

## **ENSINANDO A SER MENINA E MENINO: BRINQUEDOS E RELAÇÕES DE GÊNERO**

**Aliandra Cristina Mesomo Lira<sup>1</sup> e Maristela Aparecida Nunes<sup>2</sup>**

1. Docente do departamento de Pedagogia e do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro. Doutora em Educação. e-mail: aliandralira@gmail.com
2. Mestranda em Educação - programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro.

**Resumo:** O objetivo desse texto é problematizar os apontamentos teóricos sobre os brinquedos e as relações de gênero, refletindo sobre as implicações dos objetos lúdicos destinados a meninos e meninas na constituição de suas identidades e o papel da escola. Parte-se da compreensão de que os artefatos culturais ligados ao entretenimento infantil atuam de forma extensiva e incisiva nas subjetividades infantis. Trata-se de um estudo bibliográfico, principalmente a partir dos escritos de Brougère (1995; 2004), Dornelles (2003/2004), Finco (2003; 2010), Silva e Finco (2015) e Louro (1997; 2008), cujos textos nos levam a reconhecer os brinquedos como objetos sociais e associados à lógica do mercado. Tanto o aspecto físico dos mais variados brinquedos quanto as ideias veiculadas pela mídia que os acompanham nas propagandas em geral apresentam parâmetros de comportamento para meninas e meninos, atuando de forma perspicaz sobre as brincadeiras e a constituição do eu infantil.

**Palavras-chave:** Brinquedo, Gênero, Infância.

## **TEACHING TO BE GIRL AND BOY: TOY AND GENDER RELATIONS**

**Abstract:** The aim of this paper is to discuss the theoretical notes about toys and gender relations, reflecting on the implications of playful objects intended for boys and girls in the constitution of their identities and the roles of school. It starts with the understanding that the children's entertainment related cultural artifacts operate extensively and incisively in children's subjectivities. This is a bibliographic study, mainly from the writings of Brougère (1995; 2004), Dornelles (2003/2004), Finco (2003; 2010) and Louro (1997; 2008) of which lead us to recognize the toys as social objects and associated the logic of the market. Both the physical appearance of various toys as the ideas conveyed by the media accompanying the general on advertisements exhibit behavior parameters for girls and boys, acting incisively about the play and the constitution of the self child.

**Key-words:** Toy, Gender, Childhood.

## Considerações iniciais

Pensar sobre o brinquedo e as relações que esse objeto mobiliza implica reconhecer as questões envolvidas em sua fabricação. No final do século XIX, em meio ao processo de industrialização da sociedade, os brinquedos deixaram de ser fabricados pelas famílias e pelas pequenas oficinas, tornando-se especialidades de empresas. Essa mudança no modo de produção do brinquedo não significou apenas ampliação e sofisticação do mesmo. Segundo Lira e Nascimento (2015), foi a partir da década de 1970 que se deu a transformação cultural e social do brinquedo, culminando com a expansão das produções dos Estados Unidos nesse ramo.

Ao se apossar dos brinquedos, as indústrias e o modo de produção, a sua maneira, incutiram nesses objetos marcas, valores e potencialidades. De modo geral, os brinquedos são circunscritos por orientações de uso que são difundidas para serem seguidas pelos jogadores, normatizações não só ligadas ao brincar, pois muitas vezes aprofundam preconceitos e exclusões. Para Brougère (1995), o brinquedo é um artefato cultural que merece ser olhado com atenção, desde seu processo de fabricação, a suas formas de aquisição e os usos feitos pelas crianças.

Kishimoto (1999, p. 68) salienta que o brinquedo “[...] aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É o seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar”. Nessa compreensão, ele pode constituir um campo de experiências e de criatividade.

Lira (2007, p. 260) destaca que na lógica moderna de classificação e consumo, o brinquedo está atrelado “[...] ao ideal de homem moderno disciplinarizado e controlado”. Mais do que nunca, os brinquedos se tornaram elementos que cultural e socialmente constituem os sentidos do que é a infância e do que é ser criança. Assim, propomos nesse trabalho pensar sobre os brinquedos como objetos carregados de discursos e ideias sociais que interferem e alteram modos de pensar e de agir de meninos e meninas.

