



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FEF  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Higor Ramos Ferreira

“Senhoras e senhores, ponham a mão no chão”: representações de gênero nas culturas infantis  
por meio do desenho

Brasília/DF  
2024

Higor Ramos Ferreira

“Senhoras e senhores, ponham a mão no chão”: representações de gênero nas culturas infantis  
por meio do desenho

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade de Brasília (UnB) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ingrid Dittrich Wiggers

Brasília/DF  
2024

Higor Ramos Ferreira

“Senhoras e senhores, ponham a mão no chão”: representações de gênero nas culturas infantis  
por meio do desenho

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora  
composta pelos seguintes membros:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Buss-Simão

(Membro externo - UFSC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dulce Maria Filgueira de Almeida

(Membro interno - FEF/UnB)

---

Aldecilene Cerqueira Barreto

(Suplente - SEDF)

Certificamos que esta é a **versão de dissertação** do trabalho de conclusão que será julgado  
adequado para obtenção do título de mestre em Educação Física pelo Programa de  
Pós-Graduação em Educação Física.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Física

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ingrid Dittrich Wiggers

(Presidente - FEF/UnB)

*Este trabalho é dedicado à minha mãe, aos meus sobrinhos e às crianças.*

*Numa tarde de segunda-feira escrevia minha dissertação enquanto minha sobrinha (Branca de Neve<sup>1</sup>) que estava desenhando, demonstrou certa curiosidade sobre meu trabalho. Resolvi explicar que se tratava de uma pesquisa sobre brincadeiras de meninas e meninos.*

*— Tio Higor: Faz um desenho pro meu trabalho? Um menino e uma menina?*

*— Branca de Neve: Com qual cor?*

*— Tio Higor: Você que escolhe!*

*— Branca de Neve: O menino vai ser vermelho e a menina verde. Você tem caneta rosa?*

*— Tio Higor: Não tenho, pode ser azul?*

*— Branca de Neve: Pode. A menina vou pintar de azul também.*

*— Tio Higor: Menina e menino podem usar azul e rosa?*

*— Branca de Neve: Não, menina usa azul.*

*(Conversa registrada no dia 9 de janeiro de 2024).*



*“Mostra pra sua professora, uma menina e um menino”  
(Branca de Neve, 4 anos de idade, 2024).*

---

<sup>1</sup> O nome Branca de Neve refere-se a uma preferência da minha sobrinha por esta personagem.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha mãe, Maria da Glória, por todo apoio, dedicação e carinho. Gratidão por me incentivar nos estudos e por nunca soltar minha mão. Mãe, eu te amo.

À minha orientadora, Ingrid Dittrich Wiggers, por me permitir sonhar com o universo infantil e me ensinar tantas coisas. Obrigado pelo reconhecimento, incentivo e por estar presente em mais uma etapa da minha vida.

Aos meus familiares, pela torcida e palavras de conforto. Em especial meu pai e meu irmão.

Às crianças que são sujeitos de direitos desta pesquisa, em suas infinitas pluralidades.

Aos meus sobrinhos, Clara Valentina e Heitor Santiago, por permitirem que eu compreenda a infância para além da teoria estudada.

Aos meus amigos, que facilitaram a minha permanência na pós-graduação, tornando meus dias mais alegres e menos desanimadores, em especial à Ana, Eleilson, Thalyson e tantos outros.

Aos meus amigos de toda uma vida, Larissa, Andressa, Jaqueline, Eleilson, Ana, João, Amanda, Arthur, Italo, Julia, Alicia, e muitos outros.

Aos meus amigos que leram meu trabalho e me ajudaram com palavras de conforto. Em especial Julia Dutra e Artur Sousa.

Aos colegas que encontrei nas trajetórias de congressos e eventos científicos, como é o caso da Maria, mulher carioca, forte e empoderada, com quem pude trocar experiências sobre infância, gênero e o cotidiano de um pesquisador jovem no Brasil.

À professora e pesquisadora da infância, Márcia Buss-Simão pelas contribuições e reflexões sobre gênero, durante o 8º Grupecí.

Aos meus professores desde a Educação Infantil, que intensificaram em cada etapa da minha vida escolar, o desejo de me tornar um grande professor.

Ao professor Ricardo Moreno Lima, pela primeira oportunidade de inserção na área científica.

Aos colegas do laboratório GEFS, as contribuições de vocês foram essenciais.

Aos colegas do IMAGEM, família da pesquisa que me acolheu e permitiu que eu trilhasse o meu caminho com apoio acadêmico de extrema qualidade.

Às professoras, Jaciara Leite, Alice Medina e Dulce Filgueira, por abrirem meus olhos quanto às possibilidades sociopedagógicas da Educação Física.

Aos pesquisadores do projeto Memórias da Infância, Aldecilene Barreto, obrigado pela delicadeza, compreensão e suporte em todos os momentos que precisamos, um dia quero ler, falar e escrever tão bem quanto você.

Às minhas companheiras de pesquisa: Fran, Laryssa e Anielly. Vocês foram muito importantes neste percurso.

Aos colegas de projetos de extensão, de pesquisa, como o PIBID, LAFEX, PIBIC, monitorias e tutorias, essas experiências foram possibilidades que contribuíram para a minha formação humana.

Aos colegas das disciplinas do mestrado no PPGEF e PPGE.

À professora Monique Voltarelli, pelas contribuições e incentivo para pensar a infância enquanto uma categoria social do tipo geracional. Suas aulas foram transformadoras e potencializaram as minhas reflexões no campo dos estudos sociais da infância.

À professora Jane Farias Chagas Ferreira, da disciplina de escrita científica.

Aos colegas de grupo: Geusiane, Renata, Lays e Lucimara pelas trocas e aprendizados nas nossas reuniões e vivências de orientandos.

Aos bolsistas de extensão Antônio, Gabriel, Ariel, Anna Luiza e Jesiane, obrigado pela parceria e dedicação no projeto Memórias da infância.

Aos pesquisadores egressos do Imagem, Mayrhon e Rhaisa pelo aceite em realizar a leitura do meu texto de qualificação. Enquanto pesquisador iniciante me inspiro muito na trajetória e dedicação de vocês. É uma honra poder contar com as contribuições e com a leitura cuidadosa de ambos.

Às pesquisadoras que fizeram parte das bancas de dissertação: Monique, Aldecilene, Márcia e Dulce.

À Universidade de Brasília, que me proporcionou vivências e aprendizados eternos na graduação e agora na pós-graduação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física pelo suporte e assistência durante a realização do mestrado stricto sensu.

Aos secretários do PPGEF, um agradecimento especial a Adriana e ao José.

À Faculdade de Educação Física por ser mais que um espaço físico, nesses quase 5 anos aprendi muito e tive experiências memoráveis.

Às agências de fomento que contribuíram com bolsas e apoio financeiro, como a FAPDF, CNPq e a Universidade de Brasília, durante a iniciação científica, graduação e pós-graduação.

À CAPES, pela possibilidade de realizar minha pesquisa com bolsa de mestrado.

## RESUMO

A presente pesquisa, em nível de mestrado, evidencia as representações sociais de gênero nas culturas infantis por meio do desenho. O objetivo do estudo foi analisar as representações de gênero nas brincadeiras que meninas e meninos retrataram nos desenhos produzidos a partir de pesquisas que compõem a coleção do grupo Imagem. O referencial teórico, à luz do campo dos Estudos Sociais da Infância, expressa os elementos necessários para identificar as crianças que brincam, desenham, expõem anseios e questionamentos. A partir da coleção de desenhos infantis do Imagem, com o total de 27 trabalhos acadêmicos, entrevistas semiestruturadas e aproximadamente 2.500 desenhos das crianças de diversos tempos e espaços, realizou-se uma pesquisa documental de natureza qualitativa, por meio de um recorte de 3 conjuntos da coleção com a temática de brincadeiras preferidas na escola, que totalizou 68 desenhos. Em seguida, foram descritas e analisadas as brincadeiras das crianças, categorizadas em tradicionais, esportivas e midiáticas. Analisados os desenhos das brincadeiras, identificou-se que os piques são os tipos preferidos dos meninos e das meninas, seguidos do futebol, eleito pelos meninos, e a dança, preferida das meninas. As brincadeiras tradicionais como piques e pular-corda, potencializam um brincar integrado das meninas e dos meninos, sem segregação e exclusão de gênero. Desse modo, os desenhos das brincadeiras tradicionais ilustraram a experiência de convívio entre os meninos e as meninas. Tanto nas esportivas, como a queimada mista, como nas midiáticas notou-se uma interação entre os gêneros, o que pode contribuir com a discussão sobre a heteronormatividade imposta desde a infância e confrontar os preceitos de gênero vivenciados na escola. Por meio dos desenhos também foi possível fortalecer a compreensão das culturas infantis em que as crianças criam, dão novos significados e compartilham brincadeiras entre os pares.

**Palavras-chave:** infância; gênero; culturas infantis; brincadeiras; desenho infantil.

## ABSTRACT

This research at the master's level shows the social representations of gender in children's cultures through drawing. The objective of the study was to analyze the representations of gender in the games that girls and boys portrayed in the drawings produced from research that make up the collection of the Imagem group. The theoretical framework, in the light of the field of Childhood Studies, expresses the elements necessary to identify children who play, draw, expose desires and questions. From the collection of children's drawings of the Image, with a total of 27 academic works, semi-structured interviews and approximately 2,500 drawings of children from different times and spaces, a documentary research of a qualitative nature was carried out, 3 sets of the collection with the theme of favorite games at school, which totaled 68 drawings. Then, children's games were described and analyzed, categorized into traditional, sports and media. After analyzing the drawings of the games, it was identified that the pikes are the preferred types of boys and girls, followed by football, elected by boys, and the dance, preferred by girls. Traditional games such as pikes and jump-rope, enhance an integrated play of girls and boys, without segregation and gender exclusion. Thus, the drawings of traditional games illustrated the experience of conviviality between boys and girls. Both in sports, as the mixed burning, as in the media noticed an interaction between genders, which can contribute to the discussion about the heteronormativity imposed since childhood and confront the gender precepts experienced in school. Through the drawings it was also possible to strengthen the understanding of children's cultures in which children create, give new meanings and share games between peers.

**Keywords:** childhood, gender; children's cultures; games; children's drawing.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### GRÁFICO

Gráfico 1 - Apresentação geral das brincadeiras conforme os tipos e o gênero	68
--	----

### FIGURAS

Figura 1 - Desenho da figura humana do Tio Higor	14
Figura 2 - Fluxograma dos critérios de exclusão e inclusão dos recortes da pesquisa	37
Figura 3 - Futebol	55
Figura 4 - Aula de dança	57
Figura 5 - Pique pega	58
Figura 6 - Pular corda	61
Figura 7 - Pular corda	61
Figura 8 - Pular corda	63
Figura 9 - Pular corda	64
Figura 10 - Brincar de subir no parquinho	66
Figura 11 - Brincar no balanço	67
Figura 12 - Queimada	69
Figura 13 - Carro	70
Figura 14 - Conto de fadas	70
Figura 15 - Correr	71
Figura 16 - Futebol	72
Figura 17 - “Superói	74
Figura 18 - “Zumbi”	76

### QUADROS

Quadro 1 - Protocolo de descrição dos desenhos infantis	39
Quadro 2 - Características gerais dos 3 conjuntos da coleção do Imagem - Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação	45
Quadro 3 - Comparação da brincadeira de pular-corda nas 3 pesquisas	59
Quadro 4 - Produções acadêmicas do Imagem	92

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Desenhos de brincadeiras preferidas na escola, conforme a categoria e o tipo	48
Tabela 2 - Tipos de brincadeiras escolhidas pelas meninas e pelos meninos	54

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cedes	Centro de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAPDF	Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal
FEF	Faculdade de Educação Física
GEFS	Grupo de Estudos em Fisiologia do Exercício
IMAGEM	Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBIC	Programa institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEF	Programa de Pós-Graduação em Educação Física
PPP	Projeto Político Pedagógico
RA	Regiões Administrativas
SEEDF	Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>O PREÂMBULO DA PESQUISA: “TIO, CONTA UMA HISTORINHA”</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO: “O PIQUE COMEÇA COMIGO!”</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 2 O REFERENCIAL: “1, 2, 3 LÁ VOU EU”</b>	<b>20</b>
2.1 Os Estudos Sociais da Infância	20
2.2 A pluralidade do brincar	23
2.3 As representações de gênero nas brincadeiras	29
<b>CAPÍTULO 3 METODOLOGIA: “AS REGRAS DO PIQUE”</b>	<b>35</b>
3.1 Delineamento do estudo	35
3.2 Processo de análise	36
3.3 O desenho infantil	40
3.4 Entre lugares e contextos	44
<b>CAPÍTULO 4 RESULTADOS E ANÁLISE: “TE PEGUEI, AGORA É SUA VEZ!”</b>	<b>48</b>
4.1 Categorias e tipos das brincadeiras	48
4.2 Análises de gênero na brincadeira	52
<b>CONSIDERAÇÕES: “TCHAU, QUEM VAI ENTRAR NO MEU LUGAR?”</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS: “PÕE O NOME AQUI QUE JÁ VAI FECHAR”</b>	<b>82</b>
<b>APÊNDICE A – QUADRO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS</b>	<b>92</b>

## O PREÂMBULO DA PESQUISA: “TIO<sup>2</sup>, CONTA UMA HISTORINHA”

Inicialmente destaco as motivações para chegar neste eixo temático das representações de gênero a partir das brincadeiras desenhadas por crianças. As brincadeiras sempre estiveram nas práticas do meu cotidiano, tanto na escola, como na rua com os amigos. Diante disso, foram construídas relações e aprendizagens por meio do brincar, seja nas corridas durante o “pega na mulamba”, “pique-esconde” ou na divertida competição da “brincadeira da raposa”. Essas ações contribuíram para as memórias da minha infância, em que eu criava regras, estratégias, ouvia meus pares e decidia de forma cooperativa qual seria a brincadeira daquele dia.

Nesse contexto expressivo e plural, salienta-se também a presença das discussões de gênero nas interfaces do brincar e desenhar. Em algumas situações na escola eu preferia desenhar a jogar futebol ou realizar alguma outra atividade com os meninos da turma. Por conseguinte, essa vivência gerava questionamentos sobre as práticas consideradas “de meninos” e “de meninas”. Nessas discussões, o “aceito”, dentro dos estereótipos de gênero, seria que eu jogasse futebol ao invés de criar histórias na folha de papel A4 ao lado das meninas. Esses estereótipos são os padrões fixos que, de alguma forma, influenciam o cotidiano da sociedade.

Ademais, o desenho assume papel central na minha formação desde a infância, pois era uma atividade que me permitia expor pensamentos e representar desejos. Os intervalos entre uma aula e outra possibilitavam uma caricatura na capa do caderno ou um desenho na borracha com canetinha colorida, que logo juntava boa parte da turma, que comentava: “nossa, ele desenha muito bem”, “faz um desenho meu”. O desenho acompanha toda a minha trajetória, visto que colorir uma parede, uma folha ou uma calça é um fenômeno quase natural, que me faz me sentir livre e com protagonismo.

As meninas do meu convívio no Ensino Fundamental estavam envolvidas com brincadeiras de queimada, pular-corda, amarelinha e casinha. Já os meninos se divertiam com o futebol, a lutinha e ações de aventura. Contudo, isso não era uma imposição fixa, uma vez que em diversos momentos as meninas e os meninos se integravam durante uma disputa nas gincanas, brincadeiras de correr e pegar e várias outras. Apesar disso, algumas afirmações se fizeram presentes na minha vivência escolar, como “menina brinca disso, menino brinca

---

<sup>2</sup> O termo “tio” utilizado no título do preâmbulo está relacionado ao grau de parentesco entre o pesquisador e seus sobrinhos. Visto que existe uma discussão quanto ao termo “tio” e “professor” nas vivências escolares.

daquilo”, “isso é brincadeira de menina”, “menino não dança” e “menino deve andar com menino”.

Contextualizando uma parte da minha história, sou um professor, periférico e pesquisador dos estudos sociais da infância desde 2020<sup>3</sup>. Tenho 1,93m de altura, pele parda, olhos castanhos, cabelo liso e barba preta, uso óculos redondo, como mostra a Figura 01, que representa minha figura humana. O desenho foi produzido pelo meu sobrinho (Homem Aranha), após um pedido depois do almoço de domingo: “Faz um desenho do tio Higor?”

Figura 1 - Desenho da figura humana do Tio Higor



Fonte: Homem Aranha, 4 anos de idade (Brasília-DF, 2024).

As inquietações deste estudo visam também repercutir nas reflexões educacionais no campo das políticas públicas e da prática pedagógica dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, já que as crianças estão tendo contato direto com o diferente, com o outro e isso deve ser tratado de forma cuidadosa e necessária. A atuação do professor perante as informações que as crianças levam sobre suas brincadeiras, seus desenhos e realidades proporciona um diálogo pautado nos contextos, nas desigualdades, nas

---

<sup>3</sup> “O que é o que é”: uma interpretação comparativa de desenhos sobre brincadeiras preferidas. 2021. 54 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/30178>.

questões raciais, de classe e de gênero que permeiam as aulas, o recreio, a prova e a hora do lanche.

## CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO: “O PIQUE COMEÇA COMIGO!”

O estudo intitulado “*Senhoras e senhores, ponham a mão no chão*”: representações de gênero nas culturas infantis por meio do desenho problematiza e discute as representações de gênero em brincadeiras preferidas de crianças na escola a partir de desenhos infantis que compõem a coleção do Imagem<sup>4</sup> - Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação, vinculado à Universidade de Brasília. O mesmo encontra-se sob a coordenação da professora doutora Ingrid Dittrich Wiggers, e está inserido nos campos da Educação e da Educação Física, desenvolvendo pesquisas de cunho qualitativo, abordando noções de infância, educação do corpo e mídias de modo interdisciplinar.

De acordo com Cardoso (2023), o Imagem tem contribuído com pesquisas sobre Educação Física escolar, mediadas pelas discussões de infância e crianças, principalmente na região Centro-Oeste do Brasil. Para a autora, as produções acadêmicas sobre o tema subsidiam caminhos para compreender os detalhes e particularidades das pesquisas com crianças. Nesse sentido, a coleção do Imagem é uma possibilidade teórico-metodológica de pensar a infância com pluralidade.

A coleção é formada por aproximadamente 2.500 desenhos infantis, produzidos no âmbito de 27 trabalhos acadêmicos, em nível de graduação e pós-graduação, ao longo do período entre 2001 e 2023, em que pesquisadores do Imagem realizaram trabalhos de campo com crianças, privilegiando o desenho infantil como metodologia. A coleção enquanto produção deu origem a recentes publicações<sup>5</sup> de artigos científicos que elucidam o processo de organização, as temáticas e outros desdobramentos. Ademais, alguns trabalhos foram apresentados em congressos e seminários nas 5 regiões brasileiras.

A pesquisa se apoia em elementos teóricos sobre a infância enquanto categoria geracional povoada pelas crianças que se expressam, criam culturas, brincam, dão novos significados, interagem entre os pares e, nesse intervalo de tempo, preparam os lápis de cor e pintam mais que um espaço em branco, elas pontilham sentidos e representações. Isso posto, quando as crianças brincam, seus corpos se comunicam com o mundo e nessa perspectiva é

<sup>4</sup> Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9886738117032441](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9886738117032441).

<sup>5</sup> Wiggers, Ingrid Dittrich et al. Colecionando desenhos e compreendendo as crianças: a experiência de organizar um acervo de desenhos infantis. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4830>  
Ferreira, Higor Ramos; Nunes, Anielly Luiza Silveira; Wiggers, Ingrid Dittrich. “1, 2, 3 Salve Eu”: Interpretando Desenhos sobre Brincadeiras Preferidas. LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, v. 26, n. 4, p. 82-106, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/49541>

necessário compreender as representações que são abordadas sobre gênero na escola, nas brincadeiras e nas relações entre meninos e meninas.

Conforme Qvortrup (2014), é essencial problematizar as denominações atribuídas às crianças na modernidade, tendo em vista que ainda existem expectativas por parte dos adultos acerca do que aquela criança se tornará. Essa configuração pode ser observada em algumas falas sobre as crianças. Para Qvortrup (2014, p. 32), “[...] expressões coloquiais como crianças são o futuro da sociedade, crianças são a próxima geração e crianças são nosso mais precioso recurso” revelam um papel restrito às crianças. Destarte, colocar os meninos e meninas nessa posição de produtos em construção, que estarão prontos apenas na adultez, interrompe e silencia a infância enquanto categoria social, já que as crianças fazem parte da sociedade e devem ter seus direitos no presente, pois a infância é uma geração permanente.

Para Sarmiento (2004), a questão central no estudo das culturas infantis é a compreensão da sua autonomia cultural e identitária perante os adultos. Apesar dessas culturas serem criadas obedecendo às dinâmicas relacionais, existem especificidades que caracterizam as culturas da infância. Para o autor, “A identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é, a capacidade das crianças constituírem culturas não reduzidas totalmente às culturas dos adultos” (Sarmiento, 2003, p. 11).

A possibilidade de as crianças criarem e potencializarem seus brinquedos e brincadeiras tem relação com a Educação Física escolar, uma vez que o brincar é um conteúdo desse componente curricular, pensado desde a infância até o Ensino Médio. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>6</sup>, existem aprendizagens essenciais durante a Educação Básica, e neste documento são apresentadas algumas competências. Um dos aspectos faz referência aos conhecimentos das crianças, descrevendo que é necessário valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos, ou seja, a “bagagem” de brincadeiras que as crianças levam para a escola, trocam com os colegas e devolvem para os seus contextos.

Outrossim, pensar a brincadeira como parte das aulas de Educação Física indica espaços que ampliam o alcance dos heróis e heroínas, princesas destemidas<sup>7</sup> e marujos com papagaios no ombro criando suas estratégias, elaborando regras na queimada e amarelinha. É fundamental ofertar subsídios para que as crianças criem e reconstruam situações, o que pode reverberar nas ações da sociedade. Desse modo, a inquietação sobre certas imposições

---

<sup>6</sup> Cabe problematizar que existe uma crítica a BNCC, visto que este documento está permeado por indagações quanto a forma que foi construído e para quem foi construído, bem como outros desdobramentos que precisam ser considerados.

<sup>7</sup> Os respectivos personagens de desenhos animados (heróis, heroínas..) foram utilizados no sentido de caracterizar uma parte do universo lúdico infantil. Contudo, essa não é a única possibilidade para pensar a infância e as crianças, visto que antes de serem princesas e príncipes, elas são crianças.

educacionais de “tornar rígidos” os corpos nas carteiras, com movimentos programados e controlados a todo momento, necessitam dessa visão de que a Educação Física pode e deve apreciar e potencializar as manifestações culturais das crianças.

Para Brougère (2000), o brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas sim uma atividade dotada de significação social. O ato de brincar no âmbito escolar pode ainda não ser visto como um meio capaz de tornar-se um eixo condutor do processo educativo, tampouco dentro da sala de aula, excluindo assim a valorização da brincadeira no sentido da aprendizagem. A brincadeira se caracteriza, segundo Corsaro (2005), como um tempo e espaço onde as crianças, além de viverem a infância entre seus pares, atuam criativamente.

Além disso, as práticas culturais do cotidiano, como por exemplo uma brincadeira, evidenciam as identidades masculinas e femininas desde a infância (Pereira; Oliveira, 2016). A imposição do “ser menina” e “ser menino” na sociedade é atravessada pela cultura, pelas relações familiares, pela igreja, pela escola, entre outras instituições sociais. Essa discussão deve ser ampliada, uma vez que as desigualdades de gênero, as abordagens sexistas, machistas e de exclusão ferem diariamente a sociedade, dentro e fora da escola, com ou sem brincadeira.

Diante desses apontamentos, e considerando a coleção de desenhos infantis do grupo Imagem, para este trabalho foi realizada uma seleção de desenhos com a temática brincadeiras preferidas na escola. Por consequência, serão analisadas as brincadeiras preferidas na escola representadas pelas crianças, em seus desenhos, levando em consideração características regionais, culturais e, como eixo principal, as representações de gênero. O termo representação está direcionado para a forma como os meninos e meninas se retratam nos desenhos, considerando as características gerais da produção.

Neste estudo, os desenhos se configuram como fontes expressivas das vivências das crianças de contextos diferentes, sendo estes pertencentes à coleção do Imagem, que apresentam produções de estudantes de escolas públicas, sendo duas delas em Brasília-DF e uma em Campinas-SP, com faixa etária entre 6 e 10 anos de idade, e que cursavam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao todo, 81 crianças fizeram parte das 3 pesquisas, em um total de 46 meninas e 35 meninos. Cabe destacar que o número de crianças não é o mesmo que a quantidade de desenhos, sendo 68 produções<sup>8</sup>. A definição das 3 pesquisas se deu por meio de um recorte que considerou similaridades entre o tema do desenho de brincadeira na escola, a faixa etária das crianças e o nível de ensino.

---

<sup>8</sup> Essa questão se dá pois durante as pesquisas com crianças, algumas desenharam mais de um desenho ou seguiram outras temáticas de produção.

