincar são desenvolvidos a partir de um constructo da realidade. O mesmo participa do seguinte diálogo:

"Chegou o menino com a boneca e [...] 'olha aqui, o senhor pode tomar conta da minha filha, pois a minha mulher acabou de sair para trabalhar e eu tenho que comprar leite'" (Professor Carlos).

Em outra parte da entrevista, o professor Carlos, confirma o que se tem proposto aqui, quando na observação das brincadeiras ele se depara com a seguinte situação: *"Aí, a menina pegou o carrinho e falou, 'estou indo trabalhar' [...]"* (Professor Carlos).

Sobre estas situações Giardinetto e Mariani (2010, p. 188-189) afirmam que:

É inegável a influência do brinquedo no desenvolvimento infantil. No brinquedo as ideias estão separadas do objeto e a ação surge das ideias e não das coisas. Ex.: cabo de vassoura vira cavalo. Entretanto, é bom ressaltar a materialidade do imaginário, isto é, o imaginário se reporta sempre a algo realmente acontecido. É sempre referenciado a partir de uma situação vivida, portanto, seu substrato não é subjetivo, mas objetivo por excelência.

Em relação aos bebês, eles são mediados também por múltiplas determinações, assim como acontece com as crianças maiores. É importante que os professores que atuem com os bebês também façam questionamentos sobre como se dá a relação de construções de masculinidades e feminilidades no berçário.

Como já mencionado, os objetos desenvolvidos pelo ser humano são carregados de cultura e ao manipular ou observar outros manipularem os objetos esta criança estará aprendendo sobre o mundo social na qual está inserida (Arce; Baldan, 2010).

Nesse sentido, os bebês iniciam "o processo de apreensão do mundo adulto, do mundo humano por meio da manipulação destes objetos, ao mesmo tempo em que imita a forma como os adultos que a educam lidam com tais objetos" (Arce; Baldan, 2010, p. 195-196).

Portanto, desde a tenra idade é importante trabalhar e intervir nos processos de brincadeira com as crianças para se desenvolverem experienciando e se apropriando de masculinidades e feminilidades não hegemônicas e críticas.

3.2 O professor e o brincar

As entrevistas realizadas junto aos professores participantes mostraram, em relação ao brincar, uma maior preocupação destes sobre a relação entre o brincar e o professor em detrimento da relação entre o brincar e a criança, demonstrando a fragilidade nesta relação.

Essa fragilidade na relação entre o professor e o brincar é estabelecida na relação com a prática docente em sala de aula e os problemas que esse professor possa enfrentar exemplificado, assim, a partir da fala do professor Carlos:

Já teve casos a respeito disto, ao ponto de eu chegar na vice-diretora e falar: "olha, na hora do brincar, na hora da imaginação, eu estou com um aluno homem e ele está com uma boneca para baixo e para cima". E lá na escola onde trabalho tem o acesso muito amplo para rua, então, não era questão dos colegas, mas da comunidade estar vendo aquela situação e ficar falando que o professor está incentivando o menino brincar de boneca e a menina de carrinho.

Este receio e preocupação sobre o brincar na educação infantil tem muito a ver com dois constructos materiais distintos, mas que se complementam: a construção de uma masculinidade e feminilidade hegemônicas e a propagação de *fake news* pela bancada boi-bala-bíblia no Congresso e no Senado e pelo Movimento da Escola Sem Partido que reverbera na contemporaneidade.

O primeiro se revela no movimento histórico que se expressa nas relações sociais, em que se perpetua o *status quo*, a construção de um estereótipo que molda o ser e o vivenciar a masculinidade e a feminilidade (Saffioti, 1987). Homem não chora, homem não cuida de seus rebentos, mulher tem que educar os filhos e tem que abdicar de seus desejos em prol da família, são exemplos da força desse estereótipo que é ensinado e elevado a verdade.

O segundo constructo se apropria do primeiro para propagar inverdades, sob uma lógica de naturalizar a masculinidade e feminilidade hegemônica e rechaçar quaisquer masculinidades e feminilidades que criticam tal construção de feminilidade e masculinidade.