Pereira (2009, p. 17) lembra que

[...] todo brinquedo é pedagógico. Todo brinquedo traz junto de si estilhaços da sociedade, da economia, da política, das artes e da estética das relações sociais. Todo brinquedo propõe à criança uma infinidade de possibilidades de visões de mundo, de ações.

Essa autora nos ajuda a entender o que os produtos culturais, e neste caso, os

brinquedos, veiculam como ensinamento para a aprendizagem de regras e normas socialmente estabelecidas. Assim como a religião, a escola, a mídia, os brinquedos também atuam como “[...] instâncias que colocam em funcionamento a pedagogia da fabricação de homens e mulheres” (CAMPOS e SILVA, 2014, p. 216). Corroborando com esse mesmo pensamento Dornelles (2003/2004) entende o brinquedo como parte de uma pedagogia cultural<sup>1</sup>, a qual considera que os modos de educação ocorrem em distintos espaços sociais, incluindo as práticas lúdicas. Assim, pode-se reconhecer que o brinquedo pode condicionar não só as ações das crianças, mas igualmente, um conjunto de experiências.

A preocupação com o caráter “educativo” vinculado ao brinquedo é relativamente recente e vem sendo apropriada mais rapidamente pela indústria do que pelas instituições educacionais, uma vez que essas, ainda resistem às práticas que envolvem objetos lúdicos pelo caráter desestabilizador

associado às brincadeiras. Além disso, as características impressas nos brinquedos industrializados normatizam formas de se comportar, gostos e jeitos de ser. As possibilidades de experiências que vem sendo propiciadas às crianças por meio dos brinquedos ofertados a elas fazem parte de um complexo sistema social, no qual meninos e meninas aprendem o que se pode ou não fazer, dizer e ser.

Nessa lógica - da qual os brinquedos fazem parte - que procura ensinar coisas às crianças, verifica-se que a maioria dos brinquedos de caráter industrial são endereçados ou para meninos ou para meninas. Assim, para meninas vê-se por exemplo equipamentos de cozinha (máquinas de lavar louça, micro-ondas, ferro de passar, etc.) comumente na cor rosa e, para os meninos, brinquedos mais ligados à ação e movimento (bolas, carrinhos, skate, etc.). As táticas de produção e divulgação dos brinquedos atuam diretamente na construção dos modos de ser menino e menina, agindo sobre a constituição das diferenças e das identidades sexuais e assim, vão desenhando os contornos de uma relação de gênero marcada por interesses sociais, item que será discutido a seguir.

## Gênero e brinquedos

---

1 Segundo Meyer (2009, p. 223), as “Pedagogias culturais que são colocadas para funcionar através de artefatos culturais da mídia contemporânea, dentre outros, têm-se revelado, pois, como processos educativos potentes quando se trata de instituir relações entre corpo, gênero e sexualidade”.

Levando em conta os limites desse artigo é importante apresentar os postulados mais significativos acerca de gênero, ainda que de forma breve. Destacam-se nos estudos de gênero Louro (1997; 1999; 2004; 2008) e Grossi (2003; 2004), dentre outros, sendo que de forma geral a grande contribuição de seus escritos concentra-se no fato de evidenciarem que os “papeis” de homens e mulheres não são naturais. A naturalização presente nas mais variadas esferas sociais é reafirmada pelo iluminismo e no século XIX pelos princípios burgueses. As bases dos estudos de gênero concentram-se na premissa de que as compreensões, como já dito, não são naturais e sim construídas socialmente, ou seja, as coisas nem sempre foram do jeito que são. Segundo Silva e Finco (2015, p. 935),

Gênero pode ser compreendido como um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. É a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres.