Este estudo justifica-se pela possibilidade de evidenciar os interesses das crianças e as perspectivas do brincar, assim como as tematizações de gênero existentes nas interações de meninas e meninos. Em suma, busca propiciar subsídios à atuação pedagógica de professoras/es nas escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando que as brincadeiras são atividades que elucidam as experiências culturais das crianças. Para mais disso, o interesse pessoal em discutir as representações de gênero nas brincadeiras por meio dos desenhos infantis.

Outrossim, a pesquisa possui um caráter inovador no que tange ao entrelaçamento de fontes produzidas com crianças, realçando suas experiências infantis por meio do desenho e os enfrentamentos da análise de gênero. Desse modo, ampliam-se as reflexões sobre o que meninos e meninas representam sobre o cotidiano e elementos de suas culturas. O trabalho tem abrangência nacional, uma vez que apresenta duas produções de crianças do Centro-Oeste e uma da região Sudeste. Sendo assim, é possível compreender e identificar alguns elementos regionais e da cultura das crianças brincantes em seus diferentes contextos.

Diante disso, apresentam-se os seguintes objetivos da pesquisa divididos em objetivo geral e dois específicos: Analisar as representações de gênero nas brincadeiras que meninas e meninos retrataram nos desenhos produzidos a partir de pesquisas que compõem a coleção do grupo Imagem.

- 1) Identificar os tipos de brincadeiras preferidas de crianças na escola;
- 2) Evidenciar as representações de gênero de meninas e meninos nos desenhos.

Partindo dessa explanação, o presente estudo apresenta como problema: Como as representações de gênero se manifestam nas brincadeiras que meninas e meninos retrataram nos desenhos produzidos a partir de pesquisas que compõem a coleção do grupo Imagem? Para responder a esta questão, foram abordadas, nesta pesquisa, as temáticas de gênero, bem como as brincadeiras representadas nos desenhos das crianças dentro do contexto escolar.

A apresentação dos capítulos evidencia cantigas e brincadeiras musicais que integram o brincar de meninas e meninos quando estão pulando corda, desafiando seus pares e iniciando uma partida de pique-esconde. Os capítulos são intitulados como “O pique começa comigo!”, que se caracteriza como a introdução; “1, 2, 3 lá vou eu”, que retrata o referencial teórico do estudo, abrangendo a discussão dos Estudos Sociais da Infância, a pluralidade do brincar e as representações de gênero nas brincadeiras; “As regras do pique” constitui o delineamento metodológico da pesquisa; “Te peguei, agora é sua vez!” corresponde ao

capítulo dos resultados e análises; “Tchau, quem vai entrar no meu lugar?” compreende as considerações do estudo. Portanto, o desenvolvimento da dissertação faz alusão às brincadeiras, desde as ideias iniciais, quando as regras são criadas, até o momento em que alguém decide sair do jogo e novos conflitos surgem.

## CAPÍTULO 2 O REFERENCIAL: “1, 2, 3 LÁ VOU EU”

*[...] As crianças têm mesmo é que brincar muito, porque depois da infância elas vão crescer e viram adulto e não pode brincar mais. As crianças têm que viver sua infância. (Criança da pesquisa de Barreto, 2018, p. 102).*

Neste capítulo, será abordado o referencial teórico da pesquisa, acerca da temática infância, brincadeiras e gênero. A citação acima faz parte da conversa de uma das pesquisadoras dos trabalhos acadêmicos com uma criança que apresenta uma concepção de infância, em que existe a possibilidade das atrizes e atores sociais se reconhecerem como sujeitos de direitos. No desenvolver desta seção será possível identificar a infância, não como uma fase da vida que prepara os “mini adultos” para se tornarem trabalhadores produtivos e responsáveis, mas sim sujeitos que reconhecem suas experiências, desejos, questões e contextos que é permeada pela categoria de gênero.

### 2.1 Os Estudos Sociais da Infância

Ariès (1981) afirma que na Antiguidade a infância era marginalizada, ou seja, algo tido como sem relevância. Dessa forma, as crianças eram inseridas na modelagem adulta o quanto antes. O espaço das crianças na Idade Média era ocultado e, até então, elas eram vistas apenas como seres biológicos. O olhar diante desses seres os definia como apêndices que pertenciam ao mundo das mulheres, aconchego em que conviveriam até conseguir sair do casulo e realizar as atividades necessárias da vida adulta, como por exemplo, o trabalho, atuação nas guerras e, no caso das mulheres, a reprodução. Isto fez com que as crianças precocemente seguissem uma trajetória de integração imediata no universo dos adultos (Sarmiento, 2004).

Conforme Qvortrup (2014, p. 27): “As crianças estavam lá, em carne e osso, mas não como pertencentes a uma categoria geracional sobre a qual não havia conhecimento”. Diante disso, fica claro que mesmo com a existência das crianças, seus direitos eram ignorados, refletindo-se na ausência da atuação infantil durante muito tempo e essa ideia ainda não foi totalmente superada, visto que as crianças ainda são marginalizadas.

Sirota (2001, p. 9), aponta que:

*[...] não importa que período da infância consideremos, sempre nos encontramos em presença de uma inteligência tão fraca, tão frágil, tão recentemente formada, de*

constituição tão delicada, com faculdades tão limitadas e exercendo-se por um tal milagre que, quando pensamos nisso tudo, não há como não se temer por essa esplêndida e frágil máquina.

O trecho acima aborda de forma descritiva como o ato de tornar a criança um ser social era difícil, em decorrência da marginalização da infância. Para Gomes-da-Silva e Buss-Simão (2008), outra segmentação a ser pensada são as problematizações abordadas por Ariès quanto aos olhares sobre a definição de criança e infância. Diversas são as interações culturais, sociais, econômicas e dentre outras, essas que são dialogadas e constituídas em momentos diferentes, espaços distintos e diante deste fato, a infância não é universal. As crianças caminham pela infância, mas essa fase não é estática; por sua particularidade geracional, a infância é dinâmica.

As produções da Sociologia da Infância somam com a necessidade de romper com o que era dito sobre a criança, descrita até então como objeto passivo dos meios de socialização. Com isso, é possível definir um novo quadrante para as crianças nas investigações sociais (Dip; Tebet, 2019). Essa visão atualizada de infância estabeleceu uma crítica ao olhar apenas biológico que vinha sendo propagado em relação à criança. Os estudos do campo da infância fazem parte de um processo de emancipação da criança e o reconhecimento da infância como uma construção social.

A emergência da Sociologia da Infância gerou uma expansão e ao mesmo tempo uma atenção com enfoque na criança. É notório que os Estudos Sociais da Infância possuem menor atenção, quando comparados aos demais, porém os dados produzidos com as crianças almejam tirar a centralidade da perspectiva adultocêntrica do fazer sobre elas, tornando-se assim, uma característica dessa abordagem a busca dos significados que as crianças criam e não o que os adultos determinam para elas (Delgado; Muller, 2005). A concepção de que o adulto é um ser superior e as crianças algo inferior precisa ser desconstruída, tendo em vista que as crianças são capazes de elaborar espaços e tomar decisões dentro do coletivo (Dip; Tebet, 2019).

Voltarelli (2023) salienta alguns pontos que se referem a compreensão do campo dos Estudos Sociais da Infância, e nesse aspecto, a pesquisa com crianças requer um reconhecimento de métodos sociológicos que permitam dar visibilidade às produções destes sujeitos. O entrelaçamento da ciência com as crianças promove um olhar acerca das condições de vida delas, bem como das problemáticas e da necessidade de pesquisas que aprofundem essas discussões.

No levantamento bibliográfico sobre os Estudos Sociais da Infância dos países da América do Sul em língua espanhola, elaborado por Voltarelli (2023) pode-se inferir que existe uma concentração de publicações na antropologia, sociologia seguida da psicologia e educação, e alguns outros (Voltarelli, 2023). Ao observar esses países e suas produções, não foi identificado a Educação Física e os seus desdobramentos específicos, contudo, a Educação de forma geral foi apresentada. Nessa direção, é fundamental que os estudos sobre a infância sejam potencializados em todos os campos de conhecimento e países.

No Brasil estas investigações coadunadas à Educação Física Escolar enquanto campo, ainda representam uma baixa produção científica (Wiggers *et al.*, 2017). Esse apontamento é destacado por Barreto, Wiggers e Freire (2015), ao destacarem que na literatura da Educação Física o quantitativo é ainda menor no que tange os estudos sobre infância. Portanto, as pesquisas sobre crianças e suas culturas nesse campo se fazem pertinentes uma vez que nesses espaços ocorrem compartilhamento de ideias e experiências sobre corpo, relações, brincadeiras e outros tipos de práticas corporais.

Diante disso, os Estudos Sociais da Infância podem ser ampliados para os variados campos, a fim de compreender as crianças e suas infâncias de forma plural e revelando seus direitos, necessidades e vivências enquanto sujeitos na sociedade, na escola, no parque, na rua, viajando, brincando ou participando de uma aula de Educação Física.

Segundo Pretto e Lago (2013), algumas teorias elaboram um paralelo entre os estudos feministas e os Estudos Sociais da Infância. O entrelaçamento ocorreria diante da exclusão das mulheres e das crianças na produção do conhecimento durante um longo período. Historicamente, as crianças eram invisibilizadas nas realidades sociais e decisões cotidianas. Essa argumentação é ampliada por Leena Alanen (2001), ao informar que as mulheres e suas questões estiveram negligenciadas por muito tempo, da mesma forma que as crianças enfrentaram e até hoje enfrentam injustiças sociais.

A multidisciplinariedade que a categoria da infância trouxe, coadunou avanços nas diversas temáticas de estudos, tornando possível superar as visões até então de crianças como “adultos em miniatura” (Buss-Simão; Silva, 2008). Ariès (1981) realiza apontamentos quanto à comparação das pinturas medievais na representação das crianças como homens em tamanhos reduzidos, demonstrando que a diferença entre o adulto e a criança era apenas na estatura e força. A infância deve ser entendida como uma categoria própria do desenvolvimento humano, com suas construções e uma “costura” singular, sem remeter à personificação de um adulto incompleto (Vasconcellos; Sarmiento, 2007).

Em diferentes épocas, o papel da criança foi atribuído pelos adultos, tornando-as dependentes dos pais. As crianças precisavam de regras a fim de se tornarem adultos responsáveis. Essa cobrança comportamental se direciona com os processos de civilização, a criança seria então uma página em branco e a sociedade determina formas de civilizá-la (Elias, 1994). O intuito de preparar a criança para conviver e seguir as normas desse processo civilizatório cria uma barreira que impede que as crianças externalizem sentimentos e emoções por meio de jogos e brincadeiras (Oliveira; Souza, 2018).

Corsaro (2005) destaca que as crianças são criadoras e participantes de suas próprias culturas de pares. Segundo o autor, as crianças interagem, conversam sobre suas rotinas, amizades, atividades e dentre outras. Pensar o lugar da infância é compreender que esse espaço é povoado pelas culturas das infâncias, estas que são reestruturadas e modificadas a depender dos contextos e momentos históricos. Sarmiento (2004, p. 18) enfatiza que “[...] as crianças que reiteram criativamente os seus mundos de vida” podem criar novas formas e começar tudo de novo. Como aquela brincadeira de pique-esconde que pode encerrar antes do “fim” e dar início a novas criações, as crianças são construtoras ativas do seu lugar na sociedade, seja no brincar, nas decisões, nas falas e nos posicionamentos.

A infância pode ser entendida como uma categoria permanente da estrutura social da vida que nos remete a diversos momentos, como por exemplo o brincar, ato que encontramos em todos os lugares (Buss-Simão, 2007). Para Brougère (2000), o brincar se faz presente como uma atividade humana, com suas interpretações e delimitações específicas. Essas ações são plásticas e podem mudar com o tempo, levando em consideração também a questão cultural, que se modifica constantemente. As socializações devem ser analisadas no coletivo, pois nesse instante a criança inicia suas negociações, compartilha e constrói culturas com os adultos e seus pares (Delgado; Muller, 2005).

## **2.2 A pluralidade do brincar**

Durante o brincar as crianças participam de um espaço lúdico que possibilita diversas criações (Brougère, 2000). Nesse sentido, é revelado quando as crianças brincam, pois elas se expressam por meio do corpo, tornando a brincadeira uma linguagem corporal. Para Fortuna (2018), a brincadeira estabelece um laço em que o sujeito interage com ele mesmo, com os outros e com o meio, evidenciando o brincar como uma forma de comunicação. As autoras Maynard, Haddad e Pedrosa (2023), dissertam sobre o reconhecimento das crianças como

agente social que constrói novas elaborações e significados e a partir disso é possível transmitir culturas.

As brincadeiras oportunizam uma infinidade de experiências sem as cobranças rigorosas de seguir uma determinada performance, ou habilidade específica de movimento com excelência, reverberando nas possibilidades de criar, compreender, gerar autonomia, domínio corporal e outras (Kishimoto, 1996). Outrossim, as brincadeiras são possibilidades que facilitam o processo de construção das culturas lúdicas das crianças, sendo que elas participam ativamente da criação desses repertórios (Silva, 2011).

A concepção ocidental hegemônica de infância anterior ao século XX ignorava as crianças enquanto atores sociais, dessa forma impedindo que elas fossem identificadas como produtoras de suas próprias culturas (Barbosa, 2014). Porém, quando as crianças passam a ser vistas como criadoras de culturas, os elementos geracionais e culturais que foram transmitidos pelos adultos, permanecem nessas relações, mas com novas possibilidades de formular brincadeiras e originar corpos brincantes, que fazem parte das culturas infantis (Spréa; Garanhan, 2014).

Os aprendizados, as trocas, os conhecimentos do que é novo durante o brincar instauram uma conexão com o faz de conta em que as crianças vivenciam as brincadeiras que estão presentes no seu contexto. Entretanto, essa relação extrapola um simples espaço, sendo reproduzida nos grupinhos de amigos, na rua, na escola e em outros locais (Gomes; Barbosa; Oliveira, 2019). Fortuna (2018) afirma que brincar é aprender e promove a liberdade, as sensações imprevisíveis que podem ocorrer durante as atividades. Nessa perspectiva, a ludicidade da brincadeira contribui para a aprendizagem.

A brincadeira se faz presente na vida das crianças desde o nascimento, quando os pequenos pegam objetos que emitem sons, batem palmas, interagem com os sujeitos. O brincar engloba as características do espaço onde a brincadeira acontece, sendo as diferenças e similaridades daquela cultura, bem como os hábitos e atividades do cotidiano (Kishimoto, 2014). Assim, as brincadeiras garantem não apenas o desenvolvimento motor e cognitivo, mas também as relações afetivas e sociais (Kishimoto, 1996).

Observar a brincadeira como uma atividade que separa o mundo dos adultos e das crianças, desencadeia uma marginalização do brincar, como se as crianças não tivessem direitos e decisões na sociedade. Todavia, as crianças apontam significados diferentes para as brincadeiras (Tomás; Fernandes, 2014). Ainda nesse sentido, a brincadeira é pensada em diferentes aspectos, como um ensejo para as crianças demonstrarem suas vontades e se expressarem, mas também de uma ação orientada por adultos, para fins pedagógicos,

transmissão de saberes ancestrais e contribuições para a socialização das crianças (Silva, *et al.*, 2005).

As brincadeiras podem ser vivenciadas a partir de diferentes tipos, como por exemplo as brincadeiras de rua, golzinho, com computador, videogame e outras. No caso das brincadeiras tidas como tradicionais em específico, Silva (2003), aponta que existe um resgate das culturas infantis por meio dessas atividades, simbolizando a identidade de um povo. Cabe ressaltar que essa cultura lúdica brasileira é marcada também por influências das brincadeiras e culturas africanas, indígenas e portuguesas. O contexto histórico do brincar dialoga com uma apropriação cultural que elucida piques, bambolês, cabra-cega e outras. Essa potência do brincar tradicional é discutida por Amado (2005, 2011), nas investigações que o autor classifica algumas categorias que emergem dessas culturas infantis, demonstrando um patrimônio cultural infantil diverso.

A história das crianças, escrita por elas, necessita da libertação da visão adultocêntrica que interrompe a liberdade do brincar e de viver a ludicidade (Coelho *et al.*, 2021). Para tal, é necessário compreender o direito de brincar que, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com a Lei nº 8.069 de 1990 destaca, no art. 16, que a criança tem o direito de brincar, praticar esportes e se divertir. Em consonância com isso, a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), apresenta o direito das crianças se expressarem livremente (UNICEF).

As brincadeiras podem ser consideradas como práticas corporais. Estas práticas são fenômenos que se manifestam, necessariamente, em nível corporal e são constituídas pelas manifestações da cultura de movimento, como jogos, danças, esportes, brincadeiras e outras atividades (Silva; Damiani, 2005). Elas delineiam pedagogias que intervêm sobre o corpo, nele imprimindo as marcas do processo histórico, político e cultural. Consequentemente nas aulas de Educação Física é importante que o brincar esteja presente em suas diferentes possibilidades.

Na organização tradicional da escola, onde muitas vezes os corpos são aprisionados com filas, posicionamentos e demarcações, o brincar é fundamental na libertação dos movimentos e expressões corporais (Surdi; Melo; Kunz, 2016). O brincar nas aulas de Educação Física proporciona um caráter estimulador para as crianças que deve ser evidenciado na atuação das professoras/es, levando em consideração que os jogos e as brincadeiras contribuem para a formação humana, indo além de um simples gesto motor (Maia; Farias; Oliveira, 2020).

As brincadeiras são atividades típicas da infância, portanto, compreendê-las permite uma aproximação ao universo infantil, libertando-as de olhares adultocêntricos e propiciando reflexões que influenciam a prática pedagógica de professoras/es de Educação Física, estes que devem tematizar a brincadeira como prática corporal desde a primeira infância. Outrossim, é possível escutar as crianças e ampliar o repertório de brincadeiras na escola e fora dela.

Nesse contexto, a escola se apresenta como instituição possibilitadora de socialização (Saviani, 2008). Independentemente das teorias, os seres humanos criam seu papel identitário em determinados espaços, como por exemplo durante um jogo de bôle, no qual as crianças elegem as equipes, as ações de cada indivíduo, regras (ou não) e durante o processo ocorrem diálogos, mudanças e vivências. Entre o portão da escola, os corredores das salas de matemática e o laboratório de informática existe a quadra, ou melhor categorizando, o espaço de Educação Física, que transporta o prisma de um espaço amplo, em que as crianças se divertem, aprendem e experienciam diversos momentos; entretanto, é necessário visualizar as mediações e as poucas reflexões críticas que acontecem nesse local com metragens, determinações e vastas filas de controle.

O brincar como conteúdo da Educação Física escolar expressa a interface entre educação e política. A esse respeito, Saviani (2008) manifesta-se afirmando que o brincar é um ato político, assim como um ato educativo. Educativo no sentido de liberdade, em que ensinamos e vivenciamos o processo com as crianças enquanto sujeitos de direitos. A partir disso, a brincadeira pode ser tematizada na Educação Física de maneiras distintas, seja com enfoque apenas na habilidade motora, no desenvolvimento integral, nas trocas e construções de novos repertórios, nas possibilidades de refletir sobre as demandas sociais e da classe operária, nas culturas e pluralidades do contexto cultural e entre outras.

Freire (2011) problematiza os movimentos contidos e controlados nos estudantes que, até então, deveriam permanecer sentados e em extremo silêncio para que pudessem consolidar o aprendizado de determinado conteúdo. O ato de silenciar as/os estudantes vai contra a liberdade necessária para que eles tenham seus direitos garantidos e que suas culturas não sejam negligenciadas. Isso vai de encontro com a ideia de João Freire que aponta “Sugiro que, a cada início de ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo das crianças seja matriculado” (Freire, 2011, p. 10). Dessa forma, o corpo é pensado com uma estrutura integral e não uma parte separada da mente, bem como a infância vive de forma intensa esse corpo nas ações motoras, cognitivas, afetivas e sociais.

Construir coletivamente as brincadeiras, normas, fantasias e saberes educacionais é necessário, já que as crianças chegam à escola com uma mochila de coletâneas, representadas por interações familiares, experiências com os amigos na rua e outras; por isso, a escola deve considerar essa bagagem que pode ser potencializada nas aulas de Educação Física, onde as crianças discutem formulações de brincadeiras, títulos e regras de brincar, jeitos e artimanhas para se esconder. Nesse meio em que ocorre a socialização, as crianças se relacionam com o mundo, entre as/os colegas e os professores.

Fazendo uma analogia a Corsaro (2003), sobre as transformações que as crianças realizam durante as brincadeiras, seja de um objeto ou de outra coisa, o copo de plástico se torna uma embarcação com 40 marinheiros, serviço de bordo, as laterais são cortadas e se transformam em portas e passagens secretas. Nesse universo, é possível fazer continhas, se movimentar e socializar consigo e com os outros, garantindo uma educação do corpo inteiro. Para mais, as brincadeiras em sua diversidade, expandem as limitações da amarelinha, protegem os piques, aumentam as cordas para pular e assim, chegamos a discussão que hora ou outra são tecidos comentários de que as crianças dos dias atuais não brincam mais como antigamente. Ao contrário, Rossetti, Smarssaro e Pessotti (2009); Wiggers, Oliveira, Ferreira (2018), revelam que as brincadeiras tradicionais ainda emergem nas práticas das crianças, mesmo com os elementos tecnológicos tendo algumas influências.

Assim, a Educação Física se configura como área do conhecimento que permite ações para além dos treinos e limites motores do corpo, no qual as/os estudantes podem compreender tanto a origem do salto, a história dessa modalidade, como o contexto de determinados atletas pode influenciar na carreira esportiva, bem como as relações de gênero, raça, etnia, classes sociais e outras. Ademais, pode proporcionar as atividades de desempenho físico, sem que se desconsidere os elementos críticos, no sentido de ter uma concepção crítica sobre a sociedade. Conforme Darido (2001), as contextualizações e o resgate histórico fazem parte dessa nova forma de ensinar.

A brincadeira, sendo um dos eixos que podem ser inseridos nas aulas de Educação Física por meio da concepção crítico-superadora, estabelece nuances entre questões histórico-culturais e as práticas corporais:

Submetida aos processos das práticas corporais, a criança (re)produz significados (construção de conceitos) provenientes do contexto sociocultural no qual está imersa: atitudes, valores e regras que conduzem as relações sociais dos adultos, bem como as veiculadas pela mídia. São essas algumas das referências para a construção de imagens que compõem as fantasias nas brincadeiras das crianças. Por essa razão, a intervenção crítica do professor sobre a brincadeira é fundamental, tendo em vista que nelas são usuais a reprodução de comportamentos individualistas e a

discriminação (de gênero, de habilidades, de etnia, da pessoa com deficiência etc. (Sampaio *et al.*, 2017, p. 11).

A partir do trecho acima, destaque-se o fator fundamental da brincadeira dentro das mediações que ocorrem nesses gestos tão expressivos e que devem ser livres. Portanto, as problematizações devem buscar os contextos e as realidades das/dos estudantes. Como tal, o Coletivo de Autores (1992) cita o exemplo de uma brincadeira denominada como queimada, por meio dessa concepção crítica, sendo caracterizada como uma prática entre duas equipes que são adversárias e devem “queimar” com a bola os integrantes da equipe contrária. Mergulhando a fundo nessa brincadeira pode-se tematizar questões de guerras e ataques, na qual o objetivo é o extermínio, o qual pode ocasionar atos discriminatórios contra os “menos habilidosos”. Nesse sentido, o/a professor/a pode indagar e dialogar com as/os estudantes, provocando reflexões e ideias que modifiquem uma exclusão ou até mesmo recriem um novo percurso daquela brincadeira.

Kunz e Costa (2015), dialogam sobre as demandas que as crianças necessitam para viver o presente. O brincar é muito mais que uma simples ação motora, ele constrói a maneira que a criança conversa com os outros e se expressa para o mundo. Nessa esteira de pensamento, o brincar se engrandece no universo infantil que é respeitado e livre das imposições adultizadas. Quando as crianças brincam, elas denotam sentidos e significados que não precisam ser categorizados pelos adultos, pois isso reforçaria a ideia de crianças enquanto seres inacabados e imperfeitos.

Para Ferreira (2021, p. 35): “A brincadeira reverbera uma sensibilidade nas crianças por meio de seus corpos durante o brincar, no qual essas práticas devem permitir que as crianças sejam especialistas e construtoras desse processo”. Freire (1989), descreve a possibilidade de considerar as crianças como especialistas em brinquedos, visto que elas possuem essa aproximação com o brincar, assegurando assim uma interação social de direito. O brincar entrelaça a criança com a arte que não é fixa, pois elas são intemporais dentro de seus contextos, relações e caminhos que permeiam o pique-esconde e o pular corda.

Na escola, a brincadeira é vista desde os primeiros passos das crianças nas salas a uma simples ida ao banheiro. Na Educação Física existe um olhar restritivo e limitador (Kunz, 2004) que valida o brincar como atividade que pode melhorar o rendimento do/a estudante, aumentando a competitividade, entre outras características. Esse olhar pode ser facilmente identificado em escolinhas e instituições esportivas, nas quais os jogos são utilizados no preparo antes dos treinos, como se o brincar fosse uma estrutura sem muita relevância para a parte principal do treino.

