


AS PEDAGOGIAS CULTURAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NAS CONSTRUÇÕES DAS IDENTIDADES INFANTIS: REFLEXÕES A PARTIR DE OFICINAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

 <https://doi.org/10.56238/arev7n5-386>

Data de submissão: 27/04/2025

Data de publicação: 27/05/2025

Ana Thamiris Batista de Farias

Doutoranda em Educação

Universidade Federal da Paraíba

E-mail: atbfarias@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7638-1020>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9814429976219236>

Joseval dos Reis Miranda

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UNB)

Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

E-mail: josevalmiranda@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0713-0110>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6303738632950566>

RESUMO

Este estudo analisa o brincar na Educação Infantil como uma pedagogia cultural, ou seja, um conjunto de práticas e discursos que ensinam e moldam modos de ser e agir. As pedagogias culturais estão presentes em diversos contextos sociais, incluindo a escola, e influenciam a construção das identidades das crianças, especialmente no que diz respeito às normas de gênero e sexualidade. Este artigo deriva do recorte de uma pesquisa de mestrado, tendo como objetivo compreender as concepções das crianças sobre gênero e sexualidade a partir do brincar no contexto da Educação Infantil. A metodologia se insere na abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa participante. Os sujeitos da pesquisa foram crianças de uma turma da Educação Infantil. Para a geração dos dados, foi utilizada a observação participante, como também oficinas pedagógicas, sendo os achados analisados por meio dos Núcleos de Significação. A mesma foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa. Os resultados indicam que os brinquedos e brincadeiras desempenham um papel central na reprodução de normas e práticas machistas e sexistas. No entanto, também se observou que, ao brincar, as crianças desafiam e ressignificam essas normas, demonstrando a possibilidade de novas formas de ser e agir em relação às questões de gênero e sexualidade desde a primeira infância.

Palavras-chave: Pedagogias culturais. Educação Infantil. Brincar. Gênero e sexualidade.

1 INTRODUÇÃO

Ao abordar os sujeitos da Educação Infantil e suas identidades, é fundamental compreender a interconexão histórica, social e cultural da concepção de infância. As concepções sobre a infância não são universais, elas foram construídas ao longo do tempo a partir de modificações no contexto e no cotidiano social. Dessa forma, nem sempre as crianças estiveram no centro das pesquisas, das políticas públicas e das discussões educacionais.

Refletir sobre a infância exige, antes de qualquer ação, uma análise do contexto histórico da contemporaneidade, buscando superar diferenças, desigualdades e exclusões. As concepções de infância vão além do cuidado e da assistência, enfatizando a necessidade de considerar a criança em conexão com o mundo que a cerca. Essa compreensão deve incluir a vivência lúdica e criativa, independentemente da classe social e da cultura na qual está inserida.

Historicamente, a infância foi vista como uma fase “natural” do crescimento e do desenvolvimento humano, atrelada a uma ideia biológica e caracterizada por estágios fixos e imutáveis. No entanto, para autores como Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2001), essa concepção transcende os aspectos biológicos, sendo também uma construção social e histórica. Nesse sentido, a criança passou a ser reconhecida como um sujeito socialmente ativo, rompendo com a visão de uma fase meramente preparatória para a vida adulta.

A influência dos aspectos sociais e culturais no desenvolvimento infantil é inegável. Como destaca Pozas (2011, p. 23), “a criança deve ser estudada em suas relações com o meio, dentro do contexto em que vive”. Essa perspectiva reforça a existência de culturas infantis que permeiam múltiplos espaços e influenciam a forma como as crianças percebem a realidade, colaborando para a formação de suas identidades enquanto sujeitos sociais.

Para Stuart Hall (2011, p. 9), as identidades culturais emergem do pertencimento do indivíduo a determinado contexto social. No entanto, as condições da sociedade contemporânea estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”. Diante disso, é essencial compreender como a infância é atravessada por tais fragmentações e de que maneira isso impacta na construção das identidades infantis dentro do espaço educacional.