O conceito de gênero consolidou-se a partir dos estudos feministas, em

contraposição ao determinismo biológico que servia para justificar as desigualdades entre homens e mulheres. Vianna e Ridenti (1998) também apresentam um significativo estudo sobre a questão, lembrando que foram estabelecidas socialmente justificativas biológicas para as diferenças entre as pessoas, que colaboraram com a consolidação de desigualdades e preconceitos. O termo

[...] gênero começou a ser utilizado como uma maneira de se referir à organização social entre os sexos, de insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas sobre o corpo e de destacar o caráter relacional das definições normativas da feminilidade e da masculinidade [...] (VIANNA e RIDENTI, 1998, p. 96).

Igualmente Louro (1997), adverte que o convívio social entre homens e mulheres se assenta em relações de poder assimétricas, atribuídas às diferenças de sexo e justificadas pelos aspectos biológicos. Essa autora prossegue sublinhando que a ideia naturalizada de que as diferenças sexuais determinam as diferenças sociais entre as pessoas sustenta uma forma de poder que se exerce sobre os corpos dos sujeitos. De acordo com ela, existe uma hierarquização social dos sujeitos femininos e masculinos que impõe perspectivas de vida e lugares sociais distintos e desiguais.

Contudo, Vianna e Ridenti (1998) lembram que é preciso reconhecer que as diferenças e desigualdades consolidadas historicamente entre homens e mulheres estão fundamentadas no determinismo biológico, mas precisam também ser compreendidas enquanto produção social, ou seja, são fruto de construções históricas e culturais. Seus trabalhos preocupam-se em esclarecer que os seres humanos nascem sim com características que são próprias de mulheres e homens, mas essas particularidades não podem servir - como servem - de pretexto para ações preconceituosas e excludentes.

Segundo Louro (1997, p. 22), o conceito de gênero se refere “[...] ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou então, como são ‘trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico’”. Trata-se, portanto, da forma como os papéis sociais deles e delas são designados a partir de suas diferenças físicas, fisiológicas e anatômicas, abordando o questionamento do que significa ser homem ou ser mulher nas diferentes sociedades e tempos.

Nessa mesma perspectiva, Vianna e Ridenti (1998, p. 96) apresentam uma definição do termo segundo a qual as características específicas de homens e mulheres “[...] são usadas pelos

indivíduos na construção de um conjunto de representações sociais e culturais, valores e atribuições sociais. Isso é o que chamamos de gênero”. Nesse sentido, apreende-se que as relações de gênero devem abranger, em suas discussões, a formação histórica, discursiva e social estabelecida na constituição dos sujeitos, uma vez que a construção de gênero é social e cultural.

Como lembram Vianna e Finco (2009, p. 269), gênero remete a “[...] significados que vão além dos corpos e do sexo biológico e que subsidiam noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social”. As autoras também reforçam a compreensão de gênero como sendo a atribuição de um modo de ser que reúne características sociais e culturais de homem ou de mulher, cujos aspectos são socialmente construídos.

Muito embora o tema das relações de gênero tenha sido recentemente incorporado pela área educacional (VIANNA e RIDENTI, 1998), o estudo do gênero é basilar na busca pela compreensão das questões envolvidas na constituição dos indivíduos, sendo evidente que desde a infância homens e mulheres são entendidos e constituídos de forma diferente. As relações de gênero perpassam a vida cotidiana, em variadas formas de interações sociais entre os

sujeitos (marido, mulher, chefe, filhos, etc.). Assim, no contexto social, o gênero configura-se numa dimensão muito importante da formação de homens e mulheres, meninos e meninas<sup>2</sup>, uma vez que, conforme destaca Meyer (2009, p. 218), existe uma “[...] relação indissociável entre gênero e processos de conhecer e descrever o mundo em que vivemos”.

Vianna e Ridenti (1998) destacam que cada cultura define em seu interior o que é feminino e o que é masculino e suas implicações. Dado o caráter dinâmico do tecido cultural, esses são termos mutáveis e, como defendem as autoras, podem e devem ser alterados. Pode-se notar a influência nas designações culturais nos termos feminino e masculino presentes, por exemplo, na premissa que povoa o senso comum de que homem não chora. Isso não significa que fisiologicamente o homem não consegue chorar, ou que seja desprovido dos mecanismos que produzem a lágrima, etc., sendo tal comportamento instituído pela cultura. Na educação e no controle dos sentimentos e afetos relacionados a homens e mulheres solidificam-se pressupostos nos quais algumas atitudes são valorizadas e tidas

como corretas, enquanto outras são desqualificadas e consideradas erradas.