Piccolo (2011), aponta que a brincadeira é um meio que oportuniza alavancar as interações sociais que são criadas pelas e entre as crianças. Por conseguinte, as conversas e gargalhadas durante o arremesso da bola, as confabulações e estratégias para chegar primeiro no pique-bandeirinha e as trocas de nomes e categorias de algumas brincadeiras são unidades pertencentes ao ato de brincar e às relações que são concebidas a partir disso.

Ressalta-se que o diálogo do brincar como conteúdo pedagógico da Educação Física escolar perpassa por diferentes concepções, e as discussões acima apresentam fundamentações de Kunz (2004), Darido (2001), Freire (1989) e do Coletivo de Autores (1992), que destacam semelhanças e considerações sobre o brincar. Entretanto, é necessário considerar as diferenças teóricas nas propostas e reflexões de cada autor.

### **2.3 As representações de gênero nas brincadeiras**

“Lápis vermelho é de mulherzinha” representa uma produção acadêmica da pesquisadora Márcia Gobbi (1999) que destaca um diálogo entre os meninos participantes da pesquisa, no qual um deles questiona o uso da cor vermelha que foi escolhida por outro menino. Esse enfrentamento nos faz refletir sobre as padronizações e imposições de gênero que são dadas desde a infância, situadas dentro de uma estrutura que foi criada ao longo dos anos, onde as meninas devem se portar e brincar com determinadas coisas e os meninos também, por sua vez.

A infância, enquanto categoria geracional, é permeada pelas questões de classe social, etnia e gênero (Qvortrup, 2011). Nesse aspecto, a discussão de gênero permite uma reflexão sobre os direitos das crianças, bem como das relações sociais apresentadas e “estipuladas” para essas meninas e esses meninos na sociedade. A quadra de futsal é palco para uma análise aprofundada das relações de gênero na escola, em que grande parte dos meninos são incentivados e motivados a jogar, se divertir e competir, enquanto as meninas são excluídas dessa modalidade com a justificativa de que podem se machucar, errar as regras ou atrapalhar o andamento do jogo. Desse modo, observa-se que desde a infância práticas e comportamentos são rotulados para as ações das meninas e dos meninos.

Em relação a esse aspecto, a infância é marginalizada por uma concepção adultocêntrica que exclui e não reconhece a participação e autonomia das crianças, da mesma forma que as mulheres lutaram e combatem ainda hoje as representações sexistas que inviabilizaram, por exemplo, a atuação feminina no ambiente acadêmico, além de várias

outras problemáticas históricas da sociedade. Conforme Leena Alanen<sup>9</sup> (2001), existe uma interrelação entre as mulheres e as crianças, desse modo, os estudos feministas contribuíram com o desenvolvimento do campo de Estudos Sociais da Infância. Essa relação de proximidade expressa aspectos de subordinação e dependência por parte da dominação adultocêntrica e masculina (Marchi, 2011).

As crianças, enquanto pertencentes a um grupo minoritário que sofre opressão dos adultos (Muller; Hassen, 2009), muitas das vezes não possuem direito de participação e criação nas escolhas das cores para pintar o desenho, brincadeiras e brinquedos, mesmo que estes sejam considerados dentro de um padrão identificado como “de menino” ou “de menina”. Desde o seu nascimento as crianças são condicionadas às formas de se portar em decorrência de seu gênero. Portanto, é necessário questionar o discurso patriarcal sobre as desigualdades entre os homens e mulheres, que demonstra uma relação de poder na qual os homens têm o controle (Fernandes; Finco, 2022), e que conseqüentemente, afeta as vivências das crianças.

Com fundamentação de Joan Scott (1995), a terminologia “gênero” apresenta algumas variações, sendo que uma delas indica as construções culturais e as relações sociais entre os sexos, independentemente das análises biológicas. Para compreender as desigualdades de gênero, buscam-se aspectos nas interações sociais, históricas e nas representações (Louro, 1997). Outrossim, para além dos termos e conceitos, pensar e refletir sobre gênero na infância permite discutir sobre nuances sociais dentro das particularidades dos desenhos, brinquedos e brincadeiras que fazem parte das culturas infantis.

Tania Azevedo (2016) apresenta a relação de gênero com os brinquedos e brincadeiras na educação infantil, em que as meninas brincam com elementos de casinha e bonecas, que quando atrelados ao senso comum condicionam a preparação das meninas para se tornarem mães, já por parte dos meninos não existe uma preocupação com a paternidade. Daniela Finco (2003) dialoga sobre o brincar dos meninos que envolve combates, lutas com bonecos e carrinhos. Nesse contexto, surge a indagação sobre a existência da brincadeira ou brinquedo “certo” e “errado” para as meninas e os meninos, e essa característica sexista é um apontamento dos adultos que posiciona os “jeitos de meninas e meninos”.

Ileana Wenz e Christiane Macedo (2019) realçam que os corpos de meninas e meninos passam por um processo de aprendizado que molda as atitudes nas brincadeiras, expressões corporais, esportes, ficando nítido que o corpo é marcado pelo gênero e pela

---

<sup>9</sup> Nesta seção de gênero, ao citar as autoras e autores que dialogam sobre o tema, foi realizada uma tentativa de utilizar o primeiro e o último nome nas citações a fim de expressar o protagonismo feminino acerca dos estudos e compreensões teóricas de gênero.

sexualidade. Nesse aspecto, o esporte, por exemplo, apresenta regras e ações pensadas para os homens, a partir de uma hegemonia masculina conforme Valleria Oliveira e Dulce Almeida (2018) expressam, no qual a virilidade, a masculinidade e a força se sobressaem ao que é colocado para as mulheres, que nesse ideal configura uma atuação com leveza e delicadeza e quando elas tentam ir contra essa padronização, são vistas como diferentes do que é aceito como feminino.

O esporte que revela técnicas, relações, criatividade e superação é também um “campo” de análise para as relações de gênero, bem como as desigualdades e exclusões. Historicamente, no jogo de futebol o corpo masculino é priorizado, alguns meninos tentam afastar as meninas dessa modalidade, com afirmações de que elas não possuem habilidades (Borttolin, 2011). Entretanto, o manejo com a bola não é o único aspecto necessário para entrar no time, chutar, gritar gol e comemorar com a equipe. As interações entre os pares são necessárias, e problematizar essa prática corporal como parte também do cotidiano das meninas é uma ferramenta fundamental para despertar as reflexões.

Na pesquisa realizada por Leiriane Gregório (2014), as crianças ilustram corpos femininos com destaque para a delicadeza, fragilidade e beleza nos desenhos que foram combinados aos relatos. Contudo, essa representação não é totalmente rígida e fixa, pois as crianças ressignificam e expressam o cotidiano de diferentes formas. Destarte, as brincadeiras, pensamentos, falas e ideias das crianças devem ser considerados, longe das imposições que deslegitimam os interesses e visões de direitos da infância. Conforme Márcia Gobbi (2010), as interações que se dão a partir das criações, pensamentos, produção de culturas e relações com os outros exprime as diferenças, além disso, oportuniza tematizar questões étnicas, de gênero, faixas etárias e outras.

Outra particularidade a ser identificada na discussão de gênero são as mediações e interações entre as crianças e as/os professoras/es. Nesse contexto, Isabel Silva e Iza Luz (2010), a partir de uma observação de pesquisa de campo, apontam que as professoras participantes do estudo acabavam repreendendo as meninas e os meninos nas atitudes consideradas adequadas para cada gênero, principalmente uma privação dos meninos perante as brincadeiras configuradas como de meninas. Todavia, as crianças transgridem os preceitos heteronormativos que denominam condutas de meninas e de meninos (Finco, 2013).

Ainda de acordo com Finco (2013), os meninos que tinham preferências por brincar com as meninas, eram vistos pelas professoras em atribuições de “afeminados” com “jeitinho de falar” e outras características. Uma revisão sistemática publicada pelas autoras Vasconcelos, Gabriel e Cardoso (2024), discursa acerca de algumas abordagens que as/os

educadoras/es acabam reforçando concepções hegemônicas de práticas femininas e masculinas, seja por meio do comportamento ou brincadeira.

Desse modo, o comportamento na brincadeira é condicionado ao masculino e feminino. Outrossim, nas frestas da porta da sala de jogos ao balanço do parquinho é possível observar que existe uma comparação de comportamento adequado para que as crianças não sejam questionadas, desde que estejam no enquadramento da sexualidade heterossexual (Wenetz; Macedo, 2019). A heterocisnormatividade realça as desigualdades de gênero entre homens e mulheres (Oliveira; Almeida, 2018), interrompendo nuances entre o balé que os meninos querem praticar e a pista de skate em que as meninas querem se aventurar, mas certas imposições acabam elaborando estereótipos de gênero (Vieira; Altmann, 2016).

Acerca dos estereótipos, Finco (2003, p. 98) destaca:

Esse conjunto de construções categorizadas, ou seja, a norma cultural de que existem brinquedos certos para meninas e outros para meninos, pode estar relacionado à preocupação que se tem com a futura escolha sexual da criança. É que se compreenda que o fato de um menino brincar com uma boneca ou de uma menina brincar com carrinho não significa que eles terão uma orientação homossexual.

A partir do trecho acima, compreende-se que ao analisar gênero e brincadeiras estipulam-se estereótipos de gênero para configurar as ações das crianças. Os estereótipos de gênero são percebidos por Ana Carvalho *et al* (1993) ao debater acerca das brincadeiras de meninas e meninos, em que as brincadeiras de “lutinha” e o futebol, por exemplo, são categorizadas como atividades masculinas. Consoante a isso, Farias (2015) revela que em sua pesquisa as brincadeiras de “lutinhas” manifestam-se também nas expressões de meninas, porém sendo mais recorrentes nos grupos de meninos.

As estereotipias de gênero nas brincadeiras reforçam ações adequadas do “ser menina” e “ser menino”. Essa idealização cria rótulos para as relações de gênero e da identidade de gênero que são demonstrados principalmente na vivência dos adultos e repercutem nas práticas das crianças. Tais ponderações são tecidas por Ilka Bichara (2001), em sua pesquisa desenvolvida a mais de 20 anos, que anuncia uma preferência dos meninos por brincadeiras de transportes como carros, barcos e outros, enquanto as meninas preferiam serviços domésticos, a partir de casinhas, mamãe e bebê. Perante o exposto, as interações sociais aplicadas pelos meninos e meninas se relacionam com o ser homem e mulher na sociedade.

Tendo em vista o que foi apresentado pelas/os autoras/es. Como as crianças revelam esses estereótipos de gênero nas brincadeiras por meio dos desenhos? Existem padrões de comportamento na brincadeira, cores, regras sociais para meninas e meninos, permissões de

estar nos agrupamentos de meninas ou de meninos? Essas indagações nos fazem refletir sobre este eixo temático na escola e no cotidiano.

Todavia, por mais que existam alguns encaminhamentos para o brincar de menina e o brincar de menino, as crianças desarmam esses nós, ressignificando e deixando de lado as imposições dos adultos. Para Carla Fiaes *et al* (2010), as crianças não brincam exclusivamente separadas. Isto posto, as pesquisadoras observam que durante as brincadeiras alguns grupos são mistos, com meninos e meninas, entretanto consideram que são menos frequentes quando comparados às equipes de meninas e meninos.

Na relação do brincar e desenhar com o gênero, os estudos de Marcia Gobbi (1999) propiciaram uma discussão sobre o que é de “menina” e de “menino”. Os estudos do campo da infância são recentes, bem como os de gênero, que se encontram em desenvolvimento. Assim, Gobbi apresenta que “[...] como são construídos e se constituem os meninos e meninas, homens e mulheres nas dinâmicas tramas das relações sociais, podemos nos voltar por sua busca naquilo que as crianças desenham” (Gobbi, 2008, p. 207). Nessa perspectiva, faz-se relevante compreender esses posicionamentos dentro da sociedade. Para a autora, “gênero e infância, homens e mulheres simples em seu cotidiano, podem ser vistos a partir dos desenhos infantis” (Gobbi, 2015, p. 152).

A autora Márcia Buss-Simão (2013) destaca que gênero é uma categoria favorável a ser discutida a partir do ponto de vista das crianças. Em sua investigação, a pesquisadora identificou poucas situações em que as crianças intensificaram as fronteiras de gênero, visto que as meninas e meninos interagem entre si. O conceito de fronteiras de gênero é apresentado por Thorne Barrie no seu livro intitulado “Gender play: girl and boys in school”, publicado em 1993 e resenhado por Silva Filho e Buss-Simão (2011). A abordagem do livro da autora é centrada na discussão de fugir das pesquisas que analisam só os meninos ou só as meninas. Nesse enfrentamento Lessa e Buss-Simão relatam:

Essa perspectiva busca superar o dualismo existente entre o mundo das meninas e o mundo dos meninos, pois, quando as relações de gênero são analisadas somente em contraposição (intergêneros), podem desencadear ideias e suposições caricaturadas, reforçando o que é específico de um ou de outro, considerando, a priori, as diferenças entre gêneros mais importantes do que as diferenças no interior dos gêneros (intragêneros) (Lessa; Buss-Simão, 2021 p. 10).

Nesse aspecto, as fronteiras de gênero não são formas fixas, podem ocorrer em determinadas situações e se evidenciarem de forma ambígua. Contudo, essas “barreiras” são construídas culturalmente, podendo se intensificar ou se dissolver (Buss-Simão, 2013). Para dar sentido às teorias que Buss-Simão se fundamenta em Thorne (1993) e Kelle (2000), a

autora descreve alguns episódios das crianças integrantes da sua pesquisa. Um dos casos demonstra um grupo de meninas brincando na casinha do parque e um menino, tenta entrar naquela ação, após algumas reações ele não consegue se inserir, pois se trata de uma relação intragênero, como destacou o trecho acima. Portanto, as demarcações de espaços para meninas e meninos pode criar uma divisão que atinge as relações intergêneros, ou seja, as vivências de meninas e meninos juntos.

Os dados das pesquisas nos levam a compreender que as fronteiras de gênero estão se concretizando. Todavia, como registrado anteriormente esses cercados podem ser baixos e facilmente transgredidos. Isso posto, a pesquisa apresenta uma outra observação analisada por Buss-Simão (2013), que evidenciou que as crianças também podem neutralizar as fronteiras. Durante uma brincadeira de um grupo de meninas com um menino, as crianças trocavam seus sapatos, no momento de caminhar uma das meninas estava calçada com a sandália do menino, e este por sua vez, estava descalço. O menino pediu seu calçado de volta, e logo a menina sugeriu que eles fizessem uma troca, em que ele iria calçar sua sapatilha. Após calçar o sapato, o menino foi elogiado e a brincadeira deu continuidade. Em suma, a fronteira de gênero foi se dissolvendo no momento em que as meninas deram espaço para o menino fazer parte daquela experiência (Lessa; Buss-Simão, 2021).

Helena Altmann (1998), também utiliza das reflexões de fronteiras de gênero para discutir por exemplo o momento em que as meninas cruzam essas fronteiras e ocupam o espaço do futebol, seja jogando sozinhas ou com os meninos. As meninas então subvertem as imposições e os termos pejorativos que as denominam como como maria-homem e que o futebol enquanto modalidade seja considerado uma prática masculina na escola.

A pesquisa da autora Barrie Thorne (1993), reflete e questiona esses termos que designam meninas como “meninas moleque” e meninos como "maricas”, quando as crianças têm o desejo de brincar com outro grupo de determinado gênero (Silva Filho; Buss-Simão, 2011). Por isso, a categoria de gênero deve ser desenvolvida na escola e principalmente como forma de diálogo com as crianças.

## **CAPÍTULO 3            METODOLOGIA: “AS REGRAS DO PIQUE”**

O capítulo de metodologia apresenta as fontes e os instrumentos utilizados no estudo como forma de compreender as representações das meninas e dos meninos em suas brincadeiras preferidas na escola, a partir de desenhos infantis que compõem a coleção do Grupo de Pesquisa Imagem. Ademais, identifica-se o desenho como eixo teórico-metodológico para analisar e interpretar as produções culturais das crianças, o que contribui para compreensão do desenho como uma metodologia de pesquisa.

### **3.1 Delineamento do estudo**

Trata-se de uma pesquisa documental, de natureza qualitativa, que busca compreender o fenômeno e seus significados culturais. A pesquisa qualitativa oportuniza a captação das significações subjetivas a partir da perspectiva dos sujeitos (Flick, 2013). Cabe sublinhar que existe um tratamento quantitativo de forma complementar, a fim de descrever os tipos das brincadeiras de meninas e meninos. Para a execução deste estudo, foram considerados os documentos da coleção de desenhos infantis do Imagem - Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação.

A coleção de desenhos infantis foi organizada a partir de um inventário com produções acadêmicas dos pesquisadores do grupo Imagem. O coletivo está situado na Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade de Brasília (UnB). As investigações desenvolvidas pelo grupo dialogam com o campo da Educação e da Educação Física, com uma abordagem qualitativa na perspectiva das temáticas da infância, da educação do corpo e das mídias. A trajetória do Imagem teve início em 2001 com a contribuição da tese de doutorado da professora Ingrid Dittrich Wiggers, intitulada “*Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia*”, que estabeleceu uma conexão com os desenhos infantis em pesquisas com crianças. A consolidação do grupo aconteceu em 2012, e atualmente o principal projeto se intitula “Memórias da infância: coleções de desenhos de crianças de Brasília, São Paulo, Chicago e Berlim”, que obteve financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF).

As fontes que constituem a coleção entrelaçam 3 tipos de dados: os desenhos produzidos pelas crianças, os trabalhos acadêmicos em nível de graduação e pós-graduação dos pesquisadores do grupo Imagem e a transcrição das entrevistas semiestruturadas com os

respectivas/os pesquisadoras/es. As informações foram observadas por meio de um inventário da coleção do Imagem em suporte físico e digital.

De maneira introdutória, a primeira etapa da pesquisa foi a análise dos trabalhos acadêmicos que se referem às produções das/os pesquisadoras/es do Imagem, buscando informações detalhadas das observações e conversas com as crianças. Para Cellard (2008), a pesquisa documental propicia uma multiplicidade de fontes. Ao todo, os trabalhos dessas/es pesquisadoras/es revelam 27 produções acadêmicas, em nível de iniciação científica, monografias, relatórios de especialização, dissertações, teses e relatório de pós-doutorado.

Ademais, foram exploradas as transcrições de entrevistas semiestruturadas que estavam inseridas no inventário da coleção no *Google Drive*, que especificam fenômenos que ocorreram durante o processo das pesquisas de campo. Salienta-se que as informações das entrevistas destacavam perguntas e respostas objetivas e outras subjetivas acerca das realidades de cada investigação com as crianças em seus diversos contextos.

Uma análise cuidadosa, que percorre diferentes documentos e a partir de vários meios de comunicação, enriquece a pesquisa (Coffey, 2014). Dado o exposto, os desenhos também representam uma fonte documental deste estudo. Essas obras das crianças foram produzidas e recolhidas durante as pesquisas de campo realizadas em escolas públicas de diferentes localidades. Os desenhos das crianças, quando reconhecidos como documento histórico, contribuem para as memórias da infância, ressaltando os olhares das crianças sobre o mundo (Gobbi, 2012). E conforme Martins Filho e Barbosa (2010), o desenho revela as elaborações culturais das crianças e externa as representações infantis ao ser utilizado como instrumento de pesquisa.

### **3.2 Processo de análise**

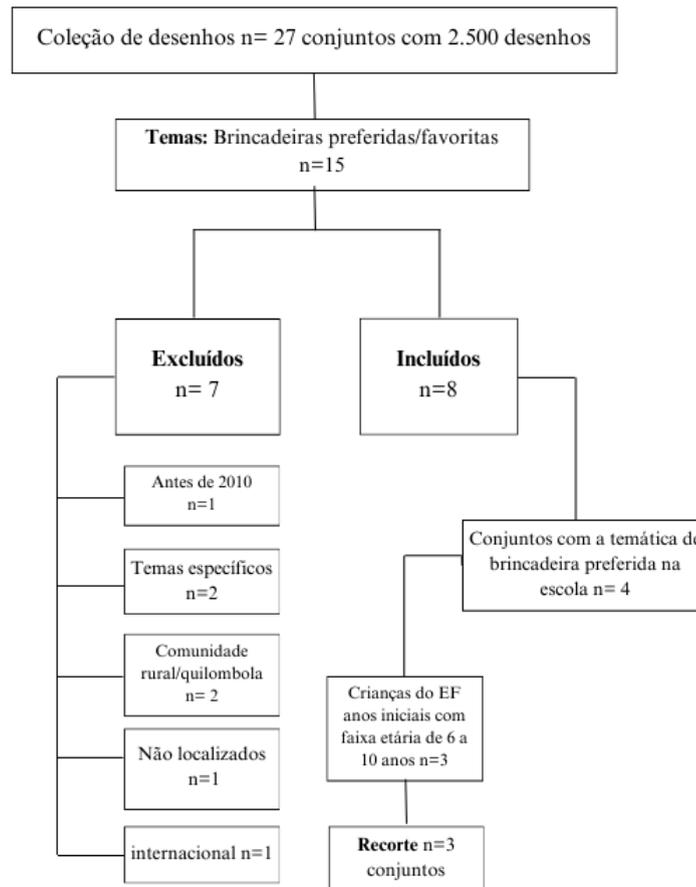
Para esta dissertação, realizou-se um recorte de 3 trabalhos do total de 27 produções da coleção do Imagem, visto que há variações como por exemplo, desenhos com a temática de brincadeiras favoritas, brincadeira preferida na escola, brincadeira e desenho animado preferido, brincadeira de lutinha e atividade preferida. Assim, essa seleção indica 2 pesquisas em que as crianças produziram desenhos nas Regiões Administrativas (RA)<sup>10</sup> do Distrito Federal (DF) e uma terceira realizada em Campinas - São Paulo. Justifica-se essa escolha dos

---

<sup>10</sup> O Distrito Federal é dividido em 35 Regiões Administrativas, cujos limites físicos definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos. Disponível em: <https://segov.df.gov.br/category/administracoes-regionais/>.

3 conjuntos<sup>11</sup> em virtude da aproximação entre os objetos de estudo, uma vez que todas possuem como tema gerador as brincadeiras na escola. Como forma de delimitar as pesquisas pertencentes ao presente estudo, tem-se o fluxograma abaixo, que exhibe os critérios de exclusão e inclusão que propiciaram eleger conjuntos com compatibilidades para analisar os desenhos com as brincadeiras das meninas e dos meninos.

Figura 2 - Fluxograma dos critérios de exclusão e inclusão dos recortes da pesquisa



Fonte: Autoria própria.

Até o momento a coleção do Imagem possui 27 conjuntos, com o total de 2.500 desenhos, além dos trabalhos e entrevistas. A primeira seleção realizada se deu a partir da temática que abrange brincadeiras preferidas, sendo 15 pesquisas que se caracterizavam com desenhos desse eixo. A partir disso, foram estabelecidos critérios de exclusão e por conseguinte de inclusão. De 15 conjuntos, 7 foram excluídos pelos seguintes critérios: pesquisas produzidas antes do ano de 2010 (n=1); Conjuntos com desenhos que se referiam a temáticas específicas como foi o caso das brincadeiras de lutinha ou desenhos animados

<sup>11</sup> Os conjuntos representam as pesquisas que compõem a coleção do grupo Imagem. Ao todo são 27 pesquisas, ou seja, a coleção possui 27 conjuntos em que cada pesquisa representa um deles. Cada conjunto está organizado em uma pasta específica de forma física e digital, compondo o acervo da coleção.

preferidos (n=2); Produções em *locus* específicos que demandam um tratamento de análise aprofundado, como é o caso de comunidades rurais e/ou quilombolas (n=2); Pesquisas em que não constavam os desenhos das crianças, em razão da coleção ser composta por investigações realizadas há mais de 20 anos (n=1). Em finalização, foram retirados os conjuntos que envolviam pesquisas fora do Brasil (n=1).

Os conjuntos incluídos (n=8) foram separados a fim de selecionar um recorte que apresentasse coerência com o tema gerador (o que foi pedido para as crianças desenharem), nível de ensino e faixa etária, visto que os estudos seriam interpretados e comparados. Diante disso, de 8 pesquisas, restaram 4 que tratavam do tema gerador “brincadeira preferida na escola”, posto que a brincadeira pode ser vivenciada em outros espaços como na rua ou em casa. Por fim, o recorte se configurou em 3 conjuntos, visto que um dos conjuntos se tratava de uma pesquisa com crianças de 13 anos de idade, saindo das possibilidades analíticas quanto a faixa etária e nível de ensino.

Os sujeitos dessa pesquisa, ou seja, as crianças produtoras dos desenhos que compõem a coleção, são estudantes de escolas públicas, sendo duas em Brasília-DF e uma em Campinas-SP, com faixa etária entre 6 e 10 anos de idade, e que cursavam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao todo, 81 crianças fizeram parte das 3 pesquisas, com um total de 46 meninas e 35 meninos, que produziram 68 desenhos, sendo 19 em Ceilândia (Brasília-DF), 29 em Arniqueira (Brasília-DF) e 20 em Campinas (São Paulo). Destaca-se que, apesar da similaridade entre nível de ensino, faixa etária e por serem de escolas públicas, os contextos são diferentes e contrastantes a partir das realidades socioeconômicas, culturais e outras.