É neste movimento de inverdades que surgem invenções infundadas sobre a educação brasileira, como o famoso "kit gay" e a "mamadeira de piroca" (Santos,

Miesse e Carvalho, 2021).

Esse movimento de propagação de inverdades é lembrado pelo professor Zion

[...] quantas coisas a gente já viu, até em materiais didáticos, quero dizer, pseudo-materiais didáticos, que dizem existir a cartilha gay, que ensina sobre a questão da homossexualidade ou [...] tipo, nem falam que ensina, falam que induz, que induz a homossexualidade, então eu acho assim que é bem complicado [...]

Ao ser levado por ventos de inverdades, o professor torna-se um mero replicador da vontade e da ideologia dominante em que pressupõe existir um único modo de viver e experienciar a masculinidade e a feminilidade, como bem lembra o professor Carlos:

[...] vejo que isso atrapalha muito o desenvolvimento da criança, numa comunidade que tem esse pensamento machista, não só para homem, mas também para mulher, porque até mesmo a mulher tem esse tipo de pensamento.

Quando os professores não entendem seu papel político e educativo, as vivências e experiências das crianças em relação ao experienciar novas brincadeiras ou novas vivências em relação às construções de masculinidades e feminilidades passam despercebidas, o que beneficia a manutenção da masculinidade e feminilidade hegemônicas.

Na entrevista do professor Carlos, a questão do não reconhecimento desse papel político do professor é exemplificado pelo diálogo entre ele e a professora que na época era sua colega na escola:

Teve uma colega que falou: "você deixa seu aluno brincar de boneca? "

Falei assim: "o que tem? "

"Mas o que os pais vão falar? "

Eu falei para ela: "espera aí, mas será que não é o pai dela que cuida dela, por isso está pegando a boneca, ou ela tem um tio que cuida do primo? São vivências? "

E ela respondeu assim: "É, mas a gente sabe disso, a comunidade não enxerga, porque a própria comunidade tem essa coisa"

Falei para ela: "não estou preocupado com o que comunidade vai enxergar ou deixar de enxergar, eu estou fazendo meu trabalho, porque eu vejo que isso faz parte do desenvolvimento da criança, eu não vou intervir".

Ela respondeu: "Ah, mas, e a nossa reputação?"

"Que reputação? Você tem que mostrar para comunidade que eles estão

com pensamento errado". (Professor Carlos).

Ou, nas palavras do professor Ronaldo quando relembra seu tempo de infância:

[...] eu quando criança também vestia fantasia, punha a capa, fingia que tinha peruca, cabelos longos e nada disso interferiu na minha sexualidade, e muitas professoras ainda acham que isso irá interferir (Professor Ronaldo).

Estas duas falas são muito representativas para entender a importância da discussão sobre gênero e sexualidade nas formações iniciais e continuadas de professores, mas também sobre ser um professor que ensina pelo seu exemplo, como afirma Freire (2020, p. 35): "ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo".

Importa ressaltar que, ao analisar tais falas, se pode compreender a contradição expressa no movimento da totalidade: ao mesmo tempo que a escola pode ser libertadora, também pode ser reprodutora do poder hegemônico.

As falas acima demonstram o que Finco e Oliveira (2011, p. 68) descreveram em suas pesquisas:

Em nossa sociedade, as atividades e experiências diferenciadas para homens e mulheres, meninos e meninas, explicitam padrões de comportamento e valores de nossa sociedade androcêntrica e racista, que se articulam para a construção bipolarizada do feminino e do masculino, do branco e do negro...