Vianna e Finco (2009, p. 268), em seu estudo sobre gênero na educação infantil, registram que “[...] as características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas resultam de esforços diversos para distinguir corpos, comportamentos e habilidades de meninas e meninos”. As autoras nos levam a compreender que se estabelece, assim, uma espécie de treinamento social no qual às meninas é ensinado, desde cedo, a serem dóceis, sensíveis e frágeis, sendo treinadas para cuidar dos filhos, inclusive por meio das brincadeiras. Para o menino, valorizam-se os comportamentos que envolvem a força, a luta, situando-os alheios à vida familiar. Assim, ao contrário do que se pensa, os meninos, tanto quanto as meninas, são alvo de constante controle, monitoramento e indução na construção de suas masculinidades. E nesse engendramento, a sociedade vai, extensivamente, determinando papéis e estabelecendo a questão de gênero segundo uma perspectiva binária que

[...] coloca o masculino e o feminino como oposição, estende-se para as definições do que é ser homem e mulher, professor e professora em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem ser as atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção

---

<sup>2</sup> Steinberg e Kincheloe (2001) apresentam um significativo estudo a respeito do gênero na cultura infantil.

de outras maneiras de estabelecermos as relações sociais (VIANNA e RIDENTI, 1998, p. 99).

As autoras prosseguem argumentando que com relação às ações que envolvem o cuidado e as profissões a ele relacionadas, invariavelmente são vistas como características exclusivas da mulher. Contudo, defendem que as ações de cuidar, especialmente aquelas que envolvem crianças, devem ser vistas como atividades que carecem de compromisso, indiferentemente do gênero do profissional. Esses modelos são, “[...] basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar [...]” (LOURO, 1997, p. 24).

Há, ainda que se ponderar que a vida dos sujeitos é separada em duas esferas: a pública e a doméstica, sendo a primeira atrelada ao mercado de trabalho e à política, e a segunda vinculada à família, contudo, ambas são regidas pelas determinações normativas do feminino e do masculino que se configuram em universos opostos e polarizados. Louro (1997), atenta criticamente para a divergência que se instalou entre esses dois mundos que colocam a dimensão

doméstica como encargo das mulheres e a dimensão pública para os homens.

As divisões e categorizações atingem um nível mais denso entre homens e mulheres adultos, mas foram fomentadas ao longo da infância. Por isso, é salutar questionar a interferência e o papel do brinquedo nos processos de formação de meninos e meninas, pois os objetos lúdicos podem configurar-se em estratégias de formatação e controle de feminilidades e masculinidades.

[...] enquanto se apropria e usa os brinquedos disponibilizados e referendados pelos adultos, a criança está acionando valores do masculino, do feminino, ao tempo em que dramatiza as próprias vivências de gênero, ou seja, introjeta facetas de uma cultura que separa homens e mulheres (BARRETO e SILVESTRI, 2006, p. 210).

Nesse contexto, torna-se importante pensar sobre a relação direta estabelecida entre bonecas e meninas, e sua associação a uma série de apetrechos ligados a tarefas domésticas. Por outro lado, os poucos bonecos divulgados para meninos são musculosos e empunham instrumentos de luta. Nesses exemplos reconhecemos que os brinquedos carregam em si significações sobre ser homem e mulher, com papéis e condutas esperadas.

Para Dornelles (2003, s/p.) os brinquedos vêm se constituindo como

estratégia de produção do corpo, se tornando “[...] uma forma de governo e autogoverno das crianças. Suas formas produzem efeitos, fabricando modos de subjetivação que aprisionam os infantis a ‘verdades’ sobre como deve ser seu corpo, seu comportamento, suas atitudes, seus valores”<sup>3</sup>.