As autoras desses trabalhos orientavam as crianças a desenharem suas preferências na escola, assim, é possível analisar os diferentes contextos de brincadeiras, a pluralidade da infância e ao mesmo tempo a singularidade dos meninos e das meninas. Esse recorte por meio do tema favorece o processo descritivo e analítico que permite compreender as representações de gênero de crianças entre 6 e 10 anos de idade, por meio de desenhos infantis de brincadeiras preferidas na escola, da coleção do Imagem.

Para descrever os desenhos da coleção, foi utilizado um protocolo de descrição dos desenhos de brincadeiras de meninas e meninos (Quadro 01), com as seguintes características: tema; figuras humanas e representação de gênero como, por exemplo, só meninas desenhadas, ou grupos mistos; cenário; distribuição no papel; enquadramento; perspectiva; traços; formas; cores e movimento. Esse instrumento permite que a/o pesquisadora/o descreva os elementos visuais que estão retratados no desenho, propiciando uma interpretação minuciosa acerca da brincadeira e da temática de gênero.

Quadro 1 - Protocolo de descrição dos desenhos infantis

<b>Elementos do desenho</b>	<b>Descrição</b>
<b>Tema</b>	Nome da brincadeira e elementos que a caracterizam.
<b>Figuras</b>	Figuras humanas, animais, elementos da natureza e objetos. Posição das figuras humanas, como, por exemplo, em pé, sentadas ou deitadas; de frente, de costas ou de perfil. Maioria de meninas ou meninos, apenas meninas, apenas meninos, grupos mistos (meninas e meninos juntos).
<b>Cenário</b>	Detalhes do contexto do desenho.
<b>Distribuição no papel</b>	Preenchimento do espaço, parte central, parte lateral (esquerda e direita), parte superior e parte inferior.
<b>Enquadramento</b>	Geral, americano, médio, primeiro plano e detalhe.
<b>Perspectiva</b>	Vista frontal, vista posterior, vista lateral (esquerda e direita) e vista superior.
<b>Traços</b>	Largos, estreitos, contínuos e tracejados.
<b>Formas</b>	Círculo, quadrado, triângulo, retângulo ou sem forma definida.
<b>Cores</b>	Cores utilizadas, cores repetidas, cores predominantes, intensidade ou ausência de cores.
<b>Movimento</b>	Tipo de movimentação representada ou sem movimentação.

Fonte: Ferreira; Nunes; Wiggers (2023).

O protocolo concede a chance de aprimorar a interpretação dos desenhos das crianças, atentando-se a todos os detalhes, desde o canto da folha, até o traço utilizado. Essa descrição fortalece o reconhecimento da produção das crianças como fonte e documento, mas não substitui a fala das meninas e dos meninos, e nem mesmo tem a intenção de criar diagnósticos e padrões de comparação sobre desenvolvimento de grafismo ou questões de motricidade e cognição.

Nessa perspectiva é importante pensar que se trata de uma descrição e de uma análise realizadas por um adulto a partir da produção das crianças. Isto posto, os relatos, as conversas, os títulos e os comentários das crianças sobre suas obras são essenciais para potencializar esse protocolo. Johnson, Pfister e Vindrola-Padros (2012) ratificam essa ideia tendo em vista os benefícios que foram propiciados às crianças a partir da combinação do desenho e da entrevista. Para os/as autores/as, foi possível compreender os sentimentos e desejos que elas constroem sobre suas produções.

Um dos principais aspectos para a compreensão dos tipos de brincadeiras dos meninos e das meninas se dá a partir da análise e interpretação dos desenhos produzidos por elas. Após a observação do protocolo de descrição dos desenhos, seguem-se os procedimentos analíticos, que dependem das fontes primárias do estudo, que são os desenhos combinados com as entrevistas e conversas com as crianças sobre as suas produções, que foram recolhidas e organizadas pelas/os pesquisadoras/es.

Nessa direção busca-se compreender as representações de gênero de crianças entre 6 e 10 anos de idade, por meio de desenhos infantis de brincadeiras preferidas na escola, da coleção do Imagem - Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação, vinculado à Universidade de Brasília. Conforme Maynard, Haddad e Pedrosa (2023), é essencial escutar as crianças, o seu ponto de vista e os recursos que elas possuem (atividades da infância, desenhos, brincadeiras), para compreender suas rotinas, relações, valores, crenças e regras. Dito isso, o desenho é um recurso que reconhece a agência das crianças, e, como ressalta Gobbi (2012), quando combinado à oralidade (Gobbi, 2012), fortalece as interpretações e os sentidos dados por elas.

A sensibilidade ao visualizar um desenho garante a oportunidade de conhecer quem o fez, como se apresentam suas fantasias, os olhares atentos, as vontades, as rejeições, as lembranças, como se dão as questões estéticas, e principalmente a forma de ver e estar naquele ambiente. Portanto, a representação do desenhar busca responder a problematizações que geraram inquietação (Gobbi, 2014).

As crianças manifestam suas singularidades para expressar necessidades, desejos e vivências por meio dos desenhos, que possuem características diversas. Desse modo, os aspectos de análise e interpretação dos desenhos foram: a) produção dos desenhos: individual ou com os pares e materiais utilizados; b) autonomia das crianças para criar títulos e confeccionar os desenhos; c) espaço para a expressão oral sobre a brincadeira desenhada e o seu significado; d) presença ou não de estereótipos de gênero no desenho das brincadeiras; e) desigualdades e segregações de gênero na brincadeira; f) Educação Física e gênero; g) interações sociais e práticas que são aprendidas sobre o que é ser menina e menino.

### **3.3 O desenho infantil**

Nas vivências da infância, o desenho oportuniza às crianças se manifestarem com originalidade a partir de traços e cores. Ele traz o recurso da comunicação das crianças com o mundo, a partir da produção de sentidos que saem da ponta do lápis e se espalha pelas paredes

da sala, na escola e em casa. Conforme Gobbi (2014) os desenhos das crianças revelam rituais da infância, ou seja, não se trata apenas de um papel com traços sem significados. Coadunar o desenho e a brincadeira no espaço social permite aproximar a criança de suas realidades e experiências. Assim, os desenhos infantis são formas de expressão que representam suas singularidades.

A partir do desenho é possível elaborar ideias, construir formas e transformar o real, interligando os traços e, por meio destes, colorir o imaginário com a disposição de cores, sombras, detalhes e perspectivas. Ademais, o desenho infantil se caracteriza como um ato complexo, que vai além de preencher um canto da folha com um espaço em branco, visto que ele incorpora as expressões, as experiências e as representações das crianças. De acordo com Passos (2013), o desenho é um elemento dos momentos vivenciados pelas crianças desde os primeiros rabiscos, transcendendo o brincar e as narrativas infantis, e sendo relevante para que se compreenda como se encontram as representações do universo infantil.

No contexto histórico, o desenho precede à escrita, como as representações artísticas das pinturas rupestres, que possibilitavam a comunicação e expressão naquele período. Além disso, as linguagens da infância e o desenvolvimento da “livre expressão” podem ser observados, por exemplo, na Semana de 22<sup>12</sup>, quando Anita Malfatti e Mário de Andrade enfatizaram a importância e o destaque com essa natureza do deixar fazer (Gobbi; Leite, 2002).

A partir do acervo de Mário de Andrade, Wiggers e Soares (2019) destacam que:

Ao abordarmos como fonte de nosso estudo a coleção de desenhos infantis presentes no acervo de Mário de Andrade, logo observamos que há inúmeros temas que foram representados pelas crianças. São cenários urbanos, como edificações, casas, meios de transporte, animais, flores, frutas, legumes, figuras humanas, ambientes domésticos, móveis, jardins, paisagens naturais, objetos pessoais, personagens de histórias em quadrinho, bandeiras, utensílios, entre outros (Wiggers; Soares, 2019, p. 311).

Dessa forma, é importante identificar as características de divertimento e das brincadeiras das crianças dessa época, seja por brincadeiras tradicionais, esportivas ou outras. A quantidade de representações nos desenhos do acervo de Mário de Andrade permite uma

---

<sup>12</sup> Realizada no Teatro Municipal de São Paulo, a Semana de Arte Moderna, conhecida também como Semana de 22, contou com a participação de vários artistas do Rio de Janeiro e de São Paulo. O evento provocou grandes e profundas transformações nas artes de nosso país – que, a partir daquele momento, romperiam definitivamente com a cultura europeizante ao propor o abraço ao abasileiramento nas artes plásticas, na música e na literatura. Começava uma busca incessante pela construção de uma identidade genuinamente nacional. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/semana-arte-moderna-1922.htm>.

visualização ampla de diferentes rabiscos, provocando as imaginações de quem os vê e relembando as possibilidades de quem os criou (Wiggers; Soares, 2019).

Na década de 40, as crianças do Gueto de Terezín produziram mais de quatro mil desenhos, sob a orientação do professor de arte Friedl Dicker-Brandeis (Meda, 2014). A coleção de desenhos permitiu a denúncia mundial do tormento vivenciado pelos judeus europeus, na perseguição nazista. A partir desses desenhos, foi possível averiguar a história da infância da época em questão. Meda (2014) propõe que o desenho é um vestígio, fundamentado nessas fontes históricas, sendo possível compreender o momento em que o desenho foi realizado e, em alguns casos, os fatores que levaram a essa produção.

Para Meredieu (1974), o desenho levou um tempo para chegar às mãos das crianças, já que os materiais para a produção não eram de fácil acesso e tinham custos elevados, principalmente o papel. Desse modo, o surgimento de outros materiais proporcionou novos dinamismos no desenhar, a partir das canetinhas hidrográficas e outros recursos como giz de cera, diferentes tamanhos de papéis e variadas tintas.

O desenho infantil manifesta-se diante da oportunidade de a criança se expressar de forma original e singular, viabilizando a comunicação; sendo assim, é um recurso de fala das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. O desenho permite que as crianças atribuam sentidos e significados às suas experiências (Goldberg; Frota, 2017). Por conseguinte, Melo (2020) aponta que o desenho assegura diversos benefícios, como o despertar da criatividade, trabalhando a mente e a socialização entre as crianças.

O mundo dos desenhos infantis expressa histórias que serão contadas. Logo, interpretar um desenho se destaca como um ato valoroso, porém deve ser analisado de forma correta, visto que é necessário entender além da narrativa. Por conseguinte, a experiência cria uma interação entre a situação e o agente, que podem ser modificados ou não. Quando um lápis e uma folha de papel são entregues a uma criança, um universo de narrativas é criado, em que, as experiências, os olhares e os compartilhamentos se iniciam traço a traço. Desse modo, ao compreender o que as crianças produzem, surge uma tentativa de dialogar com as demandas de cada uma, com suas questões, desejos, sonhos e realidades.

Conforme Meda (2014), muitas vezes os desenhos das crianças eram avaliados como não confiáveis, por serem confecções de origem infantil, quando as crianças eram consideradas sujeitos passivos. Porém, atualmente há uma compreensão acerca dessa abordagem, e hoje, as crianças são consideradas como atores sociais. Uma questão tradicionalmente trazida nos estudos com crianças são as relações tendenciosas entre o pesquisador e a criança, que é o sujeito da pesquisa, em que o adulto pesquisador se torna o

personagem principal, assim existe um desafio em oferecer às crianças condições para atuarem como sujeitos de direitos, e para isso os/as pesquisadores/as precisam refletir sobre como se colocar diante das crianças (Wiggers; Flausino, 2020).

A observação do desenho requer cautela e curiosidade, é notória a integração dos desenhos a partir de rituais da infância, criações de ambientes, a forma como a hierarquia é demonstrada e como as relações geram impactos que contribuem para os significados dados à infância (Gobbi, 2014). Dentro da perspectiva de observação é importante pensar de forma crítica para interpretar os desenhos, com uma leitura profunda, analisando as diversas características, entre elas a faixa etária, o contexto histórico, o contexto cultural, o mandato recebido e o nível de espontaneidade (Meda, 2014).

O contexto cultural pode influenciar a produção de cada criança, como por exemplo os ensinamentos de como desenhar. As características do mandato recebido, ou seja, do comando que foi dado à criança, são de extrema relevância, pois a partir dele a criança desenha o que quer e se sente à vontade com o que o/a professor/a solicitou. Por fim, o nível de espontaneidade reflete a liberdade de expressão do desenho, que se integra com outras particularidades (Meda, 2014).

A compreensão do desenho infantil pode ser observada a partir de diferentes abordagens, sejam elas psicológicas, históricas ou filosóficas, que ampliam diferentes dimensões, tendo em vista que as crianças se comunicam de diversas formas, como pela fala e a escrita, mas o desenho se encaixa em uma nova perspectiva (Gobbi; Leite, 2002). Esse direcionamento nos proporciona um olhar abrangente para observar o desenho como expressão e linguagem das crianças, que pode estar inserido em diferentes áreas.

O desenho, com o auxílio da oralidade, se estrutura como instrumento utilizado na área psicológica como “testemunho”, e quando são realizadas entrevistas com as crianças sobre o que foi feito no desenho, a linguagem se apresenta como recurso na interpretação do desenho. Para Gobbi (2002), o desenho infantil, quando relacionado à oralidade, traz informações quanto às configurações do contexto histórico e social em que as crianças se encontram. Portanto, o desenho pode expressar múltiplos sentidos, como é o caso das brincadeiras e as preferências de cada criança.

Wiggers e Soares (2019) dialogam sobre o desenho como:

[...] ato estritamente humano e uma das manifestações da infância, realiza a integração entre pensamento e imaginação, podendo expressar a cultura infantil de um tempo e de um lugar [...] evidenciamos a presença de brincadeiras, esportes, manifestações culturais, assim como a linguagem visual acessível, por exemplo, em livros de colorir (Wiggers; Soares, 2019, p. 318).

A interlocução do pensamento com a imaginação se associa com o gesto de desenhar. A brincadeira como uma prática corporal e as crianças como sujeitos de direitos, podem estar presentes nessa ação. Conforme Goldberg (2019), a característica gráfica infantil incorpora situações do cotidiano, quando entendida como uma ferramenta para se comunicar. Portanto, o desenho atinge um processo de criação que viaja pelo antes, durante e depois, envolvendo um misto de vivências e da imaginação. Gobbi e Leite (2002) expressam que a imaginação e a realidade do dia a dia, com mediações feitas pela linguagem, unificam a configuração do desenho acerca do que a criança conhece, demonstrando as significações que são elaboradas pela interação social das crianças.

Conforme apresentado, os desenhos se caracterizam como manifestações da infância, contribuindo com as culturas infantis. Por isso os destacamos como ferramenta fundamental para a realização deste estudo.

### **3.4 Entre lugares e contextos**

Antes mesmo de escolher a brincadeira, demarcar o espaço e as regras, é essencial para compreender os sujeitos, captar suas demandas sociais e trajetórias. Nesse sentido, os desenhos das crianças correspondem a 3 localidades diferentes (Quadro 02). As pesquisas tiveram como tema gerador as “brincadeiras preferidas/favoritas na escola”, realizadas em Ceilândia, Região Administrativa (RA) do Distrito Federal (Machado, 2010); Arniqueira, Região Administrativa (RA) do Distrito Federal (Barreto, 2018) e Campinas, São Paulo (Ferreira, 2020). As pesquisas são elaborações em nível de especialização e duas de doutorado, por meio de investigações com crianças, envolvendo observação participante, produção de desenhos e outros elementos.

De modo geral, os 3 conjuntos ilustram desenhos que foram confeccionados na sala de aula após as orientações das pesquisadoras, com a utilização de materiais como folha de papel A4, lápis de colorir, giz de cera e canetinhas hidrográficas. Além disso, as investigações propiciaram a interação do coletivo, isto é, as crianças iam elaborando com os pares, mas as conversas sobre o que foi produzido eram realizadas entre a pesquisadora e a criança. Outro aspecto, diz respeito à escolha e à autoria das crianças ao adicionarem o título do desenho, bem como a descrição deste, que realçam as contribuições e as percepções de cada criança. No que se refere às metodologias empregadas em pesquisas com crianças, o texto de Martins Filho e Barbosa (2010), indica que a estratégia de utilizar os desenhos deve considerar o/a

autor/a, ou seja, a criança que o produziu, a obra, a conversa sobre o desenho e a contextualização do local em que foi produzido.

Quadro 2 - Características gerais dos 3 conjuntos da coleção do Imagem - Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação

<b>Título do trabalho acadêmico</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Tema do desenho</b>	<b>Nº de crianças</b>	<b>Nº de desenhos</b>	<b>Nível de ensino</b>	<b>Idade</b>	<b>Cidade - UF</b>	<b>Ano</b>
<b>Imagens da infância: mídias e suas representações em práticas corporais infantis</b>	Sheila da Silva Machado	Minha brincadeira preferida na escola	26	19	3ºano	8 a 10 anos	Brasília-DF	2010
<b>“Brincadeiras de todos”: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília</b>	Aldecilene Cerqueira Barreto	As brincadeiras que eu mais gosto de brincar na escola	29	29	1º ano	6 e 7 anos	Brasília - DF	2018
<b>Nos tempos de brincar: por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola</b>	Flávia Martinelli Ferreira	Minha brincadeira favorita na escola	26	20	1º ano	6 e 7 anos	Campinas - SP	2020

Fonte: Autoria própria.

As crianças, com faixa etária de 6 a 10 anos de idade, cursavam os anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas, sendo duas em Brasília-DF, nas (RAs) de Ceilândia e Arniqueira e uma instituição em Campinas (SP). As duas pesquisas de Brasília foram desenvolvidas em escolas classes (Barreto, 2018; Machado, 2010), que têm o mesmo modelo de ensino. Já a investigação de Campinas se situou em uma escola municipal, que anteriormente dava espaço a um parque infantil na década de 1930 (Ferreira, 2020).

a) A escola localizada na parte sul da cidade de Ceilândia foi inaugurada em 1978 e atualmente possui educandos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A infraestrutura da instituição conta com salas, banheiros, pátio aberto e fechado, quadra descoberta, parquinho e outros. A cidade de Ceilândia é marcada por uma realocação de migrantes que até então moravam em espaços do centro de Brasília, e passaram a residir em locais mais afastados (Codeplan, 2019).

Os dados socioeconômicos salientam que a maior parte da população se enquadra no perfil de baixa renda (SEEDF, 2023) e no trabalho acadêmico é possível identificar trechos que revelam um certo distanciamento das crianças com os espaços públicos para brincar. As meninas e os meninos alertam sobre o perigo e apresentam o motivo das mães acabarem não permitindo as idas ao parquinho e às pracinhas, pois lá existem “malandros” que usam drogas. A comunidade enfrenta problemas quanto aos índices de criminalidade e violência, como mostra o Projeto Político Pedagógico<sup>13</sup> (PPP) da escola e os relatos das crianças durante a pesquisa de campo. Contudo, isso não deve ser um demarcador único, uma vez que as realidades são diversas. Além disso, a RA possui importantes influências socioculturais que colaboram com o desenvolvimento da comunidade, como o forró, um elemento da cultura local (IFB, 2022) junto a outros estilos, como o *Hip Hop*<sup>14</sup> que proporciona uma possibilidade criativa aos jovens da periferia.

b) Pouco mais de 15 km separam a cidade de Ceilândia da área de Arniqueira, que é uma recente região de Brasília. A população é identificada como classe média (Barreto, 2018), com renda domiciliar de R\$6.951,15 (seis mil novecentos e cinquenta e um reais e quinze centavos), dados da Administração (2021). Com base nas descrições do conjunto, a infraestrutura da escola pesquisada oferece sala de leitura, informática, parquinho, quadra de areia e até casa de boneca, onde as meninas e os meninos brincam juntos dividindo esses espaços. A instituição, fundada na década de 90 (SEEDF, 2023), pertencia a uma outra parte de Brasília, mas com a criação da RA - Arniqueira em 2019, se consolidou nesse espaço, atendendo atualmente crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Barreto, 2018).

c) Já o conjunto da pesquisa de São Paulo foi desenvolvido em Campinas. A estrutura do parque infantil onde a escola está situada ainda tem uma área de preservação. Além das salas, banheiros e outros espaços, a escola possui horta, quadra de areia e uma piscina que se encontrava desativada durante a pesquisa de Ferreira (2020). Ademais, 25% dos/as estudantes da escola recebiam o Bolsa Família, que se caracteriza como um programa social do governo federal. Outra questão relevante foi apresentada no trabalho acadêmico, descrevendo que próximo à escola existiam algumas invasões e moradias ilegais.

---

<sup>13</sup> O Projeto Político Pedagógico – PPP é o documento norteador de uma escola, com identidade própria e características daquela comunidade (SEEDF, 2023).

<sup>14</sup> O *hip-hop* é um movimento cultural que surgiu nos Estados Unidos nos anos 1970, no Bronx de Nova York, resultado dos confrontos e trocas culturais entre negros norte-americanos, jamaicanos e porto-riquenhos. Significou dessa forma a organização espontânea de uma conversa intercultural de jovens marginalizados no interior da grande cidade norte-americana. Disponível em: <https://sites.usp.br/portalatinoamericano/espanol-hip-hop-cultura>

Nesse direcionamento, é possível observar os diferentes contextos das 3 pesquisas que influenciam e dão sentido para as práticas sociais das crianças, bem como de suas vivências e repertórios dentro ou fora da sala de aula. Desconsiderar o local e as especificidades é negligenciar tudo aquilo que foi construído e que deu suporte para a permanência das crianças na escola. A cultura, o acesso, a problematização da vulnerabilidade, a moradia, a saúde e a educação são eixos cruciais para que as crianças estejam livres para brincar, desenhar e ocuparem seus territórios escolares. Para Lopes e Vasconcelos (2006, p. 110), “Toda criança é criança em algum lugar”, e esse registro nos faz contemplar as pluralidades da infância.

## CAPÍTULO 4 RESULTADOS E ANÁLISE: “TE PEGUEI, AGORA É SUA VEZ!”

O presente capítulo foi organizado com o intuito de identificar os tipos de brincadeiras preferidas de crianças na escola; e evidenciar as representações de gênero de meninas e meninos nos desenhos da coleção do Imagem.

### 4.1 Categorias e tipos das brincadeiras

Como forma de identificar os tipos de brincadeiras preferidas de crianças na escola, foram criadas três categorias de brincadeiras a partir dos tipos ilustrados pelas crianças nos desenhos (Tabela 1). Desse modo, as categorias se dividiram em “tradicional”, “esportivas” e “midiáticas” (Ferreira, 2021; Ferreira; Nunes; Wiggers, 2023; Wiggers; Oliveira; Ferreira, 2018).

Tabela 1 - Desenhos de brincadeiras preferidas na escola, conforme a categoria e o tipo

Categorias	Nº de desenhos	% de desenhos	Tipos	Nº de desenhos	% de desenho em relação à categoria	% de desenho em relação ao total geral
Tradicional	44	64,70	Piques	20	45,45	29,41
			Jogos populares	9	20,45	13,23
			Parquinho	8	18,18	11,76
			Faz-de-conta	4	9,09	5,88
			Brincar com o brincar	3	6,81	4,41
<b>SubTotal</b>				<b>44</b>	<b>100</b>	<b>64,70</b>
Esportiva	17	25	Futebol	10	58,82	14,70
			Queimada	3	17,64	4,41
			Basquete	2	11,76	2,94
			Aula de dança	1	5,88	1,47
			Vôlei	1	5,88	1,47
<b>Subtotal</b>				<b>17</b>	<b>100</b>	<b>25</b>
Midiática	6	8,82	Personagens	6	100	8,82
<b>Subtotal</b>				<b>6</b>	<b>100</b>	<b>8,82</b>
Não identificado	1	1,4	Não se aplica	1	100	1,47
<b>Subtotal</b>				<b>1</b>	<b>100</b>	<b>1,4</b>
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>		<b>68</b>		<b>100</b>

Fonte: Autoria própria.

Para Kishimoto (1995), as brincadeiras do tipo tradicional estabelecem um vínculo com as culturas infantis, nas quais existe uma transmissão entre as gerações que contribuem para as memórias infantis. As brincadeiras esportivas, por sua vez, aproximam a ideia do esporte e o brincar. Nas propostas de Barbanti (2006), fica posto que são elementos diferentes, mas o brincar pode se originar do esporte, a depender da organização dos participantes. Já as brincadeiras midiáticas elucidam experiências com personagens, tecnologias e os diversos veículos de comunicação. Os autores Wiggers, Oliveira e Ferreira (2018) compreendem que as mídias interferem na produção cultural infantil e nas ações do brincar.

Na Tabela acima, de 68 brincadeiras, 44 correspondem à categoria “tradicional”, o que representa 64,7% dos desenhos. Os esportes também se evidenciaram nas preferências das crianças, com 17 produções, o que condiz com o total de 25% dos desenhos. As mídias igualmente se fizeram presentes em 8,82% das obras com 6 desenhos, fica evidenciado que não são predominantes nos desenhos selecionados. Diante disso, os resultados sugerem que as crianças demonstram maior interesse pelas brincadeiras tradicionais nas três cidades que integram a análise. Cabe ressaltar que, um dos desenhos do recorte não apresentava descrição e nem título, e por isso foi incluído como não identificado e representa 1,4% do total.