Destarte, volta-se ao que foi discutido sobre o papel político do professor em sala de aula, a importância da intervenção direta e intencional na brincadeira e no discutir sobre o brincar:

Essa ação, entretanto, necessita da intervenção direta e intencional dos adultos que educam a criança para auxiliá-la nesse processo de apropriação, a cultura deve ser apresentada à criança, pois espontaneamente não surgirá, desvelando-se, assim os preconceitos e a alienação muitas vezes presentes na produção cultural humana. Pois a criança, no movimento de conservação e modificação, não consegue, por conta de sua pouca experiência social, transgredir a ponto de quebrar com preconceitos sociais e, com as regras implícitas e explícitas de conduta social presente em nossa cultura. Consequentemente, se os adultos não educarem, não ensinarem as crianças, corremos o risco de vermos perpetuadas práticas sociais

excludentes que passam a serem tomadas como naturais (Arce; Baldan, 2010, p. 196).

Partindo desses apontamentos, ao tratar da relação gênero e brincadeira e o papel político do professor, o professor Zion afirma que *"cabe ao professor trazer isso de que todo mundo pode brincar de tudo, e isso não quer dizer que vai caracterizar você como homem ou mulher"*.

Como confirmam Finco e Oliveira (2011, p. 78):

O espaço da educação infantil pode ser um espaço coletivo de educação para o respeito e a valorização das diferenças, de uma educação que permita e favoreça a diversidade. As diferenças enriquecem o ambiente coletivo das instituições de educação infantil e contribuem para que as crianças tenham a possibilidade de construir uma visão positiva sobre a diversidade de vida e contextos, bem como o respeito pelas diferenças relacionadas às questões de gênero e raça...

Diante disso, ressalta-se a importância do professor frente a disponibilizar brinquedos e momentos de brincadeira que venham ao encontro da construção de masculinidades e feminilidades não hegemônicas e críticas, pois *"a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia"* (Vigotski, 2014, p. 12).

Ao compreender o espaço da escola da educação infantil como um lugar privilegiado para a construção de masculinidades e feminilidades que fogem aos padrões hegemônicos, pode se constatar que isso só é possível a partir das significações produzidas e das mediações estabelecidas nesse ambiente.

Portanto, são nas relações sociais, nas mediações dos professores e na disponibilidade de brinquedos e brincadeiras, sem generificação dos mesmos, que a criança poderá experimentar e desenvolver uma masculinidade e uma feminilidade críticas e fora do padrão hegemônico.

Considerações

A criança ao ser inserida no contexto escolar ampliará seu repertório de

relações sociais: antes suas relações sociais eram limitadas à família e pessoas próximas com as quais vivia, situando-se a escola como um *locus* privilegiado de construção de relações sociais.

Nas construções sociais estabelecidas na escola a criança afeta e é afetada por seus pares, e é a partir dessas mediações que ela se desenvolve.

Voltando-se à educação infantil, as crianças estabelecem essas relações sociais por meio do brincar: essa é a atividade principal da criança em fase de educação infantil, onde elas se apropriam das regras sociais, experienciam papéis sociais e produzem culturas. É no brincar que a criança se constrói como ser humano e participa do processo de socialização, é no brincar que acontecem trocas sociais de qualidade.

Mediante a isto, o brincar proporciona ferramentas para a criança experienciar e produzir vivências em relação às masculinidades e feminilidades, é no brincar que a menina pode sair para trabalhar e o menino cuidar do filho em casa, a menina ser piloto de avião e o menino ser professor de crianças pequenas.

É no brincar que as crianças podem subverter a lógica hegemônica do que é ser menino e menina, e começar a elaborar criticamente as reflexões sobre a dissonância de tudo o que envolve a dicotomização sobre o que é de menino ou que é de menina.

Ressalta-se, portanto, que o professor tem um papel fundamental dentro da sala de aula em relação ao brincar, ele precisa ser o interventor das brincadeiras e levar as crianças a esse movimento de criticidade sobre a brincadeira que está sendo desenvolvida por elas.

Por esse movimento fica clara a importância do professor entender seu papel político dentro de sua sala de aula, pois precisa combater quaisquer formas de preconceitos e discriminações que possam ocorrer durante o brincar.