Quando se reconhece que as construções das diversas identidades se dão por meio das interações da criança com o ambiente social, iniciando no contexto familiar e ampliando para o escolar, valoriza-se o ingresso da criança na Educação Infantil, que se apresenta como um universo social distinto do da família, capaz de contribuir com novas interações e ampliar seus conhecimentos a respeito de si e dos outros. Os “espaços coletivos de educação e cuidado têm mostrado que as crianças

pequenas de 0 a 6 anos são capazes de múltiplas relações, são portadoras de história, são produtoras de culturas infantis, são sujeitos de direitos” (FARIA, 2006, p. 285), apontando que a infância perpassa a idade da Educação Infantil, vista como uma fase tão passageira e concomitante como as outras fases.

Aceitando toda diversidade cultural existente, Sarmiento (2005) destaca a necessidade de analisar as condições sociais das crianças por épocas, regiões e contextos, uma vez que surgem novos modos de interpretação, apontando que, na Educação Infantil, o que domina no pensamento político e no ato pedagógico continua sendo a visão a-histórica, universalizada e socialmente esvazia da educação das crianças em situação pré-escolar.

Deve-se, no trabalho cotidiano, “incorporar o discurso das diferenças não como um desvio, que é o lugar que o diferente tem sido colocado, mas como um mote de nossas práticas e das relações entre as crianças” (ABRAMOWICZ, 2001, p. 32), visto que, no convívio social, as crianças constroem suas identidades, aprendendo, desde cedo, seus significados e vivenciando, nas relações do cotidiano da Creche e Pré-escola, a condição social de ser criança (FINCO; OLIVEIRA, 2011).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as instituições de Educação Infantil devem oportunizar elementos da cultura que enriquecem o desenvolvimento e a inserção social das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, efetuadas em situações de interação, apontando a identidade como:

[...] um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição (BRASIL, 1998b, p. 12).

Mediante as interações sociais, o processo de identidade dá-se gradativamente, e o brincar se apresenta como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O referencial apresenta ainda dois possíveis problemas para a construção das identidades da criança: “uma delas refere-se a algumas crianças que podem manifestar falta de confiança em si própria ou exibir atitudes de autodesvalorização”, e “outra diz respeito a manifestações de preconceitos e discriminações dirigidas a algumas crianças” (BRASIL, 1998b, p. 69). Consideram-se corretos os destaques, ao mesmo tempo em que se reintegra a necessidade da mediação educativa no sentido de valorizar a autoimagem, colaborando com a manifestação das múltiplas culturas – isso só é possível se comungarmos com a perspectiva das DCNEI, que concebem a criança como:

[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com

adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. (BRASIL, 2013, p. 86).

Pensar na criança como sujeito único abre espaço para refletir sobre o modelo de Educação Infantil almejado, aquele planejado e construído no cotidiano infantil, que respeita a criança e proporciona descobertas de si e do mundo que a cerca, tornando-a protagonista de sua aprendizagem de vida, social e cultural. Uma vez que “cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia” (BRASIL, 2013, p. 88).

Embora, para o desenvolvimento das habilidades da criança a dimensão orgânica se faça presente, “não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes” (BRASIL, 2013, p. 88).

Neste sentido, Carla Rinaldi (2020, p.155-156) ressalta a importância da imagem que se tem da criança para definição de sua identidade, em que “muitas imagens diferentes seriam possíveis: realçando aquilo que a criança é e tem, pode ser ou poder fazer, ou, ao contrário, enfatizando aquilo que a criança não é e não tem, não pode ser e não pode fazer”.

Por meio das múltiplas imagens que os adultos constroem das crianças, é possível reconhecer suas potencialidades e interpretar suas expectativas, proporcionando contextos que as valorizem ou não. Isso se torna, então, “fator determinante na definição de sua identidade ética e social, de seus direitos e dos contextos educacionais que lhes são oferecidos” (RINALDI, 2020, p.156). As trajetórias vivenciadas pela criança nos espaços escolares no convívio com adultos e seus pares ampliam novas possibilidades de aprendizagem em desenvolvimento.

Articulando a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta entre as competências gerais da educação básica:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Apontam-se, ainda, como eixos norteadores das práticas na Educação Infantil, as interações e brincadeiras, e, dentre os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados,

interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018, p. 39).

Para a criança, o direito de se conhecer é fundamental na construção da identidade e a formação social, mediante as experiências oportunizadas, da participação e das interações, cabendo à Educação Infantil promover aprendizagens para o desenvolvimento das crianças, proporcionando o reconhecimento, o respeito e valorização das múltiplas identidades e da própria identidade.