As crianças produtoras dos desenhos apresentaram suas percepções sobre a brincadeira preferida na escola, e nessa direção é possível observar o detalhamento das regras, as formas de brincar e se divertir. Isso pode ser compreendido na fala de uma criança da pesquisa de Barreto (2018) que explica como se brinca de pique-pega “A pessoa vai correr e tentar colar. Se pegar alguém vai dizer: te peguei. Quem for colado tem que ficar parado. A pessoa que tiver livre tem que salvar a que tá colada”. Considera-se, então, que as brincadeiras de pique, que fazem parte da categoria tradicional, têm um caráter de disseminação por meio da oralidade (Kishimoto, 1995), em que as crianças explicam e transmitem as práticas, dando significados e possibilidades.

Além disso, alguns tipos de brincadeiras tradicionais apresentam semelhanças nas temáticas quanto ao teor das brincadeiras, sendo eles: piques, jogos, populares, parquinho, faz-de-conta e “brincar com o brincar”. Nas brincadeiras que representaram a categoria esportiva, reuniram-se os seguintes tipos: futebol, queimada, basquete, aula de dança e vôlei. Por fim, na categoria midiática, a divisão deu-se por meio do tipo de personagens. Estes tipos representam as brincadeiras situadas nos desenhos das crianças.

De acordo com a Tabela 1, o brincar de pique foi retratado 20 vezes, o que representa 29,41% do total de desenhos, enfatizando, assim, que as brincadeiras do tipo piques se concretizam como as preferidas das crianças das três cidades. Os tipos de piques

representados pelas crianças foram: pique-pega, pique-cola, pique-alto, pique-esconde/esconde-esconde, pega-pega. Diante disso, testemunhamos uma variedade de brincadeiras tradicionais que envolvem brincadeiras de perseguir, correr, se proteger e interagir com o coletivo com maior frequência que outros tipos de brincadeiras.

Além disso, outros tipos tradicionais foram identificados nos desenhos, como é o caso dos jogos populares e as brincadeiras de parquinho, que se apresentam em 13% e 11% dos desenhos, respectivamente. Os jogos populares revelam o brincar das crianças que envolvem a integração com algum material como a cobra-cega, o bambolê e o pular corda. Já o brincar de parquinho, tem como base o espaço físico e a partir disso as crianças se apropriam do local com suas possibilidades, como subir no parquinho, pular e brincar no balanço, conforme informado pelas crianças participantes das pesquisas.

As brincadeiras de faz-de-conta retrataram aproximadamente 5,9% dos desenhos, conduzindo as atividades que demandam uma criação e um repertório de imaginação como o carrinho, polícia e ladrão, conto de fadas e brincadeiras de amigas. Por fim, o “brincar com o brincar” surgiu em 4,1% das produções. Cabe refletir que esse tipo elucida práticas que as crianças inventam e criam novas formas de atuar, como brincar na chuva, brincar de água na mangueira, entre outras, que na maior parte das vezes surge sem uma intenção de alguma brincadeira, ela se delinea a partir da atuação e participação do momento.

Na segunda categoria, que corresponde à brincadeira esportiva, o futebol se apresenta em 14,7% em relação aos conjuntos de 68 desenhos, o que permite constatar a intensidade que as crianças dão para essa modalidade. “Aqui sou eu no gol, o E... e aqui o Gus.. cabeceando tão forte que foi de fora do meio de campo pra rede. Aqui é o L..., o W.. e o H..” (Barreto, 2018). Neste trecho fica nítida a participação dos meninos durante uma partida de futebol, e essas trocas e compartilhamentos entre os meninos exibem a cultura de pares (Corsaro, 2005).

O futebol, a partir dos desenhos dos meninos, evidencia termos como “cabecear”, “meio de campo” e “rede”, que exterioriza o conhecimento sobre a prática e as vivências do convívio que permitem elaborar táticas e competir com os amigos. Desde muito cedo os meninos se integram nesse esporte que se associa aos conteúdos midiáticos do futebol enquanto fenômeno. Para Machado (2010), existe um sonho por parte de muitos meninos de estarem inseridos no cenário do futebol, explicitando os desejos pela ascensão e a performance dos jogadores nos grandes times.

Esse fato do futebol midiático é contemplado nos 3 conjuntos analisados na pesquisa de Barreto (2018); por exemplo, no momento de escolher um nome fictício, um dos meninos escolheu “Neymar”. Do mesmo modo, Ferreira (2020) exibiu em seu estudo trechos em que

um menino explica um lance de drible, envolvendo o “Ronaldinho”. Machado (2010), por sua vez, em conversa com uma criança da pesquisa, obteve a explicação de um desenho sobre o qual a criança disse “quero ser jogador igual o Robinho”. Em comum, as representações das crianças salientam três jogadores de futebol com alcance internacional, que tiveram o início da carreira de atleta no Brasil com inúmeros títulos, participação em Copa do Mundo, prestígio, rodeados de sucesso, poder e dinheiro. Além disso, a vida pessoal dos atletas sempre esteve em alta nos programas de televisão, nas redes sociais e em outros veículos. Destarte, percebe-se o vínculo que os meninos, principalmente, estabelecem com o futebol, suas representações e a cultura.

Em adição, percebemos a presença do tipo queimada com 4,4%, o basquete com 2,9%, e em seguida a aula de dança e o vôlei com 1,47% cada. Assim, percebe-se que o futebol ainda é a opção mais frequente entre as crianças, e os elementos esportivos ganham força no que tange às experiências, bem como a diversidade de práticas corporais que são apresentadas na escola, e isso não deve ser menosprezado, já que os desenhos trazem experiências diferentes que estendem o alcance do esporte para as crianças.

As 6 brincadeiras com tipos de personagens se configuram na categoria midiática com 8,82%, com dinossauros, heroínas, carros que falam, carros de corrida, zumbis e azuzão<sup>15</sup>. Diante disso, infere-se que as crianças compartilham culturas midiáticas nas suas relações. Na pesquisa de Machado (2010, p. 972) detecta-se o brincar com figuras da mídia internacional a partir de uma música: “Soco, soco Lady Gaga. Soco, soco, Beyoncé. Soco, soco Justin Bieber. Soco, soco eu e você”. Esse trecho do trabalho acadêmico da autora revela a proximidade e não exclui a infância das vivências da sociedade, uma vez que os adultos também consomem a cultura desses artistas por meio de músicas, revistas ou redes sociais.

Durante o processo de análise dos desenhos, observaram-se diferenças regionais entre as pesquisas. Os títulos das brincadeiras nomeadas pelas crianças apresentam distinções. Por exemplo, em Brasília elas descrevem “pique-esconde” e na cidade de Campinas, “esconde-esconde”. A brincadeira de pique-pega, retratada nos grafismos de Brasília, revela uma formulação diferenciada em Campinas, onde a criança a nomeia como “pega-pega americano”, com regras e movimentos inovadores.

Portanto, o brincar abrange uma diversidade e variação de nomenclaturas e formas. Corroborando essa análise, Kishimoto (1995), expressa que durante as brincadeiras

---

<sup>15</sup> Descrição realizada pela criança sobre Azuzão: Azuzão porque a lista azul faz parte do Brasil. O Tigrão faz parte do Brasil. O Fadinaite é amigo do Tigrão. É um personagem que faz parte do jogo e do vídeo. O Fadinaite é um bonequinho que assusta, tira as almas e dá tudo pro Tigrão.

tradicionais ocorrem certas transformações, que podem ter novos elementos incorporados no brincar das gerações que vão surgindo. Sendo assim, um pique-pega pode ser reelaborado de diferentes maneiras, podendo se adequar a partir das características e contextos, sempre evidenciando que as crianças possuem classe social, etnia, religião, culturas e gênero, e que não são universais.

#### **4.2 Análises de gênero na brincadeira**

Ao analisar as produções das autoras dos trabalhos acadêmicos, algumas situações de gênero se manifestaram no ambiente escolar, principalmente nas aulas de Educação Física. E essas situações precisam ser discutidas, já que o gênero é uma categoria constituidora dos modos de viver a infância, e com base na descrição de Alanen (2001), as crianças não são sujeitos sem características próprias, elas têm gênero, classe social, etnia. Em uma das ações observadas pela pesquisadora de Campinas (Ferreira, 2020), durante o desenvolvimento de uma atividade, o professor alternou meninas e meninos em fileiras como estratégia para reduzir a bagunça. A autora indagou tal técnica: “[...] assumir que a categoria ‘meninos’ ou ‘meninas’ é única para determinar a euforia envolvida nas brincadeiras é tão ingênuo quanto ineficiente”. Essa observação traz um resgate cultural sobre algumas imposições do comportamento de meninas e meninos na escola, que se perpetua há muito tempo, com as divisões entre homens e mulheres nas aulas de Educação Física.

Existe uma investida de feminilização e masculinização dos corpos das crianças, que está circunscrita pelos atos de controlar o que sente, as ações corporais e o desenvolver de algumas habilidades, que se criou com base no que a sociedade espera que meninos e meninas sigam (Vianna; Finco, 2009). Essa idealização é segregadora e pode dificultar o combate contra o preconceito de gênero.

Por conseguinte, Ferreira (2020) aponta que nas aulas livres, os meninos iam jogar futebol e as meninas pulavam corda nas sobras e cantos daquele espaço com maior ocupação masculina. Todavia, as próprias crianças descumpriam essas “regras morais” do ser menina e menino na escola e também na sociedade, pois durante um ensaio para a quadrilha na aula de Educação Física, as crianças problematizaram por qual motivo não podiam dançar com um par do mesmo sexo, já que, convencionalmente, um menino deve dançar com uma menina. A pesquisadora relatou que um dos meninos expressou: “Eu prefiro dançar com homem”, e o outro rapidamente confirmou que faria par com o colega. Com base no texto, a todo momento

essa transgressão era desconsiderada no intuito de fazer o que os adultos mandam e querem que seja feito, e não o que as crianças podem propor e questionar.

Nessa circunstância, o fato de os meninos, quererem ensaiar juntos na apresentação da quadrilha causou um estranhamento, mas retrata uma possibilidade de fuga das imposições heteronormativas que estão sendo modificadas ao longo do tempo, embora ainda haja um longo percurso de desconstrução e diálogo dentro e fora da escola (Wenetz; Macedo, 2019). Outrossim, quando as crianças brincam, se expressam e se colocam nos debates e enfrentamentos na escola, elas estão se inteirando das reflexões políticas de direito (Saviani, 2008).

Pautar as questões de gênero no cotidiano enquanto professoras/es, cidadãs/ãos e pesquisadoras/es é sempre um desafio. Na pesquisa de Machado (2010) que ocorreu, oito anos antes da produção de Barreto (2018) e 10 anos antes de Ferreira (2020), salienta-se uma inquietude, embora sutil, por parte da autora, a respeito das reflexões e padrões de gênero, e um dos aspectos notados por ela se refere à predominância do futebol como escolha dos meninos, e essa preferência tem se mantido mesmo passado uma década. Outrossim, a autora do trabalho acadêmico de Ceilândia conversou com um dos meninos, que apontou o pai como um grande incentivador do futebol, e reservo esse momento para refletir e questionar: as meninas recebem esse mesmo incentivo e suporte quando se trata de atividades esportivas como o futebol? Não quero aqui apontar um erro, mas sim gerar discussões sobre algumas situações que vivenciamos em sociedade.

Essas diferenças foram identificadas também por Barreto (2018) que notou, em sua investigação durante o uso da quadra, que os meninos tinham maior acesso ao espaço, pois no dia em que o território era reservado para as meninas, elas não o ocupavam. Ou seja, existiam demarcações sobre o dia dos meninos e o dia das meninas usarem aquele local, o que de certa forma cria uma barreira para a interação, barreira que pode facilmente ser quebrada pelas transgressões das crianças. Como contraponto a essa divisão na aula da quadra, Barreto (2018) constatou que, durante as brincadeiras de piques, as crianças não criaram barreiras de gênero. Com isso, reforça-se a potência das brincadeiras tradicionais e ressalta-se que estas podem e devem estar inseridas nas aulas de Educação Física.

No sentido de evidenciar as representações de gênero de meninas e meninos nos desenhos, entendemos que o repertório lúdico das crianças se transporta para os desenhos e descrições. Como foco principal do estudo, sucedeu-se à compreensão das brincadeiras a partir das representações de gênero, tendo como base os desenhos das crianças, as conversas

sobre as produções, bem como os trabalhos acadêmicos e as entrevistas com as pesquisadoras. Para tal, apresenta-se a Tabela 2.

Tabela 2 - Tipos de brincadeiras escolhidas pelas meninas e pelos meninos

Tipo de brincadeira	Meninos		Meninas		Meninas e meninos	
	n	%	n	%	n	%
Basquete	2	5,2	0	0	0	0
Brincar com o brincar	1	2,63	2	6,9	1	8,33
Dança	0	0	1	3,44	0	0
Faz-de-conta	2	5,2	2	6,9	0	0
Futebol	10	26,31	0	0	0	0
Jogos populares	3	8	6	20,6	3	25
Parquinho	1	2,63	7	24,13	1	8,33
Personagens	5	13,1	1	3,44	2	16,66
Piques	12	31,6	8	27,58	3	25
Queimada	1	2,63	2	6,9	2	16,66
Vôlei	1	2,63	0	0	0	0
<b>Total:</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Fonte: Autoria própria.

Do total de 68 brincadeiras, 67 foram identificadas a partir do título, representação e descrição feitas pela criança. Desse total, 38 brincadeiras eram de meninos e 29 correspondem às escolhas das meninas. Entretanto, alguns desenhos representavam brincadeiras sendo praticadas por meninas e meninos juntos, aqui considerados na Tabela como meninas e meninos. Portanto, buscou-se aprofundar uma análise por meio das preferências das meninas, dos meninos, de ambos de forma separada e, posteriormente, de meninas e meninos juntos, uma vez que pensar sobre a questão de gênero requer uma ideia multifacetada e não de separação, unicamente.

Um panorama das brincadeiras reproduzidas nos desenhos das crianças sugere que algumas atividades reforçam e consolidam as fronteiras de gênero, citada por Buss-Simão (2013). Esse conceito de fronteira, com base em Thorne (1993) pode ser visto, por exemplo, na brincadeira de futebol que, nesse recorte em específico, representa apenas meninos, refletindo relações intragênero, que se dão quando os meninos vivenciam aquela brincadeira somente entre eles. Em contrapartida, brincadeiras como piques, jogos populares, parquinho, brincar com o brincar, personagens e queimada aproximam-se da ideia de relação intergênero,

que ocorre nas trocas entre meninas e meninos durante a brincadeira, que de certo modo dissolve as fronteiras de gênero.

Entre os meninos, a brincadeira preferida são os piques (31,6%), em seguida nota-se um caráter mais esportivo, ressaltando escolhas exclusivas pelo futebol (26,31%), como mostra a Figura 03, basquete (5,2%) e vôlei (2,62%). Isso pode ter influência do incentivo ao esporte que os meninos recebem desde cedo, já que antes mesmo de chegarem à escola eles se tornam torcedores, jogadores e recebem bolas e chuteiras de presente, realçando essa diferença de tratamento.

Figura 3 - Futebol



Fonte: Desenho de um menino, de uma escola de Brasília (Barreto, 2018). Coleção de desenhos, nº 19.011.

A Figura 3 se refere a uma brincadeira que um menino expressou com a temática do futebol, sendo, assim, uma brincadeira esportiva. O desenho apresenta um grupo com predominância de meninos organizados no cenário de um campo. A produção preenche todo o espaço da folha A4 na parte central, realizando as divisões e demarcações do campo, área do goleiro, meio de campo e o contorno do desenho. O enquadramento da brincadeira é caracterizado como geral, no qual é possível observar todos os elementos e espaços do jogo de futebol, inclusive os detalhes da bandeira de cada time.

Pela ornamentação do jogo, identifica-se que a criança representou o desenho com perspectiva na vista superior, como se estivesse assistindo de cima. Os traços são contínuos e as cores utilizadas fazem referência ao usual, como o campo verde, o sol amarelo e elementos da bandeira. O aspecto de movimento é evidente no que tange à disposição dos corpos no campo de futebol, evidenciando ataques, defesas e táticas para fazer gol e atingir o objetivo da modalidade, ninguém está padronizado ou enfileirado. A maior parte dos jogadores se encontram do lado esquerdo do campo, como se estivessem em uma disputa de bola, enquanto o outro jogador mais afastado mantém o posicionamento para um possível lançamento mais distante. Esse detalhamento exterioriza que, ao desenhar, a criança coloca sentido e evidencia situações para aquela determinada prática.

No entanto, historicamente as mulheres estiveram afastadas dos esportes, dado que essa atuação se configurou como um ato de resistência e luta, da, até então, “atividade voltada para os corpos de homens”. Goellner (2005) aponta que no ano de 1979 a norma do Conselho Nacional de Desportos, que até então impedia o avanço do futebol feminino é revogada, contribuindo para o desenvolvimento das mulheres nesse espaço que caracteriza o futebol como identidade nacional. Nesse sentido, a atuação das mulheres, a partir de um viés transgressor, é vista nas torcidas, estádios, mídias, no campo, nas arbitragens e equipes dirigentes.

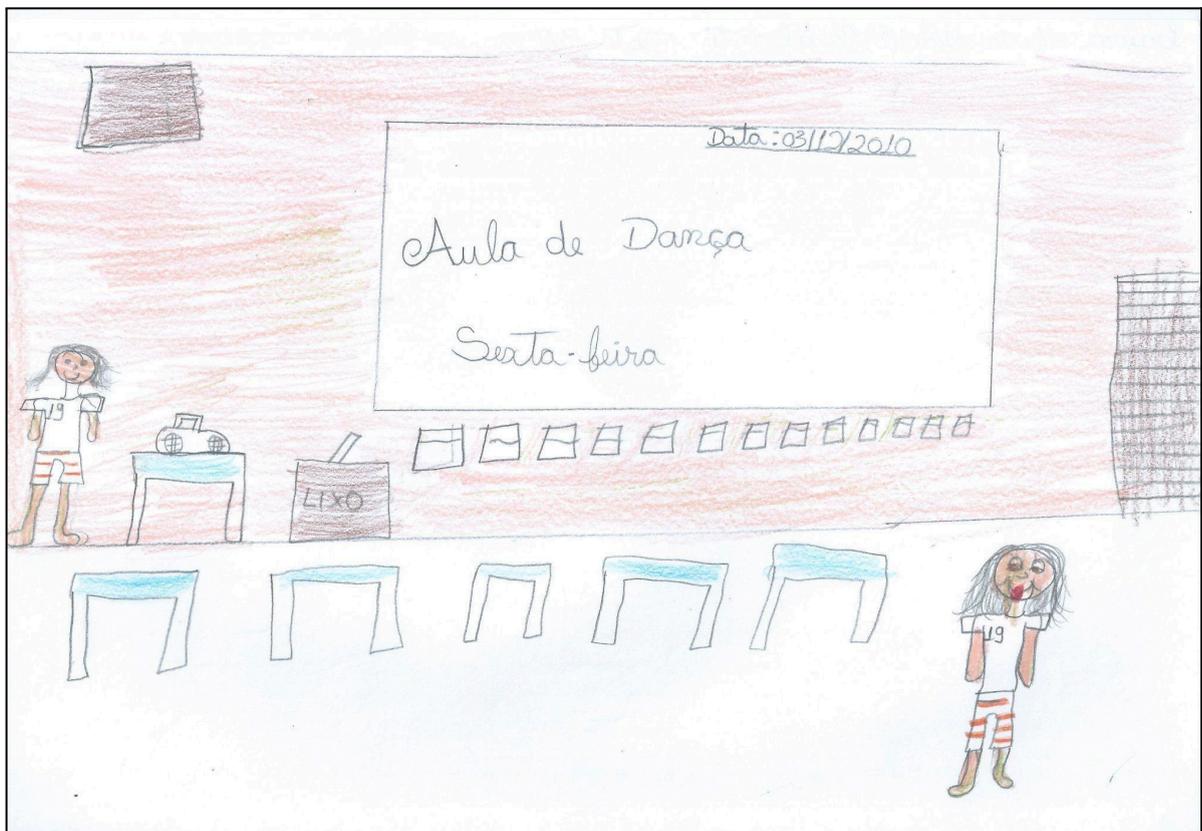
Diante do exposto, constata-se que o futebol ainda é majoritariamente uma prática de representação social dos meninos, que na maioria das vezes acabam excluindo as meninas. Cordazzo e Vieira (2008) revelam que essa prevalência pode estar relacionada às características específicas que as meninas precisam apresentar aos meninos para que sejam aceitas nas partidas de futebol, como por exemplo: as meninas serem mais altas que os meninos, o papel da liderança, e conforme as/os autoras/es observaram, as meninas que estivessem vestidas com alguma camisa de time. Para mais, isso não quer dizer que as meninas não podem jogar, pois elas possuem suas particularidades, mas a discussão e luta dos direitos para que mulheres sejam inseridas e consigam reconhecimento no esporte é um dever de todos.

O espaço com disputa de poder é ampliado também nas aulas de Educação Física. Sousa e Altamann (1999) evidenciam que a figura do esporte afastou as mulheres dessa prática por alguns períodos em que o homem jogador de futebol era visto como viril, mas a mulher que jogava essa modalidade, por sua vez, era masculinizada e informada sobre as possíveis lesões que poderiam afetar seus órgãos reprodutores. O excerto acima se refere à uma análise da década de 90, mas que se mantém em vigor em diversas concepções das

vivências de gênero no século XXI. À vista disso, a escola tem potencial colaborativo no caminho de reduzir esses vínculos hierarquizados entre homens e mulheres.

As brincadeiras de pique (27,58%) são requisitadas tanto pelas meninas como pelos meninos. Ademais, acentua-se a brincadeira de aula de dança (3,44%) Figura 04, que, ao contrário dos jogos coletivos, é fortemente direcionada para as meninas, com o objetivo de desenvolverem os gestos contidos e de delicadeza. Os meninos apresentam certa resistência em relação à dança principalmente por causa do preconceito, que considera a dança como “coisa de mulherzinha”.

Figura 4 - Aula de dança



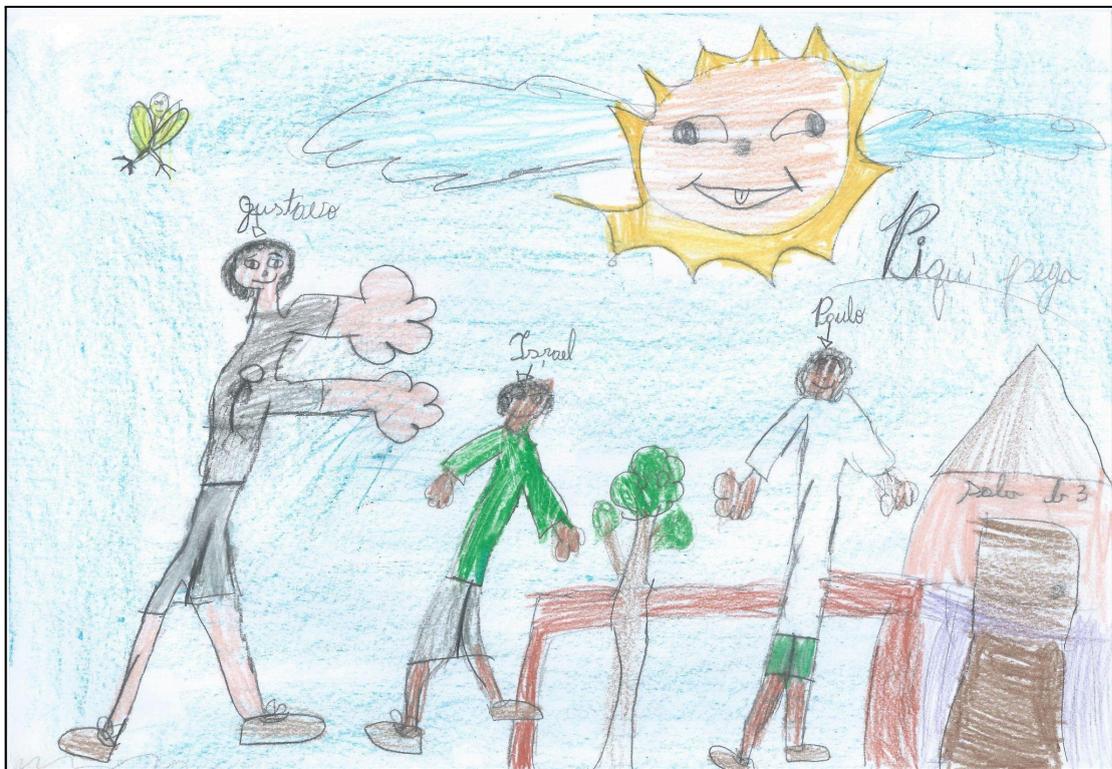
Fonte: Desenho de uma menina, de uma escola de Brasília (Machado, 2010). Coleção de desenhos, nº 5.10.