Observa-se, então, como lembrou Bujes (2000; 2001), a inevitável vinculação dos brinquedos à constituição das identidades de gênero. As crianças aprendem pelos brinquedos industrializados modos de ser menina e menino na sociedade. Lira (2007, p. 265) salienta que as ações que os projetos engendram, nesse caso os brinquedos, “[...] transmitem esquemas sociais, comportamentos socialmente significativos e permitem uma multiplicidade de relações”.

O fato das pessoas adultas oferecerem bonecas às meninas e carrinhos aos meninos significa que, como afirmam Vianna e Finco (2009), as crianças desde pequenas são educadas de modo a terem em seus corpos definidas as diferenças de gênero. Como registra Finco

(2010, p. 131), tal como o brinquedo, o próprio corpo torna-se um “[...] texto que revela trechos bem marcados da história de uma dada sociedade”. Isso é visível, por exemplo, nos objetos produzidos para os meninos, que incluem videogames, navios, aviões, armas, espadas, bola, pipa, carros, circuitos de corrida, com sons que remetem a um simulacro do que se julga pertencer ao mundo masculino.

Dessa forma, ao brincar, os meninos vão incorporando referências de comportamento e de pensamento que moldam as condutas masculinas dos mesmos. Considerando isso, percebe-se, tal como salienta Lira (2009, p. 512), que “[...] ao ganhar um brinquedo, a criança recebe também um conjunto de valores, de intenções, mais ou menos explícitas, presentes nos produtos”.

Assim, homens e mulheres vão sendo social e culturalmente construídos e transformados. Como os brinquedos refletem o contexto ao qual pertencem, muitas vezes apresentam sinalizadores de gênero e, geralmente, uma imagem de mulher como frágil e dependente do homem. Russo (2005, p. 83) entende que “[...] os corpos são vitimizados por políticas de saberes/poderes que nos identificam, classificam, recalcam, estigmatizam, enfim, formam e deformam imagens que temos de nós mesmos e dos

---

<sup>3</sup> A noção de governo anunciado por essa autora baseia-se no conceito foucaultiano de “biopoder” (o poder de controlar as populações). Trata-se, segundo Louro (1997) de uma forma de exercer ordenamentos sobre corpos e mentes.



outros". Esse autor chama a atenção para o fato de que ao longo da história o controle dos corpos se deu de diferentes formas, uma vez que na Idade Média, por exemplo, a flagelação era um meio de dominação do corpo e, na contemporaneidade, o avanço da tecnologia proporciona variados mecanismos de modificação da aparência. Assim, "[...] mudaram os instrumentos de mortificação" (RUSSO, 2005, p. 83), para o exercício da dominação corporal, sendo que consideramos que os brinquedos estão largamente envolvidos nessa tarefa.

Os diversos materiais como bonecas e bonecos "[...] transmitem significados específicos de gênero, mostrando conexão entre objetos materiais, imagens e textualidade" (KISHIMOTO e ONO, 2008, p. 211-212), sendo o papel dos profissionais da área da educação problematizar essa e outras formas de colonização infantil.

### **Crianças e brinquedos: expectativas e tensões**

Desde pequenos meninos e meninas aprendem - por intermédio de mecanismos sociais - como devem ser e agir de acordo com a visão predominante na sociedade, muitas vezes

preconceituosa. O pensamento social a respeito da questão de gênero está fortemente atrelado a processos normativos por meio da produção e da apropriação de discursos (FINCO, 2010).

Antes mesmo do nascimento das crianças, os adultos constroem expectativas com relação aos modos de ser dos pequenos, a partir de características esperadas para meninos e meninas. O processo de feminilização e masculinização dos corpos infantis empreende "[...] controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam" (VIANNA e FINCO, 2009, p. 272). As autoras entendem que os brinquedos ofertados às crianças também comportam esses anseios e intenções e ao induzirem diferentes comportamentos, acabam por proporcionar às garotas vivências distintas das dos garotos. Na dinâmica das relações sociais

[...] os brinquedos vêm sendo apropriados pelas crianças no cotidiano como ícones, por meio dos quais são acionados, dentre outros valores, os referenciais que vão sendo introjetados/construídos no imaginário infantil, de acordo com as formas de acesso e os usos dos

brinquedos (BARRETO e SILVESTRI, 2006, p. 3).