Não se pode esquecer que o mundo da criança contemporânea, que também perpassa o espaço escolar, é marcado por distintas realidades e condições culturais peculiares, que produzem distintos modos de construção de suas identidades mediada pelas múltiplas linguagens, signos e símbolos presentes no cotidiano, buscando, constantemente, anunciar que “os significados não estão dados para sempre, eles são sempre transitórios, passageiros, superáveis, porque são constituídos na trama cotidiana da história” (BUJES, 2003, p. 4).

Consequentemente, as experiências infantis, mesmo dentro de um mesmo contexto, manifestam-se de maneiras distintas. Stuart Hall (2006, p. 11) destacou que “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem”. Assim, as identidades infantis são múltiplas e dinâmicas, sendo construídas na interação entre diferentes posições sociais e contextos diversos, resultando em novas formas de ser e de se reconhecer no mundo.

Assim, compreender as infâncias e a construção das identidades infantis exigia reconhecer que esses processos eram dinâmicos e atravessados pelo contexto sociocultural. As crianças, imersas na cultura, pensavam, agiam e desenvolviam-se de maneira singular, e o tempo e o espaço da brincadeira assumiam um papel essencial nesse processo, permitindo-lhes conhecer e transformar o mundo ao seu redor (CORSINO, 2008). Nesse sentido, a brincadeira não é um ato isolado ou natural, mas um processo socialmente construído, no qual a criança interage com os conteúdos culturais, ressignifica-os e os transforma (BROUGÈRE, 2010). Ao brincar, ela se expressa, experimenta papéis, amplia suas experiências e estabelece relações com o meio e com os outros. A brincadeira é, portanto, um elemento central na constituição das identidades infantis e na forma como as crianças percebem e participam do mundo.

Dessa forma, situar o brincar na Educação Infantil requer uma compreensão ampliada, considerando-o como um processo de interação cultural e social. A criança, desde o nascimento, está inserida em um contexto que influencia suas vivências lúdicas, tornando o brincar um instrumento de aprendizagem e construção de significados. Nessa perspectiva sociocultural, a brincadeira se apresenta

como um artefato que permite à criança apropriar-se da cultura e ressignificá-la, consolidando-se como uma das principais formas de expressão da infância e de desenvolvimento integral (SAVIO, 2017).

Com base nesses pressupostos, as reflexões a seguir aprofundam o papel da brincadeira na Educação Infantil, analisando sua influência na construção das identidades infantis e no desenvolvimento das crianças nos múltiplos espaços em que estão inseridas.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa se inseriu na perspectiva dos Estudos Culturais, que englobam categorias, como gênero, sexualidade, identidade nacional e raça (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013). Essa abordagem metodológica foi caracterizada como uma bricolagem, sendo pragmática, estratégica e autorreflexiva. Os Estudos Culturais se apresentaram como interdisciplinares e transdisciplinares, rejeitando definições fixas, pois analisaram a cultura como um fenômeno dinâmico e mutável.

No campo dos Estudos Culturais, os Estudos de Gênero e Sexualidade questionaram as construções sociais das feminilidades e masculinidades, rejeitando uma visão essencialista de homens e mulheres (FÉLIX, 2019). As relações de gênero foram compreendidas como culturalmente influenciadas, estabelecendo papéis distintos e desiguais entre homens e mulheres.

A pesquisa adotou a metodologia da pesquisa participante, por se mostrar mais adequada aos objetivos propostos. Essa abordagem permitiu o envolvimento ativo dos participantes na própria realidade, promovendo a interação entre a pesquisadora e a população investigada. Brandão (1999) destacou que, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador atuava junto ao grupo de interesse, participando de sua prática política.

A pesquisa participante foi compreendida como uma prática conectada à práxis histórica, utilizando o conhecimento científico para intervir na realidade, sem comprometer o rigor metodológico (DEMO, 2000). Essa abordagem revelou aspectos ocultos das teorias, ao considerar a prática como um meio essencial de compreensão, exigindo envolvimento e comprometimento do pesquisador (BRANDÃO, 1999). Três elementos fundamentais caracterizaram essa metodologia: a produção de conhecimento pelos grupos populares, a definição do uso e do destino político do saber produzido e a participação do conhecimento científico no trabalho junto à comunidade (BRANDÃO, 1999).