A confecção acima, elaborada por uma menina, tem como temática a aula de dança que acontece na sexta-feira, fazendo parte da categoria esportiva. Foram ilustradas duas figuras humanas, sendo ambas meninas, que estão com roupas padronizadas, o que pode ser identificado pela numeração na camisa e pela cor da calça com listras vermelhas. O cenário é situado em uma sala de aula, com quadrado, carteiras, lixeira, mesa com som. A distribuição no papel é central, uma vez que ocupa todo o espaço. Ademais, o enquadramento da brincadeira é visto no plano geral que detalha todas as informações da cena.

A perspectiva do desenho é observada de maneira frontal, pois as meninas estão de frente, e no desenvolvimento do desenho a criança separou o espaço da parede com uma cor e o espaço do chão sem cor, dando profundidade ao espaço. Os traços são contínuos e foram utilizadas algumas cores, embora com pouca intensidade. Os corpos representados não mostram sinal de movimentos. Outro ponto a ser refletido é a riqueza de detalhes para caracterizar o espaço, a menina quis enfatizar o cenário com propriedade, considerando até o que estaria escrito no quadro, como data e título, revelando que o desenho e a brincadeira não são atividades “soltas” e sem preparo, pois eles exigem cuidado, sentido e personalidade.

Tanto os meninos como as meninas escolheram as brincadeiras de piques (Figura 5) como as preferidas, tendo como base os 67 desenhos que englobam as 3 pesquisas. Os meninos representaram  $n=12$  vezes e as meninas  $n=8$  vezes, assim, potencializando as práticas de brincadeiras tradicionais como os piques, o imaginário e preferência das meninas e meninos de Brasília e Campinas. Constam também no inventário os tipos de brincadeiras de personagens sendo 5 de meninos e 1 de meninas, em que os meninos revelam filmes e desenhos animados, bem como momentos de séries, em maior proporção que as meninas.

Figura 5 - Pique pega



Fonte: Desenho de um menino, de uma escola de Brasília (Machado, 2010). Coleção de desenhos, nº 5.008.

O desenho faz alusão à brincadeira de pique-pega, e se enquadra na categoria de brincadeiras tradicionais. A produção apresenta 3 figuras humanas, sendo todos meninos, e foi desenhado também um sol com rosto. O cenário envolve a escola, nuvens e árvores, preenchendo toda a parte central do papel. O enquadramento é geral, com perspectiva frontal. Os traços são contínuos e algumas cores foram utilizadas, sendo a principal a cor azul, que preenche todo o fundo da cena e as nuvens do céu. A brincadeira expressa movimento, já que é possível identificar que um menino está correndo atrás de outros dois meninos, o que fica ainda mais nítido pela propulsão dos braços no sentido de alcançar os outros sujeitos.

Apreciando as representações, compreende-se que no momento de desenhar as figuras humanas a criança teve cuidado para utilizar as cores, sendo 1 menino branco e 2 negros. Essa discussão traz à tona que a infância, assim como as outras categorias sociais, é atravessada por questões de gênero, classe social e de raça. Para Abramowicz e Oliveira (2010), esses diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças e precisam ser considerados. Ainda sobre o desenho, observa-se que por mais que existam apenas meninos representados, os modos de ser menino não são universais, pois cada sujeito possui uma particularidade, uma forma de jogar diferente ou alguma outra preferência na hora de chutar ou comemorar um gol.

Além do mais, os desenhos dos 3 conjuntos, no geral, indicam o fato de que as meninas e os meninos priorizam os piques antes de qualquer outra brincadeira. Esse resultado é mencionado também no estudo de Rossetti, Smarssaro e Pessotti (2009), em que o pique se mostra como preferência tanto dos meninos como das meninas, sugerindo que as fronteiras de gênero são diluídas nesse tipo de brincadeira.

Outro tipo destacado nas preferências são os jogos populares, que se referem ao pular-corda, cobra-cega e bambolê, que foram desenhados 6 vezes por meninas e 3 vezes por meninos, proporcionando um resgate dessas brincadeiras populares para ambos; assim, há uma prevalência maior entre as meninas de forma intragênero, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 - Comparação da brincadeira de pular-corda nas 3 pesquisas

<b>Autor (a)</b>	<b>Localidade</b>	<b>Ano dos desenhos</b>	<b>Brincadeira</b>	<b>Descrição</b>
Menina 1	Brasília (Ceilândia)	2010	Pular-corda	Eu desenhei eu pulando corda. Desde pequena minha irmã me ensinou. É o que eu mais gosto de fazer na escola.
Menina 2	Brasília (Arniqueira)	2016	Pular-corda	Eu fico muito feliz. Eu sei que estou com minhas amigas.
Menina 3	São Paulo (Campinas)	2018	Pular-corda	Pular-corda

Fonte: Autoria própria

Nas descrições e nos relatos das crianças fica posto que essa brincadeira é também ensinada e compartilhada pelos amigos e até mesmo por familiares. “Desde pequena minha irmã me ensinou. É o que eu mais gosto de fazer na escola”. Essa descrição aproxima a brincadeira de um espaço popular, cultural e que pode ser ampliado na escola quando as crianças levam seus repertórios e realizam trocas. Combinada a essa ideia, a menina 2 exprime: “Eu fico muito feliz. Eu sei que estou com minhas amigas”. A emoção revelada pelas meninas 1 e 2 se aproxima da fala das pesquisadoras Silva e Gomes (2023), que ao dialogarem em suas pesquisas com crianças sobre a escola que gostariam de frequentar, obtiveram como respostas questões relacionadas à amizade e à felicidade, entre outros sentimentos.

Assim, o sentimento que a criança expressa ao apresentar seu desenho é significativo, como a menina 2 diz: “A brincadeira é uma esperança pra mim. É emoção. As crianças não foram feitas pra trabalhar, mas pra se divertir.” Fazendo referência à parte do título da presente pesquisa, “Senhoras e senhores ponham a mão no chão”, sublinha-se que a brincadeira de pular-corda surgiu como uma potente ação lúdica das crianças. A brincadeira foi representada 7 vezes entre meninos e meninas, e apesar de parecer uma simples prática com uma corda e duas pessoas batendo, o pular corda, conforme Russo (2018), quando compreendido na perspectiva cultural, contribui para a preservação do patrimônio histórico das culturas infantis, em que as crianças reconhecem sua atuação como sujeitos de direitos.

Em entrevista realizada com uma das pesquisadoras dos trabalhos acadêmicos, foi perguntado como ela avaliava o uso de desenhos em pesquisas com crianças. Barreto (2018) expressa: “[...] Os desenhos considerados como fontes documentais podem trazer informações significativas sobre as crianças e a infância em diferentes contextos”. Meda (2014) ratifica esse pensamento ao propor que os desenhos podem ser utilizados como fontes nas pesquisas históricas, e que durante muito tempo foram tidos como não confiáveis, por se tratar de elaborações infantis. Assim, o desenho revela as brincadeiras de pular-corda e apresenta as vivências das meninas e dos meninos, bem como dá sentido para seus contextos, realidades e preferências.

Das cordas do chão às linhas onduladas dos cabelos, os desenhos das crianças realçam, por meio das brincadeiras, suas particularidades e semelhanças. As pesquisas de Machado (2010) e Barreto (2018) nos mostram desenhos com características próximas, apesar

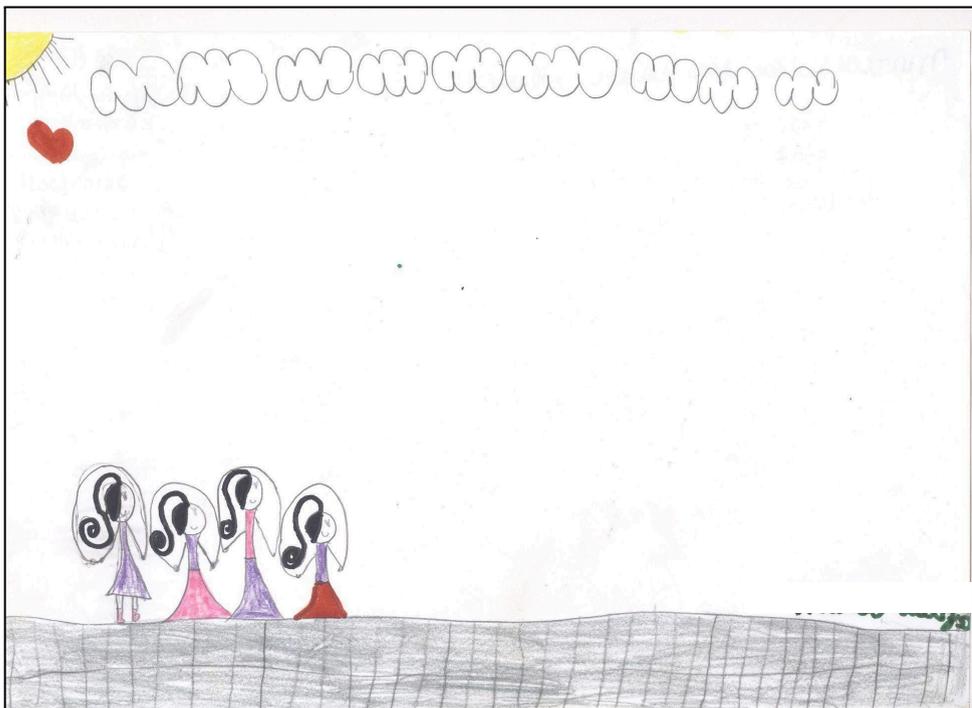
do distanciamento de períodos (um foi produzido em 2010 e outro em 2016) e dos diferentes modos de ser menina pulando corda. Essa comparação pode ser vista nas Figuras 6 e 7.

Figura 6 - Pular corda



Fonte: Desenho de uma menina, de uma escola de Brasília (Machado, 2010). Coleção de desenhos, nº 5.016.

Figura 7 - Pular corda



Fonte: Desenho de uma menina, de uma escola de Brasília (Barreto, 2018). Coleção de desenhos, nº 19.020.

Na análise dos desenhos, alguns aspectos se destacam, como a predominância de meninas na hora da brincadeira, os cenários que revelam sol, nuvem, e em ambos um coração vermelho foi utilizado, sendo em um deles como gesto de carinho. O cabelo das meninas apresenta similitude, sendo cabelos longos, com ondulações nas pontas, na cor preta e em formato de “rabo de cavalo”<sup>16</sup>. Essa ideia dos cabelos é discutida por Castelar *et al.* (2015) quando realçam os desejos das meninas de terem um cabelo comprido parecido com o das bonecas, no momento da brincadeira. Assim, a brincadeira expõe algumas interações e práticas sociais do ser menina na sociedade, que por sinal se pauta em estereótipos de gênero, que na maior parte do tempo envolve mulheres brancas, de cabelo loiro e liso.

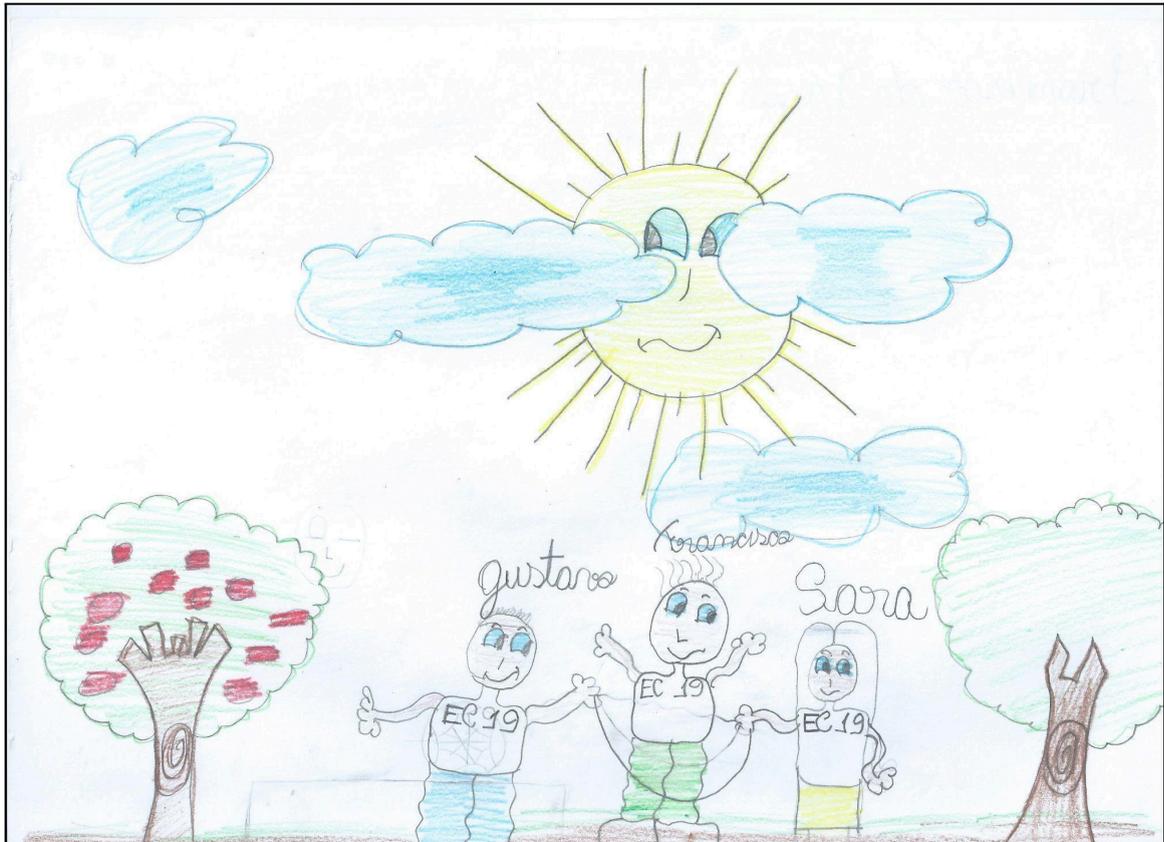
Os dois desenhos foram produzidos por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental com faixa etária entre 6 e 10 anos, o que de certa forma aproxima os estilos, contextos e detalhes no momento da representação. Sobre essa lente, Meda (2014) apresenta que o desenho pensado de forma crítica precisa considerar a idade dos autores, ou suas turmas, bem como outras características como contextos históricos e culturais, os comandos para produzir o desenho e o nível de espontaneidade das crianças. Outrossim, elementos diferentes foram observados nos desenhos sobre a mesma brincadeira, como por exemplo no desenho da figura 6 as meninas pulam corda em trio, e na figura 7 cada uma pula com sua corda.

Apesar da relação mais direta das meninas com a corda, os meninos também se sentem confortáveis em lidar com esse brincar, com base nas fontes das 3 pesquisas até aqui estudadas. Esse contraponto pode ser visualizado nas figuras 8 e 9, em que dois meninos elencaram a brincadeira de pular-corda como a preferida na escola.

---

<sup>16</sup> Forma de penteado em que o cabelo é preso e deixado pendente da nuca. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/rabo-de-cavalo#:~:text=Forma%20de%20penteado%20em%20que,e%20deixado%20pendente%20da%20nuca>.

Figura 8 - Pular corda



Fonte: Desenho de um menino, de uma escola de Brasília (Machado, 2010). Coleção de desenhos, nº 5.005.

O desenho acima (Figura 8) tem como temática a brincadeira de pular corda, com 3 figuras humanas retratadas, sendo 2 meninos e 1 menina, todos vestidos de uniforme, o que aproxima a ideia da brincadeira na escola e o entendimento da criança sobre o comando e o tema proposto. O cenário envolve árvores frutíferas, céu com nuvens e sol com rosto, com distribuição em todo o papel, com protagonismo na parte central. O enquadramento é geral, com perspectiva frontal e traços contínuos. Não existe predominância de formas geométricas, a figura destaca diversas cores com sombreamentos e contornos. A brincadeira ilustra o movimento por meio da corda com duas crianças segurando na ponta e uma pulando no centro.

Figura 9 - Pular corda



Fonte: Desenho de um menino, de uma escola de Brasília (Machado, 2010). Coleção de desenhos, nº 5.019.

O desenho acima foi produzido por um menino, e tem como tema o brincar de pular-corda. Foram retratadas 3 figuras humanas, sendo 2 meninas e 1 menino. O cenário apresenta uma nuvem e o sol, que ajudam no preenchimento central do papel. O enquadramento é geral com perspectiva frontal e traços contínuos. Algumas formas geométricas se destacam no formato das roupas, e as cores foram escolhidas para dar sentido ao sol, à nuvem e às roupas. O movimento da brincadeira se dá pela posição dos corpos e da corda no alto no sentido de estar sendo direcionada para o menino pular.

As Figuras 8 e 9 sugerem que as crianças rompem com os padrões exigidos socialmente, segundo os quais meninos deveriam andar e brincar com outros meninos apenas, e as meninas, da mesma forma, se mantendo no convívio de meninas. Daniela Finco (2010) reforça essa pauta revelando que meninas e meninos transgridem essa premissa de gênero, por meio de muita insistência e resistência nas suas vivências, mas como consequência existem alguns olhares examinadores, da sociedade em geral, que levam a acreditar que certos comportamentos não são aprovados.

Quando os meninos optam por práticas não convencionais, ou seja, em ações que não se enquadram na atribuição masculinizada, esses questionamentos dão espaço para uma

“feminização” que marginaliza esses corpos. A partir daí manifestam-se os termos pejorativos como “bicha”, “boiola”, “veado” e outros (Souza, 2006). Assim, as crianças vão se adequando à matriz heterossexual, uma vez que elas são ensinadas sobre esses costumes antes mesmo de chegarem à escola. Judith Butler (2003) explica a matriz heterossexual por meio da perspectiva do corpo coerente, em que o masculino expressa “macho” e o feminino expressa “fêmea”, considerando o gênero como estável, o que pode levar as pessoas a uma busca compulsiva para alcançar o padrão de orientação sexual que é o heterossexual.

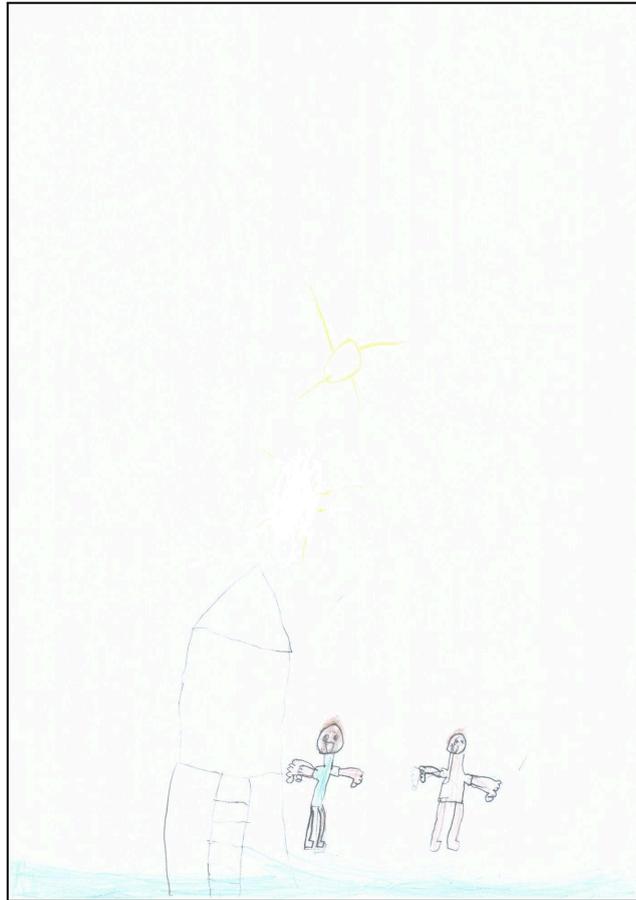
Os apontamentos citados anteriormente nos encorajam a refletir sobre a necessidade de uma emancipação dos parâmetros de ser menino e menina que exclui corpos e desconsidera as infâncias plurais. Todavia, nos 3 conjuntos analisados neste estudo, não foram observados falas e situações extremas que expusessem com nitidez o preconceito de gênero e atitudes similares, mas a desigualdade existe e ela se aplica mesmo que de forma mascarada ou involuntária, podendo influenciar as preferências de algumas crianças, mesmo quando não comandam ou não são centrais na decisão.

Destarte, chama atenção o valor do desenho como documento para formalizar o que as crianças representam a partir de suas práticas sociais. Nessa direção, Meredieu (1974), em sua produção sobre o desenho infantil, indagava se o desenho poderia ser visto como uma língua, pois para o autor essa ideia ainda se encontrava no campo da metáfora, mas a partir das expressões das crianças sobre suas brincadeiras e os conflitos sociais que atravessam a folha de papel, compreendemos que o desenho vem ocupando seu espaço como linguagem.

Seguindo para as análises de outro tipo de brincadeira, o faz-de-conta que expressa o carrinho, as princesas, a polícia e o ladrão e outras, teve escolha igual entre meninas (n=2) e meninos (n=2), exprimindo que a ideia antiga de que só as meninas povoam esse espaço lúdico do faz-de-conta tem sido superada e transgredida pelas crianças. Na brincadeira de queimada, as meninas e os meninos representaram momentos desse esporte, assim como no parquinho.

Quando se trata do parquinho, conforme as informações, existe uma diferença quanto ao gênero, já que 8 crianças escolheram esse tipo de brincadeira, sendo 7 meninas e 1 menino. Na pesquisa realizada com as crianças de Campinas identifica-se que as meninas escolhem mais detalhes para o cenário, os seus desenhos são comparados com os dos meninos.

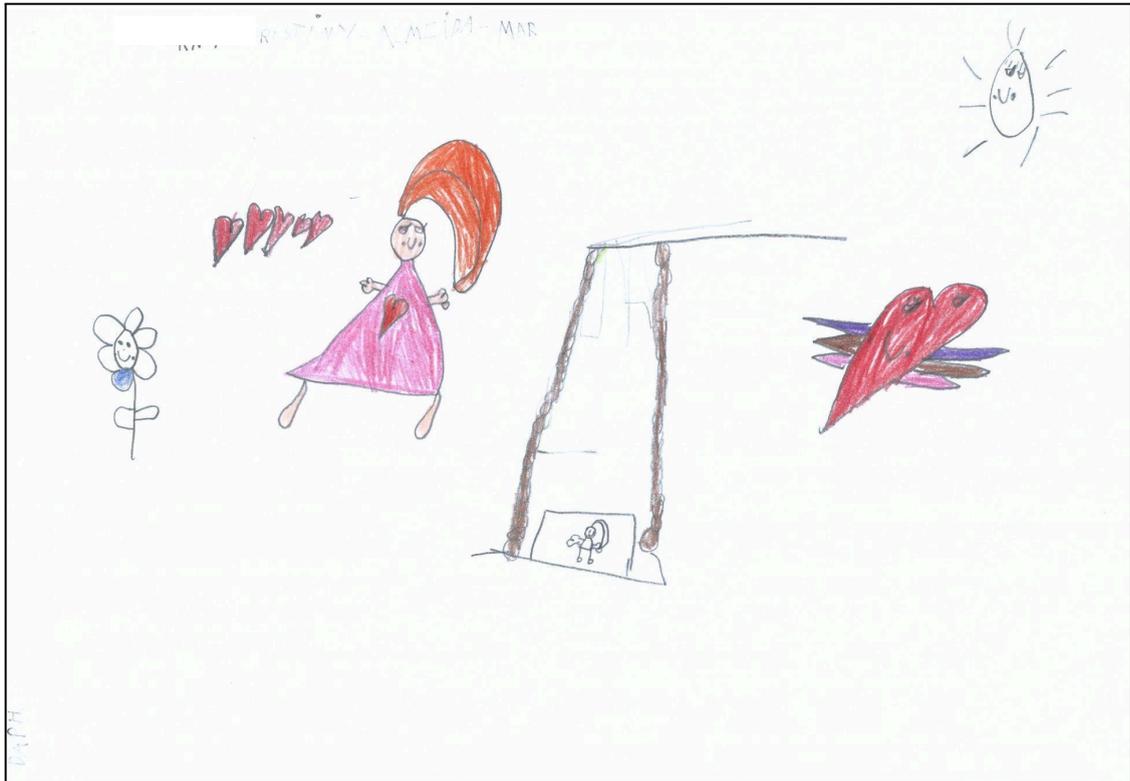
Figura 10 - Brincar de subir no parquinho



Fonte: Desenho de um menino, de uma escola de Campinas (Ferreira, 2020). Coleção de desenhos, nº 22.006.

O desenho acima, produzido por um menino, tem como tema a brincadeira no parquinho, que se configura como brincadeira tradicional. É possível constatar a presença de duas figuras humanas masculinas, sem muitos detalhes nas roupas e com um brinquedo de parquinho. A brincadeira ocupa a parte inferior do papel, deixando uma porção considerável sem preenchimento. O enquadramento é geral, com perspectiva frontal, pois as crianças estão de frente. Os traços são estreitos e poucas cores foram utilizadas, de forma leve. Não existe a presença de formas geométricas, e o movimento presente na brincadeira se dá por meio da representação dos braços abertos. A Figura 11 também retrata a produção no parquinho, só que dessa vez feita por uma menina.