Empregados como mecanismo de aprendizagens sociais, esses artefatos reforçam visões dicotomizadas entre os sexos, direcionando formas de brincar diferentes para meninos e meninas (TELLES, 2010). As expectativas de comportamento de meninos e meninas, homens e mulheres, se traduzem nas formas, cores, acessórios e possibilidades dos brinquedos, bem como pelas propagandas que os acompanham. Pereira (2009, p. 18) salienta que existe um sentido, designado por ela de lógica burguesa<sup>4</sup>, que “[...] coloca os brinquedos a serviço dos conteúdos que os adultos supõem fundamentais”. No caso da sociedade atual, prevalece o consumo, a descartabilidade e a delimitação de papéis.

Vianna e Finco (2009, p. 272-273), lembram que esse processo se evidencia nos tipos de brinquedos disponibilizados para “[...] que as crianças “aprendam”, de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como “verdadeiros” meninos e meninas”. Diante dessa lógica de aprendizagem social, Lira e Nascimento (2015, p. 53) também colocam

em pauta a suposta neutralidade dos brinquedos ao considerarem

[...] o brinquedo não apenas como um objeto do campo do entretenimento infantil, mas como um instrumento que pode estar implicado no controle e regulação dos sujeitos no âmbito social e privado. Isso porque, muitas vezes, os brinquedos representam uma imposição de significados que também pode atuar como uma tecnologia de controle e subjetivação das crianças, ao veicular valores morais especificamente ocidentais relacionados ao gênero, raça, etnia e ideologia.

A sociedade deste início de século XXI, marcada pelo consumismo, configura um processo com consequências nas práticas de produção, distribuição e na orientação de como usar os brinquedos, esse muitas vezes por sua cor e atividades associadas com endereçamentos ligados ao gênero dos brincantes. Assim, o brinquedo pode ser reconhecido como um dispositivo pedagógico de regulação em várias esferas sociais (LIRA e NASCIMENTO, 2015). Esses objetos nos revelam formas de relação entre adultos e crianças, compreensões e estereótipos sociais, sendo que, não raro, reforçam as desigualdades de gênero.

Muitas vezes, além de produzir um controle sobre os corpos, também, conforme destacam Kishimoto e Ono

---

4 Já anunciada por Walter Benjamin em seu livro “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação” (2002).

(2008, p. 210) trata-se de “[...] uma complexa produção cultural, ligada à construção da personalidade da criança”. Nesse viés de pensamento, entendemos que olhar os artefatos históricos pela perspectiva de gênero leva-nos a compreender que pessoas se tornam homens e mulheres pelos seus processos de socialização e pela cultura, ou seja, como já dissemos, são socialmente construídos.

Se às meninas e às mulheres são atribuídas características e competências definidas culturalmente e socialmente naturalizadas com base nas distinções físicas entre os seres humanos, Campos e Silva (2014, p. 223), apontam, que nessa mesma lógica,

O homem ou o menino também se constroem junto aos movimentos e instâncias que ditam modos de ser. Nesse sentido, no decorrer da história, várias características foram atribuídas aos gêneros, separando e diferenciando gestos e comportamentos.

Nessa ótica, reconhecer as relações de poder que envolvem as questões de gênero encaminha-nos a questionar as características tidas como naturais nas representações e significações dos brinquedos.

## Entre casinhas e carrinhos

Na fabricação dos brinquedos é possível observar a predominância e a reprodução estereotipada de gênero, atreladas à distribuição do poder no meio social. Assim, a produção de brinquedos está arduamente focada nas crianças com o objetivo de formar e manipular os papéis femininos e masculinos (TELLES, 2010), sustentando inclusive preconceitos nos usos dos brinquedos (KISHIMOTO e ONO, 2008).