O papel dos pesquisadores foi de mediadores, possibilitando reflexões aos sujeitos envolvidos. Além disso, incentivar os participantes a identificar, analisar e solucionar problemas, tornando-os corresponsáveis pelo conhecimento produzido, e não meros executores de tarefas (LE BOTERF, 1999). Schmidt (2006) destacou que essa interação entre pesquisadores e participantes exige esforço

intelectual, cognitivo e afetivo, favorecendo a negociação de temas, a compreensão recíproca e o esclarecimento de aspectos obscuros.

2.1 O LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino da rede privada, com 25 anos de existência, que atendia da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram crianças do último ano da Educação Infantil, com idades entre 5 e 6 anos. Foram seguidas diretrizes éticas, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para as crianças. Segundo Fernandes (2016), o consentimento informado exigia um ato explícito, a compreensão da pesquisa, a voluntariedade e a possibilidade de desistência a qualquer momento. Sigaud et al. (2009) destacaram a importância de permitir que as crianças expressassem seu consentimento por palavras ou gestos, garantindo segurança e liberdade de escolha.

A adesão à pesquisa não foi total, pois dois responsáveis recusaram autorização, apesar do interesse das crianças. Justificativas incluíram a necessidade de maior reflexão e a discordância sobre o tema abordado. Pesquisas que envolvem questões de gênero frequentemente enfrentam resistências, como demonstrado por Garrido (2017), que encontrou dificuldades na abordagem do tema em ambiente escolar. Guizzo, Zago e Santos (2016) enfatizaram que, mesmo com o assentimento infantil, a decisão final cabia aos pais, conforme regulamentação do Comitê de Ética em Pesquisa.

A pesquisa evidenciou a complexidade e os desafios das investigações com crianças, exigindo cautela, flexibilidade e respeito às peculiaridades da infância (DELGADO & MÜLLER, 2005). O envolvimento dos participantes e a interação com a comunidade escolar foram fundamentais para a construção do conhecimento e a compreensão das dinâmicas sociais e culturais no contexto da Educação Infantil.

2.2 CARACTERIZANDO INTERLOCUTORES(AS) DA PESQUISA

Após algumas visitas ao ambiente escolar e a construção de vínculos de confiança, tornou-se essencial garantir a participação ativa das crianças na pesquisa. Considerando a importância do protagonismo infantil e da visibilidade da criança no processo investigativo, propôs-se, em diálogo com elas, que escolhessem um nome fictício “de brincadeira” para sua identificação ao longo do estudo. Essa iniciativa visava não apenas preservar sua identidade, mas também fortalecer sua conexão com a pesquisa, permitindo que se reconhecessem na narrativa construída.

Nesse sentido, Sônia Kramer (2002) destaca que, embora os relatos infantis sejam frequentemente transcritos em pesquisas, as crianças, muitas vezes, não se reconhecem nesses registros, não acessam a leitura dos próprios depoimentos, tampouco se veem como autoras de suas produções, permanecendo à margem do processo. Assim, ao adotar estratégias que favorecem sua participação efetiva, buscamos romper com essa invisibilidade, valorizando sua voz e agência na construção do conhecimento. A autora Zeila Dermatini (2009, p.8) aponta que, ao trabalhar na pesquisa com crianças, é necessário “desvendar inicialmente a história de cada criança, do grupo a que essa criança pertence e do grupo a que ela está ligada no momento da pesquisa”. Isto é: a qual instituição pertence, com qual grupo se relaciona, ou mesmo individualmente. Nesta pesquisa, tentou-se oferecer a possibilidade de autonomia das crianças, porém, foi necessário, a todo instante, manter a “descrição” e “proteger” as crianças, mesmo que elas tenham falado por si mesmas por meio dos termos de assentimento.

Ainda nessa perspectiva, Zago, Guizzo e Santos (2016, p. 200) defendem os desafios éticos das pesquisas com crianças, evidenciando as que envolvem as temáticas de gênero e sexualidade que “se é verdade que o anonimato é demandado para proteger os/as participantes, também é verificável que o anonimato pode significar a reificação de certas relações de estigmatização”, apostando no envolvimento político do(a) pesquisador(a) e seu posicionamento enquanto sujeito e em relação aos participantes.