Figura 11 - Brincar no balanço



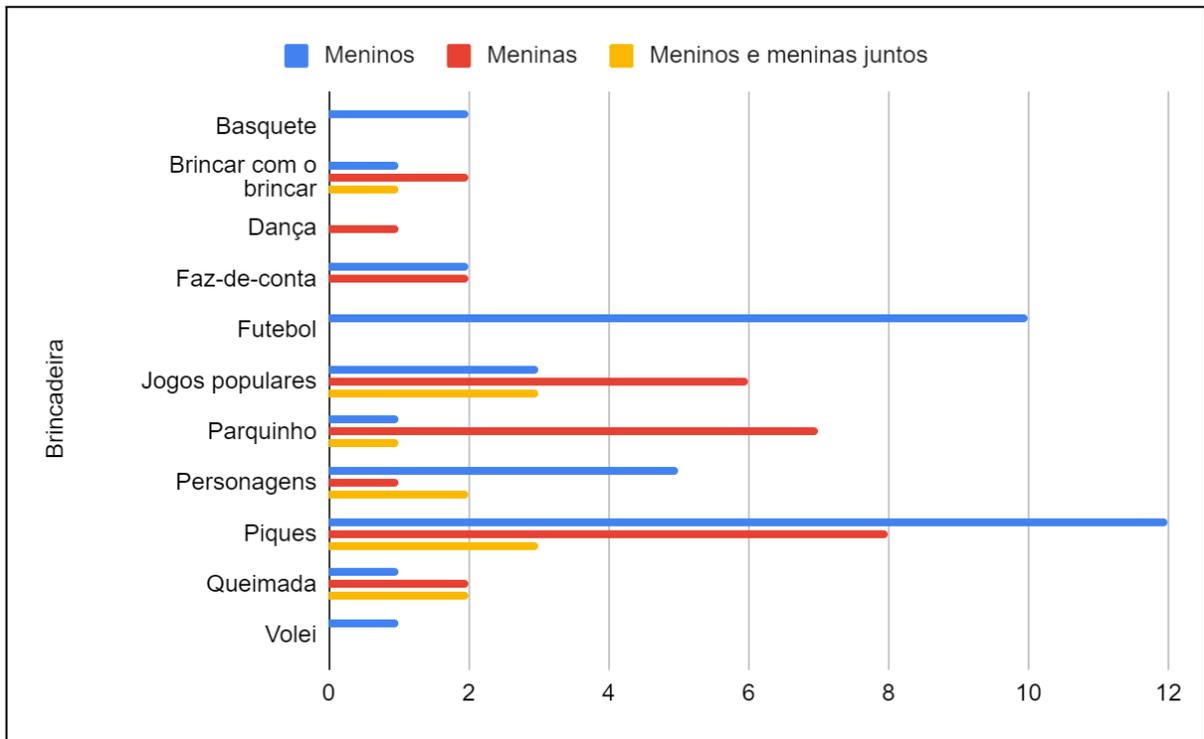
Fonte: Desenho de uma menina, de uma escola de Campinas (Ferreira, 2020). Coleção de desenhos, nº 22.004

A menina desenhou o parquinho se inserindo na temática de brincadeira tradicional. Visualiza-se a presença apenas de meninas, com vários detalhes no cenário como coração com asas, flores, sol com rosto, mini corações espalhados e roupas coloridas. A produção ocupa a parte central com enquadramento geral e perspectiva frontal. Os traços são contínuos e algumas cores foram utilizadas. Não foi identificada a presença de formas geométricas, e o movimento está presente tanto nas figuras humanas como no cenário, como é o caso do balanço do parquinho.

Fiaes *et al.* (2010) ressaltam que, ao analisarem brincadeiras no parquinho, algumas delas trazem a tipificação de gênero, ou seja, relação com atividades de meninas e/ou de meninos. Mas esse fator não é determinante, pois a investigação sobre os parquinhos demonstrou que nesses espaços existiam grupos mistos ao descer, subir e correr no parquinho.

Por conseguinte, para contribuir com a interpretação e finalização das análises das preferências das meninas e meninos juntos, apresenta-se o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Apresentação geral das brincadeiras conforme os tipos e o gênero



Fonte: Autoria própria.

\*Ob.s: A coluna de meninos e meninas juntos representa a quantidade de vezes que meninos e meninas brincavam juntos a partir dos desenhos.

O *ranking* geral das brincadeiras em desenhos que representam meninas e meninos juntos, ou seja, a composição mista do brincar, menciona 6 tipos de brincadeiras, demarcado com a cor laranja no Gráfico 1, sendo as de pique ( $n=3$ ), jogos populares ( $n=3$ ), personagens ( $n=2$ ), queimada ( $n=2$ ), brincar com o brincar ( $n=1$ ) e parquinho ( $n=1$ ). Cabe ressaltar que essa contagem de 12 brincadeiras parte do total de 67 desenhos com brincadeiras, ou seja, 12 crianças representaram em seus desenhos a ação de meninos e meninas juntos, sem que existisse uma predominância de gênero na brincadeira. Compreende-se ainda que, do total de 6 tipos, mais de 50% ( $n=4$ ) são de brincadeiras tradicionais, dando ênfase nessa categoria de brincadeira que permite e amplia o território da brincadeira independentemente de gênero, seguidos de uma categoria midiática (personagem) e uma esportiva (queimada), conforme a Figura 12.

Figura 12 - Queimada



Fonte: Desenho de uma menina, de uma escola de Brasília (Machado, 2010). Coleção de desenhos, nº 5.015.

A Figura aponta uma brincadeira de queimada, que é uma categoria esportiva. O desenho representa 5 figuras humanas em cena, sendo 4 em campo e 1 de fora, que pode ser a professora ou uma pessoa da plateia. O cenário possui sol, nuvens, demarcações da quadra. O papel foi todo preenchido, com enquadramento geral e perspectiva superior. Os traços se destacam como contínuos e não foi observada a presença de formas geométricas. A cor verde representa o espaço do jogo, o azul com profundidade representa o céu, o sol, e as roupas dos jogadores mostram rosa para meninas e azul e laranja para meninos. O movimento da produção é ressaltado pela profundidade da cena e posição das figuras humanas. Nessa brincadeira, a criança teve a consciência de situar times mistos, ou seja, esportes em que os meninos e as meninas jogam juntos, sem excluir ou atuar de forma desigual.

Para esse direcionamento, ainda existe a necessidade de discutir a realidade social em que mulheres e homens estão situados, para que todos compreendam a importância da equidade de gênero. Esse debate não é algo novo para as crianças, pois elas são sujeitos ativos e vivenciam essas questões dentro de sala, em casa, assistindo televisão e convivendo com o outro. Essa ideia fica clara com o argumento de Gibim (2019), que percebeu em sua pesquisa que as crianças observam as desigualdades de poder, e isso fica evidente nos desenhos em

forma de representar a realidade social e as relações patriarcais<sup>17</sup>, nas quais as mulheres estão sempre na cozinha, cuidando do lar, e os homens podem estar nos carros e em outras aventuras.

Igualmente, Bichara (2001) informa que as crianças percebem a rotulação que direciona os meninos para os carrinhos, motos, barcos, ou seja, para os meios de condução, em geral, e as meninas criam suas ações nas casinhas, nas brincadeiras de mamãe e bebê. Além do mais, esses estereótipos são transmitidos pelas mídias e, sustentados por expectativas sociais desde o nascimento. Essa representação foi identificada nos desenhos das crianças, nas Figuras 13 e 14:

Figura 13 - Carro



Figura 14 - Conto de fadas



Fonte: Desenho de um menino e de uma menina, respectivamente, de uma escola de Campinas e a outra em Brasília (Ferreira, 2020; Barreto, 2018). Coleção de desenhos, nº 22.003 e 19.014.

Nas produções acima, o desenho do carro foi ilustrado por um menino, e o conto de fadas por uma menina. Ao conversar com a criança autora da Figura 14, ela argumenta: “*Esta é a casinha, a boneca e os símbolos que é o castelo. E o coração é a casa dela*”. Essa construção interpela alguns condicionantes das brincadeiras só de meninas ou só de meninos, mas se trata de uma brincadeira que naquele momento as crianças colocaram no papel. Contudo, essas criações podem ser superadas, e propiciar caminhos de brincadeiras integradas entre os meninos e as meninas, visto que as meninas também podem dirigir, e os meninos podem ser príncipes ou até mesmo donos de um castelo sozinhos. Portanto, estimular brincadeiras mistas, como no caso da Figura 12, favorece novos olhares e reformulações das interações sociais das crianças em seu convívio.

<sup>17</sup> Na sociedade patriarcal, prevalecem as relações de poder e domínio dos homens sobre as mulheres e todos os demais sujeitos que não se encaixam com o padrão considerado normativo de raça, gênero e orientação sexual (Folter, 2021). Disponível em: <https://www.politize.com.br/patriarcado/#:~:text=Na%20sociedade%20patriarcal%2C%20prevalecem%20as,raça%2C%20gênero%20e%20orientação%20sexual>.

Conforme Fernandes (2015), o desenho é um registro que permite denúncias, como é o caso das crianças do Gueto de Terezin, que testemunharam o Holocausto e expressaram, nos seus desenhos, as barbáries cometidas pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. Meda (2014) reforça essa contextualização e evidencia que é possível compreender o momento histórico que essas crianças vivenciaram a partir da análise dos desenhos.

Com base no que foi apresentado, existem alguns aspectos que direcionam as preferências de meninas e meninos. Entretanto, quando identificados juntos, denotam sentidos e significados que se sobrepõem às ideias heteronormativas de “coisa de meninas” e “coisa de meninos”. No momento em que estão juntos, as fronteiras de gênero (Buss-Simão, 2013), podem se diluir, assim como um algodão doce se desmancha na boca, todavia as fronteiras podem, uma hora ou outra, se intensificar, pois fazem parte das construções culturais. Nessa direção, faço uma analogia com os cadarços dos sapatos das crianças: quando se cria um nó cego, fica difícil desfazê-lo.

Coadunando os aspectos gerais da coleção e os respectivos desenhos como fontes principais deste estudo, o protocolo de descrição dos desenhos a partir da perspectiva de gênero permite compreender as interações nas brincadeiras entre meninas e meninos. A Figura 15 apresenta uma confecção gráfica.

Figura 15 - Correr

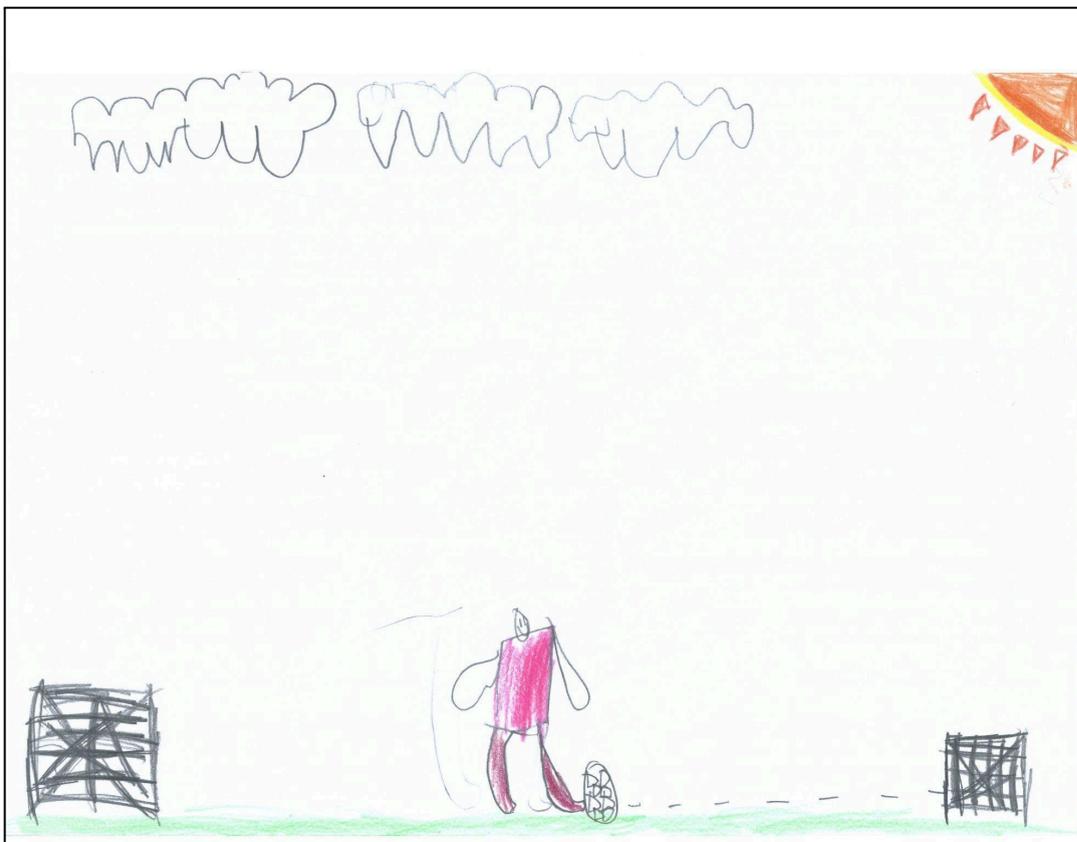


Fonte: Desenho de uma menina, de uma escola de Campinas (Ferreira, 2020). Coleção de desenhos, nº 22.016.

O desenho produzido por uma menina tem como tema a brincadeira de correr, que se articula com a categoria tradicional do tipo “brincar com o brincar”. A Figura 15 mostra 3 figuras humanas, sendo 2 meninas e 1 menino; além disso existem árvores, sol, nuvens e corações. A distribuição do papel ocorre na parte central, com enquadramento geral e perspectiva frontal. Os traços são estreitos, com ausência de figuras geométricas, e algumas cores compõem a obra, como por exemplo as roupas das crianças que foram coloridas na cor rosa. O movimento está estipulado a partir da forma em que os membros superiores e inferiores do corpo foram retratados.

No desenho em questão, a cor da roupa das crianças é um tópico que merece uma reflexão, pois desde a infância as crianças iniciam diálogos sobre as cores “de menina” e “de menino”. Para o autor Baliscei (2020), historicamente os meninos usavam rosa e as meninas usavam azul, sem que existisse uma padronização. Mas após o século XX inicia-se um movimento de inversão que relaciona o azul à masculinidade e o rosa à feminilidade. Assim como a Figura 16, a Figura 17 faz referência à cor da vestimenta no desenho de um menino:

Figura 16 - Futebol



Fonte: Desenho de um menino, de uma escola de Campinas (Ferreira, 2020). Coleção de desenhos, nº 22.002.

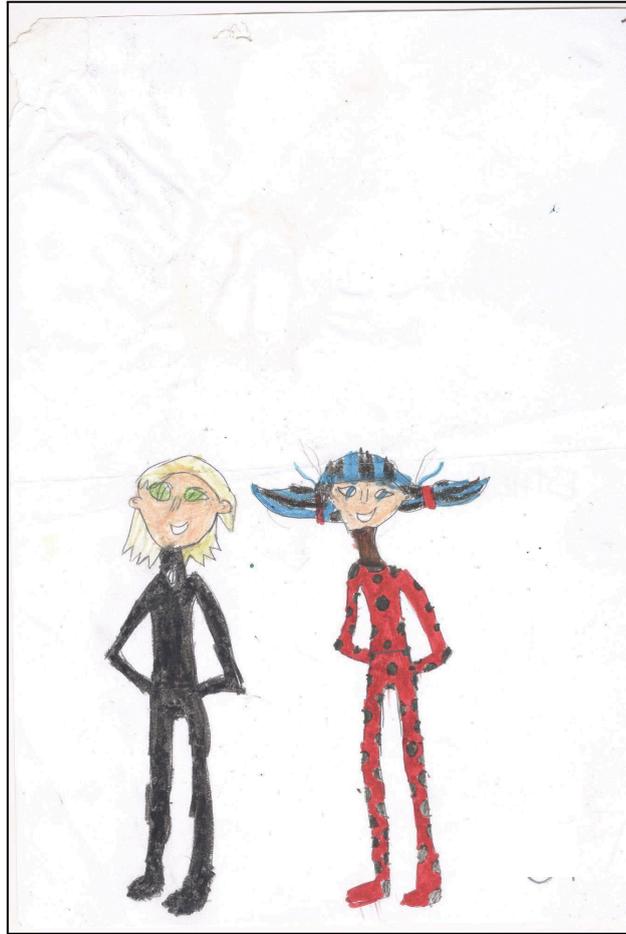
O desenho ilustra uma partida de futebol, dentro da temática esportiva, no qual uma figura humana está situada dentro de um campo com dois gols, sol e nuvens. O desenho preenche o papel principalmente na parte superior e inferior. O enquadramento é geral com perspectiva frontal. Os traços são contínuos, a cor rosa foi escolhida para representar o uniforme do jogador com a bola. Não existem formas geométricas e o movimento se dá pela relação da figura humana com a bola nos pés. Dentro do senso comum e do padrão estético da contemporaneidade, a cor rosa e o ser menino não são eixos combinatórios, já que essa premissa é pautada pela visão heteronormativa de sociedade.

Analisar os aspectos de cor dentro das temáticas de gênero requer um olhar crítico sobre diferentes caminhos de discussão, sendo possível de interpretar em algumas vertentes. Contudo, a direção que desenvolvo neste momento se relaciona com a possibilidade de questionar estereótipos de gênero, no sentido de proporcionar um olhar geral para a sociedade. Reitero essa informação, pois o menino que se desenhava jogando futebol com a cor rosa não criou necessariamente um debate sobre meninos poderem ou não usar rosa.

Um estudo de Souza (2006) retrata uma cena que repercute nos debates de gênero e sexualidade, apresentando a fala de um menino sobre a cor da roupa de outro; “quem usa rosa é veado, travesti”. Neste trecho, é possível avaliar marcas do preconceito e do olhar hegemônico sobre as pessoas, que destina espaços, regras e até mesmo as cores para meninos e meninas. Recentemente a discussão de cor e gênero foi amplamente divulgada nos noticiários e nas redes sociais, após uma declaração da ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damara Alves, que dizia “Menino veste azul, menina veste rosa” (Correio Braziliense, 2019). Essa concepção reforça ainda mais os estereótipos e desigualdades de gênero. Carvalho (2020), diverge da fala da até então ministra e expressa os prejuízos nas políticas educacionais que essa ideia poderia gerar, tendo em vista que as categorias de gênero e sexualidade devem ser tematizadas na educação como um todo.

Os enfrentamentos de gênero estão por todas as partes, e nas brincadeiras midiáticas eles também são apresentados. Com base nisso, têm-se a Figura 17:

Figura 17 - “Superói



Fonte: Desenho de uma menina, de uma escola de Brasília (Barreto, 2018). Coleção de desenhos, nº 19.006.

A menina desenhou uma brincadeira midiática, sendo dois personagens do desenho LadyBug. Evidenciam-se duas figuras humanas, sendo uma menina e um menino; o cenário não foi detalhado, apenas as roupas. O desenho preenche a parte inferior do papel, com enquadramento geral e perspectiva frontal, e não há presença de figuras geométricas; os traços são contínuos. As cores vermelho e preto são predominantes e há movimento pela posição dos corpos em cena.

A produção representa a dupla de heróis da animação "Miraculous", de origem francesa (Figura 17). As figuras midiáticas foram desenhadas de corpo inteiro, ocupando a parte inferior da folha, por meio de traços contínuos. As cores correspondem às utilizadas no figurino de Ladybug e Cat Noir, que têm como missão salvar Paris da ameaça destrutiva do vilão Hawk Moth (Ferreira; Nunes; Wiggers, 2023). A menina de 7 anos de idade, moradora de Brasília, identifica os personagens em conversa registrada por Barreto (2018): “Esta é a Leiribang e o Qeshi noia. É um homem e uma mulher. É da televisão”.

Conduzindo uma interpretação de gênero a partir dessa brincadeira, enfatiza-se uma questão histórica das mídias acerca de super-heróis com diferentes poderes e histórias, estes que, por sua vez, representavam a figura masculina, ressaltando a ideia do forte, corajoso, destemido e protetor. Em contrapartida, as mulheres cumpriam papéis de mocinhas, esposas ou mães dos heróis, e esperavam o resgate cheias de ponderações, delicadeza e cuidado. Conforme Freitas (2016), os estereótipos de gênero reproduzidos nas campanhas publicitárias propõem uma visão ativa dos meninos a partir dos super-heróis, enquanto as meninas são direcionadas à beleza e ao universo das princesas.

A personagem Ladybug se distingue de outras histórias populares entre as crianças e os jovens, pois se trata de uma protagonista, heroína e mulher. Contudo, Baliscei; Romero e Bernardo (2023) frisam que mesmo se tratando de uma super-heroína, a história revela adversidades quando a personagem se envolve com Cat Noir, ilustrado também no desenho (Figura 17). Para os autores, a relação heterossexual entre Ladybug e Cat Noir prejudica a heroína no momento de realizar suas missões ou atividades do cotidiano. Assim, mesmo que os padrões midiáticos sofram alterações, é necessário um aprofundamento sobre as interações sociais direcionadas para meninos e meninas.

O mecanismo das mídias na brincadeira também pode favorecer a integração entre meninas e meninos, como fica demonstrado na Figura 18:

Figura 18 - “Zumbi”



Fonte: Desenho de um menino, de uma escola de Brasília (Barreto, 2018). Coleção de desenhos, nº 19.012.

Trata-se de uma produção sobre zumbis, que se encaixa na temática de brincadeiras midiáticas e no tipo personagens. Foram ilustradas 5 figuras humanas, sendo 4 meninos e 1 menina, e essa diferenciação se deu por meio do cabelo e da fala da criança. Ademais, evidenciam-se cenários da natureza com árvore, sol e solo. A produção preenche todo o espaço do papel, com foco na parte central, e o enquadramento é geral. A perspectiva é na vista frontal com traços tracejados e o movimento evidente se dá pelas representações dos corpos em diferentes posições, profundidades e espaços.

Durante a conversa sobre esse desenho, o menino relatou: “*É um menino e quem tá com olho verde é Zumbi. E tem menina*”. Este trecho revela que nas brincadeiras midiáticas os meninos também brincam com as meninas, e que entre os desafios de super-heróis e jornadas de conto de fadas existe uma transgressão que permite que ambos brinquem juntos. E tampar os olhos para o que as crianças vivenciam é desconsiderar suas experiências cotidianas, pois como destaca Odiniño (2015), os artefatos da mídia, principalmente os que vêm da televisão e do cinema, são alcançados pelas crianças seja pelo brinquedo, pela roupa, por produtos e outros.

Em suma, analisar gênero a partir das representações das crianças de 3 localidades diferentes proporciona uma aproximação dos significados que as meninas e os meninos criam para suas brincadeiras, bem como das transgressões que surgem nessas entrelinhas do que é imposto e o que é posto pelas próprias crianças, seja nas brincadeiras tradicionais, esportivas ou midiáticas.

## **CONSIDERAÇÕES: “TCHAU, QUEM VAI ENTRAR NO MEU LUGAR?”**

Quando as crianças brincam, seus corpos se comunicam com o mundo e nessa perspectiva é necessário compreender as representações sociais que são abordadas sobre gênero na escola, nas brincadeiras e nas interações com os pares. O brincar e o desenho são atividades típicas das crianças, em que a infância, enquanto categoria geracional permanente, compreende as crianças como atores sociais com agência e como sujeitos de direito, ilustrando as culturas infantis nas rotinas e procedimentos do brincar.

Durante a brincadeira, categorias e interações sociais são atribuídas entre uma regra e outra, como por exemplo o gênero, que é um eixo a ser discutido a partir do ponto de vista das crianças. Essa ideia defendida por Buss-Simão (2013) traz à tona as fronteiras de gênero que podem se intensificar ou serem diluídas nas relações dos meninos e das meninas. Para tal, identificar a forma que as crianças se representam nas brincadeiras por meio do desenho propicia reflexões e análises sobre a existência de padrões e estereótipos de gênero, bem como a discussão sobre as desigualdades e as preferências infantis na escola. Essa representação pode se dar a partir das cores, falas, figuras humanas, detalhes e interações no brincar.

O desenho como fonte documental e de significação amplia as possibilidades metodológicas de pesquisas com crianças no que se refere ao alcance das expressões infantis e dá visibilidade às representações dos meninos e meninas sobre o mundo em que estes estão inseridos, já que as infâncias não são universais. As práticas sociais do brincar são transpostas para uma folha de papel A4 com frente e verso que proporciona uma compreensão do contexto daqueles sujeitos, sendo possível observar em que período foi produzido, a faixa etária das crianças, dentre outros elementos do desenho (Meda, 2014). Entretanto, o desenho como arcabouço teórico-metodológico não tem a intencionalidade de diagnosticar a produção das crianças, uma vez que a presente dissertação foi desenvolvida por um adulto, e, para tal feito, combinar as obras à oralidade foi um procedimento primordial.