Brougère (2004) registra que a polarização dos brinquedos de acordo com o sexo intensifica-se no século XIX, e refina-se no século XXI. A diferença não é exclusivamente produzida pelos fabricantes, mas estes a traduzem e reforçam por meio dos objetos que colocam no mercado e “Ao fazer isso, o fabricante participa da constituição de experiências lúdicas específicas” (p. 294).

Os brinquedos destinados às meninas são visivelmente diferentes daqueles produzidos para os meninos, sendo as categorizações<sup>5</sup> marcações socioculturais do feminino e masculino (CAMPOS e SILVA, 2014). Casinhas e bonecas, por exemplo, são vistas como

---

5 Categorização entendida como divisão estabelecida pela norma cultural de que existem brinquedos próprios para meninos e outros para meninas.

brinquedos de meninas, enquanto carrinhos e bola, entre outros, são reconhecidos como brinquedos de meninos. Contudo, Telles (2010, p. 5), alerta para o fato de que a

[...] visão que determinado brinquedo “combina” mais com um sexo ou outro advém de explicações deterministas sobre a existência de uma “natureza” feminina ou masculina que tentam “encaixar” as pessoas em modelos estáticos. Essas explicações apresentam como paradigma uma ideia conservadora e patriarcal, que separa os universos públicos e privados e os associa aos universos masculino e feminino construídos a partir de sentidos opostos e complementares.

Na maioria das vezes, a seleção dos brinquedos feita pelas crianças também é movida pelo referencial de gênero reforçado socialmente pelos adultos, fato que induz a preferência delas por esse ou aquele tipo de brinquedo. Essas escolhas também são guiadas pelo convívio familiar e pela mídia, especialmente a televisiva e, tal como destacam Vianna e Finco (2009), as preferências não são naturais, mas sim construções sócio históricas. O fato da menina preferir brincar de casinha e de boneca, por exemplo, não é algo da essência do ser humano, mas foi produzido e estabelecido e, da mesma forma, as escolhas de

meninos por carrinhos e bola também não são naturais. As ‘preferências’ e ‘escolhas’ são, sim, consequência de práticas cristalizadas de polarização dos sexos, bem como de ensinamentos e acordos sociais que concorrem para inscrever homens e mulheres em uma lógica invariável de dominação-submissão.

De modo geral, como já mencionado, os brinquedos dirigidos às meninas privilegiam o espaço familiar, a maternidade, a interioridade do lar, enquanto que os produzidos para os meninos refletem o mundo do trabalho, da aventura, contextos para além dos muros da casa. Para elas, existe uma vasta gama de objetos: utensílios caseiros miniaturizados, bonecas, eletrodomésticos que encaminham brincadeiras relacionadas às funções domésticas, como se essas atividades fossem de responsabilidade exclusiva da mulher. Em suma, elas devem ser dóceis, donas de casa e mães dedicadas. Com *kits* de costura e maquiagem os brinquedos concorrem para que se tornem mulheres belas fisicamente, preocupadas com a aparência e com a moda e assim “[...] a menina vai se habituando, enquanto brinca, a se tornar socialmente mulher” (BARRETO e SILVESTRI, 2006, p. 5). Essa dinâmica é permeada por formas explícitas e conteúdos ocultos nos quais se

aprende, por meio do brincar, a ser mulher.

Em um estudo centrado nas bonecas Vasconcelos (2005) argumenta que desde sua origem incidiram sobre esse brinquedo valores e aspirações da sociedade adulta. A autora destaca, dentre outras questões, que a boneca seria o simbolismo de uma arena de lutas na qual estão em jogo as relações de gênero e a etnia. Assim, a boneca passa a representar modelos identitários e ao induzir à maternagem projeta a criança prematuramente à vida adulta.

Segundo Spréa e Garanhani (2014, p. 727) a menina “[...] ao brincar de ser mãe tenta ser aquilo que julga ser compatível com a ideia que tem sobre o que é comportamento maternal”. Com essa assertiva, os autores consideram que os brinquedos comportam sentidos que são socialmente apropriados e ao mesmo tempo também expressam aspectos do contexto em que estão inseridos.