Ao explicarmos que poderiam escolher como gostariam que o seu nome aparecesse na pesquisa, optando pela escolha de qualquer nome ou dos nomes verdadeiros, oportunizou-se que as crianças se percebessem na pesquisa como protagonistas fundamentais.

A seguir, descrevemos o gênero identificado na ficha de matrícula, seguido do nome adotado pela criança integrante da pesquisa, sua inspiração e justificativa na escolha.

Quadro 6: Integrantes da Pesquisa

| Gênero | Nome fictício | Inspiração | Justificativa |
|-----------|----------------------|---|--|
| Masculino | Pinóquio | Inspirado no conto infantil Pinóquio | <i>“Eu vou ser o Pinóquio, já assisti o filme dele”</i> . Pinóquio |
| Feminino | Elza | Personagem do filme Frozen | <i>“Eu quero ser a Elza porque ela parece comigo”</i> . Elza |
| Masculino | Capitão América | Super-herói de história em quadrinhos, desenho e filmes. | <i>“Eu quero ser o Capitão América, ele é super-herói”</i> . Capitão América |
| Feminino | Valéria de Carrossel | Personagem da telenovela infantil Carrossel. | <i>“Tia eu quero ser a Valéria de Carrossel”</i> . Valéria de Carrossel |
| Masculino | Luccas Neto | Luccas Neto ¹ possui o maior canal infantil do YouTube brasileiro. | <i>“Meu nome vai ser Luccas Neto, porque ele é muito bom, famoso no canal”</i> . Luccas Neto |

¹ Luccas Neto é um *youtuber* do canal Luccas Toon. Disponível em: <https://www.encurtador.com.br/wxO59>

| | | | |
|-----------|-----------|--|---|
| Masculino | Flash | Personagem de uma fictícia equipe de super-heróis – a Liga da Justiça. | <i>“Eu quero ser o Flash, super rápido”.</i> Flash |
| Feminino | Barbie | Barbie é uma boneca produzida pela Mattel. | <i>“Quero ser chamada de Barbie tia, porque eu tenho muitas bonecas dela”.</i> Barbie |
| Masculino | Sônic | Um ouriço, mascote da SEGA e um dos maiores ícones dos video-games | <i>“O meu nome vai ser Sônic, eu gosto do filme dele.”</i> Sônic |
| Masculino | Jogador | O jogador é um atleta profissional de futebol. | <i>“Jogador.[...] porque eu quero vou ser o melhor jogador de futebol como Neymar”.</i> Jogador |
| Feminino | Luluka | Luluka ² possui o maior canal infantil do YouTube brasileiro. | <i>“Eu quero ser a Luluka, sabia que eu sou fã dela? Ela tem um canal”.</i> Luluka |
| Feminino | Cinderela | Princesa dos contos de fadas. | <i>“Vou ser princesa, deixa eu escolher [...] Cinderela”.</i> Cinderela |

Fonte: Arquivo próprio, 2021.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As oficinas como instrumentos de geração de dados podem proporcionar aos envolvidos espaços para negociação, despertando o potencial crítico de produção de sentidos coletivos. Mary Spink, Jane Menegon e Vera Medrado (2014, p. 33) defendem que:

As oficinas são configuradas como ferramentas ético-políticas privilegiadas, pois propiciam a criação de espaços dialógicos de trocas simbólicas e a coconstrução de outras possibilidades de sentidos acerca das temáticas discutidas, cujos efeitos não se limitam aos usos que os pesquisadores possam fazer desse material, mas também alertam para potenciais transformações nas práticas discursivas geradas naquele contexto, numa fusão inseparável entre o que se convencionou chamar de ‘coleta de informações e produção de informações’ (SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014, p. 33).

Deste modo, para entrar no “mundo da criança”, foram realizadas algumas oficinas pedagógicas, o que permitiu buscar responder aos objetivos desta pesquisa. A partir de oficinas pedagógicas, foi possível adentrar no contexto infantil, de modo que, enquanto pesquisadora participante, conduzimos as discussões, permitindo a partilha de experiências e reflexões mediadas pela interação entre os sujeitos. Buscou-se ouvir as crianças, aceitar as suas narrativas, escutar suas falas, reconhecendo-as “como atores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo” (SARMENTO, 2006, p. 1), visto que a criança tem desejos, talentos, capacidades, sonhos e, acima de tudo, opinião sobre os acontecimentos cotidianos.