Considerando o tema dos desenhos selecionados, sendo a "brincadeira preferida na escola", foram elencadas três categorias de brincadeiras: “tradicional”, “esportivas” e “midiáticas”, que foram subdivididas em alguns tipos, a partir das características das brincadeiras que apresentavam semelhanças culturais e de forma. As brincadeiras tradicionais, por exemplo, foram compostas pelos tipos: piques, jogos populares, parquinho, faz-de-conta e brincar com o brincar, sendo que os piques foram os mais recorrentes. Na categoria esportiva, têm-se o futebol, a queimada, o basquete, a dança e o vôlei. Já na categoria midiática, os tipos foram apresentados por personagens.

O estudo evidenciou que a escola representa um relevante contexto para as difusões das brincadeiras tradicionais das crianças. Com efeito, essa categoria teve o maior alcance nos desenhos das crianças. Além disso, as crianças também ilustraram brincadeiras esportivas, bem como midiáticas. O interesse pelas brincadeiras tradicionais revela a importância do compartilhamento entre gerações, enriquecendo a cultura de pares, bem como a produção das culturas infantis no contexto escolar.

Como foco central, o estudo demonstrou ainda que as brincadeiras tradicionais são as preferidas tanto dos meninos quanto das meninas, assim, a questão de gênero foi representada nos desenhos, de forma separada ou quando brincam juntos, ou seja, em algumas atividades pode haver uma certa predominância de menina ou menino, envolvida pela intensificação das fronteiras de gênero. Mas nos piques, nos jogos populares, nos parquinhos, no brincar com o brincar, nos personagens e na queimada, esses estereótipos de gênero podem ser diluídos e dão espaço para outras trocas e resoluções de conflitos.

Como vimos, as brincadeiras alusivas aos esportes também encontram lugar na vivência das crianças, denotando adaptações conforme as possibilidades de equipamentos e organização dos grupos de cada comunidade. Contudo, o caso do futebol, que foi representado na sua totalidade por meninos, demonstra uma clara relação entre o contexto cultural e a preferência das crianças. Isso provoca uma reflexão crítica sobre as desigualdades de gênero no esporte e nas relações do cotidiano escolar das crianças. Destarte, as informações dos meninos que jogam futebol sugerem uma interpretação acerca das relações intragênero, que é quando os meninos ou meninas vivem aquela brincadeira, mas com uma variedade de modos de ser menino e de ser menina.

Ademais, os desenhos das crianças revelam a influência da mídia, o que ficou evidenciado nas brincadeiras, com elementos da imaginação, encantamento pelos personagens da televisão e de filmes, bem como de aportes culturais aos quais as crianças estão expostas. Esse aspecto das brincadeiras aponta a necessidade das mídias e sua influência ser pautada no currículo escolar.

Além disso, observamos que apesar das diferenças culturais e regionais das brincadeiras confeccionadas nos desenhos da coleção, existe uma intersecção das culturas infantis no mundo das crianças. Logo, por mais que a nomenclatura ou a regra de uma brincadeira seja diferente, as intencionalidades e vivências estão expostas nas percepções das meninas e dos meninos, demonstrando os corpos brincantes.

Destarte, analisar as brincadeiras e os desenhos no contexto escolar como atividades típicas da infância possibilita uma compreensão das culturas infantis e potencializa o papel

pedagógico do brincar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No contexto de vivências lúdicas permeadas por brincadeiras, desenhos e interações, as crianças experimentam o processo educativo como um todo. As crianças autoras dos desenhos residiam em 3 diferentes regiões, sendo Ceilândia, Arniqueira e Campinas, regiões estas que possuíam contextos variados e isso deve ser levado em consideração, pois toda criança é criança em algum lugar.

Cabe reiterar que a complexidade do estudo se destacou pela dificuldade de demonstrar os interesses das crianças, bem como de coadunar as brincadeiras preferidas das crianças à análise de gênero. Além disso, o exercício de interpretar desenhos requer uma boa articulação das obras com as falas das crianças, sem deixar que a visão adultocêntrica seja predominante. Por fim, a temática tem alta aplicabilidade, já que o trabalho apresenta protocolos, caminhos e etapas da identificação, categorização e interpretação dos desenhos, a fim de permitir que outros pesquisadores possam desenvolver novas investigações com as crianças sobre suas brincadeiras e as relações de gênero como ponto de partida ou objeto analítico.

Nesse emaranhado de cores, o gênero se configura como um campo necessário para compreender a infância, seja na escola ou não. As interpretações sugerem que ainda existem estereótipos de gênero para algumas brincadeiras como o futebol, a dança, as fadas e os carros. Contudo, isso não é uma regra fixa, já que as crianças transgridem algumas imposições do universo adulto, e mesmo que exista uma tentativa de definir atividades femininas e masculinas, quando as crianças brincam juntas, esse teor desaparece ou é barrado “por um superpoder”.

As desigualdades de gênero, o preconceito, as disputas de poder, condições desiguais entre homens e mulheres, o machismo, sexismo e outras questões precisam ser discutidas pois as crianças compreendem essas rotulações e algumas vezes as acabam reproduzindo. As interações sociais do “ser menina” e “ser menino” envolvem muito mais que as cores determinadas. Neste estudo, 38 meninos e 29 meninas permitiram nos aproximar de suas representações de gênero nas brincadeiras dos desenhos analisados.

Outrossim, o trabalho contribuiu para a valorização das memórias das infâncias, mediadas pelos desenhos e falas das crianças. Os desenhos da coleção do Imagem - Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação elucidaram as diferentes manifestações da brincadeira que podem ser apresentadas a partir do desenho infantil. Por conseguinte, deixo como sugestão de pesquisas futuras um aprofundamento sobre alguns corpos que ainda são colocados como invisíveis para a sociedade na escola, mas a todo momento são alvejados de preconceito,

retaliações e opressão, como é o caso das crianças dissidentes. Com base nas leituras e pesquisas, os/as professores/as necessitam de uma formação inicial e continuada a fim de pensar o gênero nas suas diferentes interfaces, bem como para o entendimento das identidades de gênero, orientação sexual e outras, para que não reproduzam os estereótipos e criem segregações entre as crianças na escola.

Em suma, o desenho como fonte histórica permite apresentar o universo lúdico das crianças em diferentes contextos, com realidades diversas e preferências variadas, seja na brincadeira de pular-corda ou no personagem que mais gostam de assistir. Esses interesses não são elementos soltos, uma vez que interagem com as questões geracionais, étnicas, de classe, e de gênero. Em se tratando de gênero, essa categoria precisa ser vista, pois as crianças, quando chegam à porta da escola, não deixam de ter gênero, da mesma forma que suas vivências e repertórios sociais não são apagados, e estes muitas vezes podem contribuir com reflexões e mediações escolares para que a sociedade atinja uma compreensão mais plural e de respeito sobre as diferenças e a peculiaridade de cada ser.

## REFERÊNCIAS: “PÕE O NOME AQUI QUE JÁ VAI FECHAR”

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação UFSM**, v. 35, n. 1, p. 39-52, 2010.
- ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DE ARNIQUEIRA. Governo do Distrito Federal; 2021. Disponível em: <https://arniqueira.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- ALANEN, Leena. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. Crianças e jovens na construção da cultura. *In*: CASTRO, Lúcia Rabello de. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001. p. 69-92.
- ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. 1998. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85ZJEJ/1/1000000292.pdf> Acesso em: 20 jan. 2024.
- AMADO, João. Infância e literatura: eco das brincadeiras infantis. **Cadernos de História da Educação**, v. 4, 2005.
- AMADO, João. A história dos brinquedos na antiguidade clássica. **Revista Galega de Educación**, v. 11, p. 24-27, 2011.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro, 1981.
- AZEVEDO, Tania Maria Cordeiro de. Brinquedos e gênero na educação infantil: estudo etnográfico. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida, SANTOS, Maria Walburga. (org.). **Jogos e Brincadeiras: tempos, espaços e diversidade**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 173-191.
- BALISCEI, João Paulo. Abordagem histórica e artística do uso das cores azul e rosa como pedagogias de gênero e sexualidade. **Revista Teias**, v. 21, n. SPE, p. 223-244, 2020.
- BALISCEI, João Paulo; ROMERO, Jéssica Fiorini; BERNARDO, Kauane Moraes. Desenho animado para e com crianças: produção de gêneros e sexualidades na Cultura Visual-meninos heróis e meninas heroínas. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 25, n. 61, 2023.
- BARBANTI, Valdir. O que é esporte? **Revista brasileira de atividade física & saúde**, v. 11, n. 1, p. 54-58, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 645-667, 2014.
- BARRETO, Aldecilene Cerqueira. **"Brincadeiras de todos": perspectivas das crianças de uma escola de Brasília**. 2018. 215f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- BARRETO, Aldecilene Cerqueira. Entrevista com pesquisadores do Imagem - Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação. Entrevista concedida a Higor Ferreira. 2022.

- BARRETO, Aldecilene Cerqueira; WIGGERS, Ingrid Dittrich; FREIRE, Juliana de Oliveira. Pesquisas em Educação Física escolar no ensino fundamental I: tendências atuais (2010-2014). In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 13., 2015, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: RBEFE - Suplemento, 2015. p. 110.
- BICHARA, Ilka Dias. Brincadeiras de meninos e meninas: segregação e estereotipia em episódios de faz-de-conta. **Temas em Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 19-28, 2001.
- BORTTOLIN, Anilse Maria Pícollo. “Futebol também é coisa de meninas”: um estudo sobre gênero feminino na escola. **Revista Univap**, v. 17, n. 30, p. 100-112, 2011.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 7 ago. 2022.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 103-116, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>
- BUSS-SIMÃO, Márcia. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)**. 2007. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 176-197, 2013.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARDOSO, Francisca Rayllyne Rodrigues. **Infância e educação física escolar: análise da produção acadêmica no Brasil**. 2023. 109 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
- CARVALHO, Ana *et al.* Brincadeiras de menino, brincadeiras de menina. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 13, p. 30-33, 1993.
- CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Para além de “meninas vestem rosa, meninos vestem azul”: As conjunturas e as ideologias nos novos rumos da educação para os gêneros e as sexualidades. **Educação UFSM**, v. 45, p. 1-30, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644439468>
- CASTELAR, Marilda *et al.* Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, p. 595-602, 2015.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- CODEPLAN. Governo do Distrito Federal, 2019. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Ceil%C3%A2ndia.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

COELHO, Vitor Antonio Cerignoni *et al.* O brincar e se movimentar na educação infantil: reflexões sobre a legislação, os documentos oficiais e a prática pedagógica na escola. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 32, p. 155-170, 2021.

COFFEY, Amanda. Analysing Documents. *In*: FLICK, Uwe. **The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis**. Sage: London. 2014. p. 367-379.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, p. 365-373, 2008.

CORSARO, William A. **Ação coletiva e agência nas culturas de pares das crianças**. São Paulo: Ática, 2003.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 443-464, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

DELGADO, Ana Cristina C.; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e sociedade**, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005.

DIP, Flávia Franzini; TEBET, Gabriela Guarnieri. Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Zero-a-seis**, v. 21, n. 39, p. 31-50, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n39p31>

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, v. 1, 1994.

FALA de Damares sobre cores para meninos e meninas gera polêmica na web. **Correio Braziliense**, 3 jan. 2019, 16:08. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/01/03/interna\\_politica.728770/fala-de-damares-sobre-cores-para-meninos-e-meninas-gera-polemica-na-we.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/01/03/interna_politica.728770/fala-de-damares-sobre-cores-para-meninos-e-meninas-gera-polemica-na-we.shtml). Acesso em: 3 fev. 2024.

FARIAS, Mayrhon José Abrantes. “**Não é briga não-é só brincadeira de lutinha**”: cotidiano e práticas corporais infantis. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. **Pelos olhos da criança: concepções do universo concentracionário nos desenhos de Terezín**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032016-145907/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

FERNANDES, Noeli Aparecida; FINCO, Daniela. Diálogos necessários de gênero: olhares e culturas que se entrecruzam na Educação Infantil. **Interacções**, v. 18, n. 61, p. 233-257, 2022. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.26981>

FERREIRA, Flávia Martinelli. **Nos tempos de brincar**: por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola. 2020. 213f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FERREIRA, Higor Ramos. **“O que é o que é”**: uma interpretação comparativa de desenhos sobre brincadeiras preferidas. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

FERREIRA, Higor Ramos; NUNES, Anielly Luiza Silveira; WIGGERS, Ingrid D. “1, 2, 3 Salve Eu”: Interpretando Desenhos sobre Brincadeiras Preferidas. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 26, n. 4, p. 82–106, 2023. DOI: <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2023.49541>

FIAES, Carla Silva *et al.* Gênero e brincadeira em parquinhos públicos de Salvador (BA). **Interação em Psicologia**, v. 14, n. 1, p.31-41, 2010.

FINCO, Daniela F. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições**, v. 14, n. 3, p. 89-101, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863>. Acesso em: 23 out. 2022.

FINCO, Daniela. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1-2, p. 119-135, 2010.

FINCO, Daniela. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 31, n. 61, p. 169-184, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Penso Editora, 2013.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 47-71.

FREIRE, João Batista. Educação Física de corpo inteiro. **Teoria e prática da educação física**. Campinas: Scipione, 1989.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2011.

FREITAS, Patrícia Oliveira de. Um mundo de princesas e super-heróis. **Revista Observatório**, v. 2, n. 3, p. 163-181, 2016.

GIBIM, Ana Paula Pereira Gomes. Infância e diálogos feministas: representações das crianças sobre as mulheres na sociedade patriarcal. In: SILVA, Adriana A.; FARIA, Ana Lúcia G.; FINCO, Daniela (org.). **Isso aí é rachismo!** Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 43-60.

GOBBI, Márcia. Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. **Pró-posições**, v. 10, n. 1, p. 139-156, 1999.

GOBBI, Márcia Aparecida. Desenhos e fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. **Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 199-221, 2008.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

GOBBI, Marcia Aparecida. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/14993/17612> Acesso em: 23 out. 2022.

GOBBI, Marcia Aparecida. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 147-165, 2014.

GOBBI, Márcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: vinte anos depois. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 137-162.

GOBBI, Márcia Aparecida; LEITE, Maria Isabel. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: LEITE, Maria Isabel. (org.). **Ata e Desata: partilhando uma experiência de formação continuada**. Rio de Janeiro: Ravil, 2002. p. 93-148.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 19, n. 2, p. 143-151, 2005.

GOLDBERG, Luciane Germano. Da potência narrativa do desenho infantil para a pesquisa (auto) biográfica com crianças. **Revista@ mbienteeducação**, v. 12, n. 2, p. 141-163, 2019.

GOLDBERG, Luciane Germano; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. O desenho infantil como escuta sensível na pesquisa com crianças: inquietude, invenção e transgressão na elaboração do mundo. **Revista de Humanidades**, v. 32, n. 2, p. 172-179, 2017.

GOMES-DA-SILVA, Eliane; SIMÃO, Marcia Buss. Pesquisa com crianças na educação física: questões teóricas e desafios metodológicos. **Revista Inter-Ação**, v. 33, n. 2, p. 395-416, 2008.

GOMES, Cleomar Ferreira; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; OLIVEIRA, Sonia Cristina. As crianças e suas brincadeiras em três nichos de formação: escola, mídia e instituições de acolhimento. **Horizontes**, v. 37, p. 1-18, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.572>

GREGÓRIO, Leiriane Viveiros. **Representações sociais de corpos femininos: a perspectiva de crianças**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. Ceilândia 51 anos: A cidade mais populosa do DF mostra a importância da cultura e da educação. **Portal do Governo Brasileiro**, 25 mar. 2022,

15:33. Disponível em:

<https://www.ifb.edu.br/reitori/30039-ceilandia-51-anos-a-cidade-mais-populosa-do-df-mostra-a-importancia-da-cultura-e-da-educacao#:~:text=O%20local%2C%20que%20inicialmente%20foi,Campanha%20de%20Erradica%C3%A7%C3%A3o%20de%20Invas%C3%B5es%E2%80%9D>. Acesso em: 10 dez. 2023.

JOHNSON, Ginger A.; PFISTER, Anne E.; VINDROLA -PADROS, Cecilia. Drawings, photos, and performances: Using visual methods with children. **Visual Anthropology Review**, v. 28, n. 2, p. 164-178, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Pro-posições**, v. 6, n. 2, p. 46-63, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brincadeira e a Educação Física na pré-escola. **Motrivivência**, n. 9, p. 66-77, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. Espacios en Blanco. **Revista de Educación**, n. 24, p. 81-105, 2014.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

KUNZ, Elenor; COSTA, Andrize Ramires. A imprescindível e vital necessidade da criança: “Brincar e Se-Movimentar”. In: KUNZ, Elenor (org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: Unijuí, Rio Grande do Sul, 2015.

LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero e geração: dimensões do cuidado nas relações educativas na educação infantil. **Educação em Revista**, v. 37, p. e25804, 2021.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

MACHADO, Sheila da Silva. Imagens da infância: mídias e suas representações em práticas corporais infantis. Especialização, Universidade de Brasília, 2010.

MACHADO, Sheila da Silva; WIGGERS, Ingrid Dittrich. IMAGENS DA INFÂNCIA: MÍDIAS E SUAS REPRESENTAÇÕES EM PRÁTICAS CORPORAIS INFANTIS. **Pensar a Prática**, v. 15, n. 4, 2012.

MAIA, Divanalmi Ferreira; FARIAS, Álvaro Luís Pessoa de; OLIVEIRA, Marcos Antonio Torquato de. Jogos e brincadeiras nas aulas de educação física para o desenvolvimento da criança. **Cenas Educacionais**, v. 3, p. e8623, 2020.

MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cadernos Pagu**, n. 37, p. 387-406, 2011. DOI: 10.1590/S0104-83332011000200016

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de Pesquisas com Crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p.08-28,

jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496>  
Acesso em: 13 fev. 2024.

MAYNART, Renata da C.; HADDAD, Lenira; PEDROSA, Maria Isabel. A escuta das crianças por meio de suas brincadeiras. **Linhas Críticas**, 29, e50573, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202350573>

MEDA, Juri. Los dibujos infantiles como fuentes históricas: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 3, p. 151-177, set./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v14i3.605>

MEREDIEU, Florence. **Desenho Infantil, O**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. A infância pesquisada. **Psicologia USP**, v. 20, p. 465-480, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300009>

ODININO, Juliane Di Paula Queiroz. Brincadeiras de menino ou de menina? Implicações sociais sobre o brincar no contexto da mídia, do gênero e da infância. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 24, n. 2, p. 9-24, 2015.

OLIVEIRA, Ananda Nasai Machado de; ZANETTE, Jaime Eduardo. As discussões sobre equidade de gênero na educação infantil: uma revisão dos documentos educacionais. **Saberes em Foco**, v. 6, n. 1, p. 121-137, 2023.

OLIVEIRA, Valleria Araujo de; ALMEIDA, Dulce Maria Filgueira de. Representações e identidades de gênero: “ser mulher” no campo de futebol. **Corpoconsciência**, p. 100-109, 2018.

OLIVEIRA, Vinicius Machado de; SOUZA, Juliano de. A infância, o brincar e o jogar: reflexões a partir do referencial teórico de Norbert Elias. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 15 abr. 2021.

PASSOS, Elia Raquel Alves Portella. **A mídia nas entrelinhas da cultura corporal infantil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14710> Acesso em: 15 abr. 2021.

PEREIRA, Angélica Silvana; OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa de. Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na educação infantil. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v. 24, n. 1, p. 273-288, 2016.

PICCOLO, Gustavo Martins. Educação infantil: análise da manifestação social do preconceito na atividade principal de jogos. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 205-221, 2011.

PRETTO, Zuleica; LAGO, Mara. Reflexões sobre infância e gênero a partir de publicações em revistas feministas brasileiras. **Revista Ártemis**, v. 15, n. 1, jan/jun. 2013.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a " infância como um fenômeno social". **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdbxKxkYCs/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 23 ago. 2022.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 23-42, 2014.

ROSSETTI, Claudia Broetto; SMARSSARO, Taísa Rodrigues; PESSOTTI, Tatiana Lecco. Inventário das brincadeiras e jogos de crianças em diferentes municípios do estado do Espírito Santo. **Revista Psicopedagogia**, v. 26, n. 81, p. 388-395, 2009.

RUSSO, Angela Cristina Rodrigues. **Brincadeiras de pular corda**: aprendendo e ensinando com a sua trajetória histórica. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/153650>

SAMPAIO, Juarez Oliveira *et al.* A prática corporal como expressão da imaginação da criança na brincadeira: uma perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), v. 23, n. 4, p. 1447-1458, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.72972>

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (coord.). **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCOTT, Joana. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Projeto Político Pedagógico – 2023. Escola Classe Arniqueira. Brasília: SEEDF, 2023. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp\\_ec\\_arniqueira\\_taguatinga-1.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_ec_arniqueira_taguatinga-1.pdf). Acesso em: 20 out. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Proposta Pedagógica Escola Classe 19 de Ceilândia. Brasília: SEEDF, 2019. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/07/pp\\_ec\\_19\\_ceilandia.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/07/pp_ec_19_ceilandia.pdf). Acesso em: 20 out. 2023.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Projeto Político Pedagógico. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/> Acesso em out. de 2023.

SILVA FILHO, João Josué; BUSS-SIMÃO, Márcia. Gender Play: girls and boys in school (O jogo de gênero: meninas e meninos na escola). **Zero-a-Seis**, v. 13, n. 24, p. 95-101, 2011.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (org.). **Práticas Corporais**: Gênese de um movimento investigativo em Educação Física. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005.

SILVA, Conceição Firmina Seixas; GOMES, Lisandra Ogg. Participação política e infância: como as crianças brasileiras se posicionam e se fazem presentes em seus contextos sociais. **Education Policy Analysis Archives**, v. 31, 2023.

SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, p. 17-39, 2010.

SILVA, Léa Stahlschmidt P. *et al.* O brincar como portador de significados e práticas sociais. **Revista do Departamento de Psicologia. UFF**, v. 17, p. 77-87, 2005.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, p. 7-31, mar. 2001.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedex**, v. 19, p. 52-68, 1999.

SOUZA, Érica Renata de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. **Cadernos Pagu**, p. 169-199, 2006.

SPRÉA, Nélio Eduardo; GARANHANI, Marynelma Camargo. A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 717-735, 2014.

SURDI, Aguinaldo Cesar; MELO, Jose Pereira de; KUNZ, Elenor. O brincar e o se movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, v. 22, n. 2, p. 459-470, 2016.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. Direitos das crianças, brincar e brincadeiras. *In*: TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália (org.). **Brincar, Brinquedos e Brincadeiras: Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa**. Maringá: UEM, 2014. p. 13-25. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/3927>

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in) visível**. Salvador: Junqueira & Marin Editores, 2007.

VASCONCELOS, Dalila Castelliano de; GABRIEL, Aline Maria Silva; CARDOSO, Silviane Costa. Gênero e Educação Infantil: uma revisão sistemática das produções brasileiras. **Educação**, v.14, p. 1-36, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644469449>

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, p. 265-283, 2009.

VIEIRA, Rosana Mancini; ALTMANN, Helena. O brincar na Educação Infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, 2016.

VOLTARELLI, Monique Aparecido. **Os estudos sociais da infância na América do Sul**. Cuitiba: Editora CRV, 2023.

WENETZ, Ileana; MACEDO, Christiane Garcia. Masculinidade (s) no balé: gênero e sexualidade na infância. **Movimento**, v. 25, 2019.

WIGGERS, Ingrid Dittrich *et al.* A infância mediada: interfaces entre crianças e professores. *In: ATHAYDE, Pedro; REZENDE, Alexande. Produção de conhecimento na educação física: retratos atuais e cenários prospectivos.* Curitiba: Appris, 2017. p 171-209.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Corpos desenhados:** olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia. 2003. 326f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

WIGGERS, Ingrid Dittrich; SOARES, Carmen Lucia. Recreação e vida ao ar livre em parques infantis de São Paulo na coleção de desenhos de Mário de Andrade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, p. 302-322, dez. 2019.

WIGGERS, Ingrid; DE OLIVEIRA, Mariana; FERREIRA, Ivan. Infância e educação do corpo: as mídias diante das brincadeiras tradicionais. **Em aberto**, v. 31, n. 102, 2018.

## APÊNDICE A – QUADRO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO IMAGEM

Quadro 4 - Produções acadêmicas do Imagem que integraram o recorte da pesquisa a partir da temática brincadeira preferida na escola

<b>Nº</b>	<b>Ano da defesa</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Tema do desenho</b>	<b>Tipo de trabalho/ instituição/cidade</b>	<b>Nº de desenhos</b>
<b>1</b>	2010	Sheila da Silva Machado	Imagens da infância: mídias e suas representações em práticas corporais infantis	Minha brincadeira preferida na escola	Monografia de Conclusão de Curso de Especialização/UnB/ Brasília - Ceilândia	19
<b>2</b>	2018	Aldecilene Cerqueira Barreto	“Brincadeiras de todos”: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília	“A brincadeira que eu mais gosto de brincar na escola”	Tese de Doutorado/UnB/ Brasília/Arniqueira	29
<b>3</b>	2020	Flávia Martinelli Ferreira	Nos tempos de brincar: por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola	Minha brincadeira favorita na escola	Tese de Doutorado/UnB/ Campinas -SP	20

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da produção do grupo Imagem