Portanto, é incontornável que a prática educativa considere que a construção de feminilidades e masculinidades não-hegemônicas e críticas desenvolve-se na escola, no brincar e começa na educação infantil.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.** Psicologia, Ciência e Profissão, v. 26, p. 222-245, 2006

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. **Apreensão dos sentidos: aprimoramento da proposta de núcleos de significação.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan/abril, 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações.** Caderno de Pesquisa, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan/mar, 2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. **Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 51, p. 1-16, 2021

ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia científica: princípios e fundamentos.** 3 ed. São Paulo: Blucher, 2021

ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. **A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas.** In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M (orgs). Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 187-204, 2009.

BATIVA, Matheus dos Santos. **Quem são os professores da educação infantil? Significação de professores sobre as relações de gênero e trabalho.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Taubaté/ UNITAU. Taubaté. 2024.

BENJAMIN, Walter. **Reflexão sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução Marcos Vinicius Mazzari. 2 ed., São Paulo: Editora 34, 2009.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996

CARVALHO, Marília Pinto. **O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula.** Revista Educação Pública, v.21, n. 46, p.401-412, 2012.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo.** Tradução Álvaro Cabral. 2ª ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ESTEPA, Fredy Alexander Montoya. **Educación para la ciudadanía en la escuela Latinoamericana: tensiones y perspectivas.** In: ALMEIDA, Rogério de; PÉREZ, Tito Hernando (orgs). Culturas de paz e educação latino-americana. São Paulo: FEUSP, p. 226-249, 2018.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. **A sociologia da pequena infância e a sociedade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs). Sociologia da Infância no Brasil. Campinas, SP. Autores Associados, p.55-80, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020

GIARDINETTO, José R.B; MARIANI, Janeti M. **O lúdico no ensino da matemática na perspectiva Vigotskiana do desenvolvimento infantil.** In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M (orgs). Quem tem medo de ensinar na educação infantil?. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 185-218, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis: O jogo, a criança e a educação.** Petrópolis: Vozes 1994.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens.** São Paulo: Cultrix, 2019.

LEONTIEV, Aléxis N. **Os princípios Psicológicos da brincadeira infantil.** In: Vigotski, Lev Semenovich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11ª edição. São Paulo: Ícone, 2010.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação.** Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC-SP. São Paulo. 2021

MARTINS, Elizangela Fernandes. **Categorias de análise dos significados e sentidos constituídos pelo pedagogo/ gestor: uma reflexão necessária.** Educere XII Congresso Nacional de Educação, PUC-PR, 2015.

SAFFIOTI, Heileieth Iara Bongiovani. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heileieth Iara Bongiovani. **Gênero patriarcado violência.** São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Marina Silveira Bonacazata; MIESSE, Maria Carolina; CARVALHO, Fabiana Aparecida de. **As questões de gênero e sexualidade e o movimento escola sem partido: Qual impacto para a Base Nacional Comum Curricular.** Revista Diversidade e Educação, v. 9, n Especial, p. 509- 531, 2021.

SILVESTRE, Bruno Silva; BARBOSA, Ivone Garcia. **Formação docente e as relações dialéticas da brincadeira e do jogo nas teorias de Elkonin,**

Vigotski, Luria, Leontiev e Wallon. Revista Educação & Formação, v. 7, p. e7339, 2022.

SOUZA, Joseilda Sampaio de; BONILLA, Maria Helena Silveira. **O brincar na contemporaneidade: experiências lúdicas na cultura digital.** Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-25, 2020.

SZYMANSKI, Heloísa. **Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa.** Psicologia da Educação, São Paulo, n. 10/11, p.193-215, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica.** Tradução Paulo Bezerra. 3ªed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Problemas de defectologia v.1.** Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo.** Tradução Priscila Marques. São Paulo: Hogrefe, 2023.

YUNES, Maria Ângela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. **Entrevista reflexiva e grounded-theory: Estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em família.** Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, v. 39, n. 3, 2005.

Recebido em: 16-04-2024

Aprovado em: 15-08-2024

Publicado em: 14-11-2024