Carla Rinaldi (2020, p. 236) ressalta que as crianças necessitam ser vistas como seres ativos, capazes e fortes, excluindo as visões pré-determinadas, como delicadas, carentes e impossibilitadas,

² Luluka é uma *youtuber* proprietária do canal: Crescendo com Luluka. Disponível em: <https://www.encurtador.com.br/jDXZ8>

tornando-se a pedagogia da escuta um instrumento para o(a) adulto(a). Portanto, “escutar significa estar aberto às diferenças e reconhecer o valor do ponto de vista e da interpretação do outro”.

Segundo Cecília Warschauer (2001), conversar, além de desenvolver a capacidade de argumentação lógica, proporciona o contato físico, aludindo às habilidades relacionais, emoções, o respeito ao outro no ouvir e falar, esperar sua vez, inserir-se nos diálogos e enfrentar as diferenças, colocando-se no ponto de vista do outro, dentre outras habilidades.

A oficina pedagógica “Comprando brinquedos” teve o objetivo de identificar as pedagogias de gênero e sexualidade a partir dos brinquedos e brincadeiras das crianças. Para a realização dessa oficina, as crianças foram convidadas a sentar no chão da sala de aula em círculo, quando foram apresentados alguns panfletos com imagens de brinquedos, como se observa na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Oficina Pedagógica: Comprando brinquedos



Fonte: Arquivo próprio, 2021.

Ao se conversar sobre os panfletos, questionamos se as crianças conheciam as imagens. De pronto, a maioria das crianças levantaram a mão, e as primeiras falas surgiram: “*eu já vi numa loja*” (Luluka); “*já vi na televisão*” (Luccas Neto). Na sequência, foram realizados os diálogos necessários para geração dos dados.

No segundo momento da oficina, as crianças, agrupadas aleatoriamente nas mesinhas, receberam uma folha A4 180kg, cola e tesoura. Solicitou-se que, dos panfletos, recortassem as imagens de brinquedos dos quais gostavam ou com os quais gostariam de brincar e construíssem um panfleto de suas preferências.

Figura 2 - Panfletos produzidos pelas crianças



Fonte: Arquivo próprio, 2021.

Quando cada criança terminou o seu panfleto, todos retornaram ao centro da sala, em círculo, para que as crianças apresentassem seus panfletos, estimulando o diálogo, etapa na qual elas passaram a narrar os seus desejos e, em alguns momentos, aversão a determinados brinquedos. Concluído o diálogo, os cartazes foram recolhidos.

No terceiro momento da oficina pedagógica “Comprando brinquedos”, diversos brinquedos, novos e usados, foram disponibilizados no centro da sala (Figura 3), considerando as preferências das crianças, que poderiam brincar tanto individualmente quanto coletivamente. A euforia tomou conta do espaço enquanto as crianças manuseavam os brinquedos, abriam as embalagens e iniciavam interações espontâneas. Suas falas, como “tia, pode abrir o brinquedo?”, “vou levar para casa” e “pode escolher mais de um?”, constituíram os pré-indicadores, que foram agrupados em indicadores e transformados em núcleos de significação para a análise. A alegria das crianças foi evidente, refletindo seu encantamento com a atividade.

Figura 3 - Brinquedos disponibilizados na Oficina Pedagógica:
comprando brinquedos



Fonte: Arquivo próprio, 2021.

A situação seguinte descreve as observações e anotações do Diário de Campo durante um momento em que as crianças brincaram livremente com diversos brinquedos. Durante os 20 minutos estabelecidos para a atividade, elas começaram a abrir os brinquedos, compartilhar, se agrupar e estabelecer suas próprias negociações de trocas e regras. Uma das observações mais destacadas foi a de Sônic, que, em outras situações, demonstrava resistência às regras, mas, nesse momento, estava ao lado de Barbie, ajudando-a a arrumar sua casinha de bonecas. A observadora ficou atenta, discretamente, e percebeu que Sônic começou a brincar com Barbie, fazendo comidinhas com as panelinhas “cor-de-rosa”, enquanto Barbie brincava de trocar a boneca. Barbie dizia: “Vou cuidar da minha filha, ela já está com a fralda cheia, vou trocar”, e continuavam a brincadeira. Em seguida, Sônic avisou: “A comida tá pronta”, e o jogo de trocas continuou até que Flash, que brincava com o boneco do Batman, chamou Sônic para brincar com o boneco do Homem de Ferro. Rapidamente, Sônic mudou a brincadeira, iniciando uma luta de bonecos. Enquanto isso, Barbie permaneceu brincando e interagindo com outras meninas. No mesmo momento, Pinóquio escolheu o kit de cozinha vermelho como seu brinquedo favorito e passou todo o tempo brincando com ele, ora sozinho, ora com Lucas Neto, Luluka e Cinderela.

A situação descrita se relaciona com as proposições que, em determinados espaços, as crianças brincam espontaneamente com brinquedos escolhidos sem constrangimentos. Os meninos participam de brincadeiras vistas como funções de mulheres, e as crianças brincam trocando papéis masculinos e femininos no decorrer da brincadeira (FINCO, 2003).

A escolha de **Pinóquio** pelo kit de cozinha se associa a sua escolha profissional na oficina pedagógica “Brincando das profissões”, considerando que, por meio da brincadeira, a criança tenta representar, entender e ressignificar suas vivências sociais e culturais. Incluí, na metodologia utilizada, a possibilidade da dramatização, com base nas evidências de Willian Corsaro (2009, p. 36), que, ao relatar suas pesquisas etnográficas com crianças, apresenta inúmeras situações observadas em que a cultura do contexto está imersa no brincar e vice-versa. A brincadeira de dramatização “[...] no jogo sociodramático as crianças desfrutam a assunção e a expressão de poder”, em que reorganizam os “modelos” adultos para atender seus interesses, assumindo diferentes papéis sociais, como mãe, pai, filha/filho, profissional, etc.

Na análise dos núcleos de significação, foram evidenciadas as pedagogias culturais na construção das identidades de gênero, influenciadas por diversos artefatos que reforçavam características binárias. Observou-se que elementos como a cor rosa, bonecas e brinquedos domésticos, como panelinhas e maquiagem, eram frequentemente associados ao feminino. Já o azul era atribuído a brinquedos como super-heróis, carrinhos e animais, identificados como pertencentes ao universo

masculino. Esses padrões sociais sobre o que era considerado adequado para “meninos” ou “meninas” manifestavam-se nos brinquedos e brincadeiras infantis, delimitando espaços e contribuindo para a educação dos sujeitos dentro dessas normativas.

Verificou-se, ainda, que, durante as brincadeiras, a escolha das atividades era influenciada pelas pedagogias culturais de gênero, embora houvesse situações de ruptura e resistência. A análise de outro núcleo de significação revelou que o ambiente da Educação Infantil investigado era atravessado por pedagogias culturais que restringiam as crianças na experimentação de outras formas de ser e estar nesse espaço. No entanto, na interação com seus pares, as crianças demonstravam a capacidade de transgredir as normas socialmente constituídas, evidenciando outras possibilidades de masculinidade e feminilidade. Esse contexto indicava uma dinâmica de aceitação mais flexível em relação aos posicionamentos de gênero e sexualidade, ainda que culturalmente naturalizados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas pedagógicas desenvolvidas ao longo desta pesquisa demonstraram-se instrumentos valiosos para compreender as pedagogias culturais e seus impactos na construção das identidades de gênero e sexualidade na infância. Por meio da observação das interações infantis, dos discursos e das escolhas realizadas pelas crianças, foi possível identificar tanto a reprodução de normas sociais convencionais quanto momentos de ruptura e transgressão dessas normativas.

Os brinquedos e as brincadeiras se configuraram como elementos centrais na produção de sentidos sobre gênero e sexualidade. As crianças, ao interagir com diferentes tipos de brinquedos, demonstraram preferências que, em muitos casos, refletiam as imposições culturais e binárias, mas também evidenciaram espaços de negociação e ressignificação das regras sociais. As observações apontaram que, embora o ambiente escolar esteja impregnado por pedagogias culturais que reforçam distinções entre meninos e meninas, a interação entre as crianças permite a ampliação de possibilidades de expressão e experimentação de diferentes papéis sociais.

Outro aspecto relevante identificado foi a importância da escuta atenta e do reconhecimento das crianças como sujeitos ativos e produtores de cultura. As oficinas permitiram que expressassem seus desejos, sentimentos e opiniões, favorecendo um espaço de diálogo e de ampliação de repertórios. Dessa forma, a pesquisa contribuiu para reafirmar a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade infantil, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

Em síntese, os achados desta investigação reforçam a relevância de uma educação que questione estereótipos de gênero e permita às crianças explorarem suas preferências e potencialidades livremente. Ao criar espaços que possibilitam a reflexão e a reconstrução dos significados sociais

atribuídos ao gênero e à sexualidade, contribui-se para a formação de indivíduos mais conscientes e respeitosos em relação à diversidade humana.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e sociologia da infância. In: FARIA, Ana L. G.; FINCO, Daniela (Orgs.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- BRANDÃO, Carlos. *Pesquisar-Participar*. In: BRANDÃO, Carlos (Org.). *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil*. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, v.1. Brasília, MEC/SEF, 1998b.
- BUJES, Maria Isabel E. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n.125, p. 161-179. 2005.
- DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de Brito F.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3. ed. São Paulo, Autores Associados, 2009.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 279–287, 2016.
- FELIPE, Jane. Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil, 2004. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2016/09/SexualidadeInfantil.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2025.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo o pedófilo? Cadernos Pagu . Campinas, n. 26, p. 201-223, 2006.

FELIPE, Jane, GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. Pro-Posições. Campinas, n. 3, p. 119-130, 2003.

FELIX, Jeane. Estudos Culturais e os Estudos de Gênero. Diálogos, aproximações e distanciamentos. In: GONÇALVES, C. C.; ANDRADE, F. C. B. (Orgs.) Pelas frestas: pesquisas em Estudos Culturais da Educação. Curitiba-PR: CRV, 2019.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro. Contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. Pro-posições, v. 5, n. 1, p. 229-250, jan./abr., 2004.

FERNANDES, Clodoaldo. Diversidade sexual e políticas educacionais: possíveis aproximações. In: FREITAS, Lúcia G.; BRZEZINSKI, Iria. Políticas educacionais: neoliberalismo, formação de professores, tecnologia, diversidade e inclusão. Anápolis: Editora UEG, p. 377-395, 2016.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 66, jul.-set. 2016.

FINCO, Daniela. Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. Tese. Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2010.

FINCO, Daniela. Relações de Gênero nas Brincadeiras de Meninos e Meninas na Educação Infantil. Pro-posições. Dossiê: Educação Infantil e Gênero. v. 14. n.3. Campinas, set./dez.2003.

FINCO, Daniela. Por uma educação com igualdade de gênero na infância. Mundo da Diversidade. Revista Maringá Ensina, Maringá, ano 2, n. 6, pág 38-39, maio/jul. 2007.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. G; FINCO, D. Sociologia da Infância no Brasil. Campinas, SP. Autores Associados. 2011.

GARRIDO, Geisa Orlandini Cabiceira. Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da educação infantil: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade. 175 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia Universidade Estadual Paulista-PPGE/ FCT/ UNESP. Presidente Prudente, SP, 2017.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História e historiografia da educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 41-59, julho 2002.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1999.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

POZAS, Denise. Criança que brinca mais aprende mais: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil. Rio de Janeiro – RJ: SENAC, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação & Sociedade, v. 26, n. 91, p. 361-378. Campinas, maio/ago. 2006.

SIGAUD, Cecília Helena de Siqueira et al. Aspectos éticos e estratégias para a participação voluntária da criança em pesquisa. Revista da Escola de Enfermagem da USP. vol. 43, n. spe 2, p.1342-1346. 2009.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa Participante: Alteridade e Comunidades Interpretativas. Psicologia USP, vol. 17, p. 11-41. 2006.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.

ZAGO, Luiz Felipe; GUIZZO, Bianca Salazar; SANTOS, Luís Felipe Sacchi dos. Problematizações éticas: inquietudes Para a Pesquisa em educação com gênero e sexualidade. Inter-Ação, Goiânia, v. 41, n 1, p.189-212 jan/abr. 2016.