Embora os objetos não sejam deterministas quanto ao conteúdo da brincadeira, reconhece-se que no caso dos brinquedos, esses atuam fortemente sobre os modos de uso, transmitindo valores e ideias ligados à infância, mas também a questões ideológicas dos fabricantes.

Manipulação, posse, consumo... o brinquedo introduz a criança nas

operações associadas ao objeto. A apropriação se inscreve num contexto social: o brinquedo pode ser mediador de uma relação com outra ou com uma atividade solitária, mas sempre sobre o fundo da integração a uma cultura específica. Além disso, é suporte de representações, introduzindo a criança num universo de sentidos e não somente de ações (KISHIMOTO, 1999, p. 68).

E como o brinquedo tem grande importância na constituição da identidade e subjetividade infantil, pela forma como é produzido, divulgado e manipulado acaba por inscrever nas crianças normas de uma sociedade sexista, racista e excludente. Brougère (2004, p. 289) salienta que “Meninos e meninas não brincam da mesma maneira, nem com os mesmos objetos” e entende os objetos como suporte das diferenças nas experiências lúdicas. O *marketing*, segundo ele, considera cada vez mais o destinatário, sendo os brinquedos propostos em ambientes muito sexuados pela embalagem, cor ou propaganda que os acompanham.

Se observarmos os formatos das bonecas, em geral de cor branca, corpo magro, cabelo loiro, reconhecemos que existe uma padronização a qual privilegia alguns elementos e nega outros. Os modelos predominantes e disseminados

evidenciam que as diferenças são ignoradas, sendo poucas as bonecas que fogem desse estereótipo<sup>6</sup>. Quanto aos detalhes que se fazem presentes, tanto nas bonecas quanto em outros materiais, percebemos, por exemplo, que as cores se configuram como marcadores de gênero, predominando rosa, roxo e branco para as meninas, azul, verde e preto para os meninos.

Também há diferenças textuais com relação à descrição dos brinquedos, seja nas embalagens que os acompanham, seja nas propagandas que fazem sua divulgação. Para as meninas são visíveis os termos apaixonar, mamãe, princesa, em cenários familiares; para os garotos utilizam-se palavras como força, velocidade, aventura, geralmente em contextos externos à casa. Ainda com relação à publicidade dos brinquedos, observamos que mesmo as cenas sendo curtas e com grande movimento apresentam maneiras de como as crianças devem comportar-se, influenciando na dinâmica das relações sociais e com reflexos na cultura infantil. Assim, os cenários simulam situações de brincadeira em grupo ou individualmente que acabam

por estimular a orientar as brincadeiras reais das crianças com tais objetos. De forma bem concatenada, Fischer (1997) chama atenção para o estatuto pedagógico da mídia (seja televisiva ou impressa), que veicula ideias e discursos que enquadram e regulam o comportamento das crianças.

Destarte, por meio da matéria prima empregada, dos formatos, das cores, dos modelos, das instruções de uso dos brinquedos, fixa-se, então, certa forma de ser homem e de ser mulher, assim como também a maneira de um se comportar com relação ao outro. Dornelles (2003/2004, p. 18) identifica que “[...] os brinquedos apresentados às crianças vêm produzindo um tipo de corpo, um gênero, uma raça, uma geração, uma etnia, enfim, sujeitos infantis de um jeito e não de outro”. Isso faz-nos reconhecer a não neutralidade e as intencionalidades que envolvem o campo do entretenimento infantil, com direcionamentos precisos acerca da feminilidade e masculinidade infantil. Compreende-se, então, que o modo como se encontram marcadas as relações de gênero no brinquedo está ligado às estruturas de segregação social e ao sexismo (termo que se refere ao conjunto de pressupostos e ações que privilegiam sujeitos de determinado gênero em detrimento de outro). Essa marca perdura nas representações sociais

---

<sup>6</sup> Há anos a boneca Barbie reforça esse estereótipo. Mais recentemente, as bonecas Monster High vestem roupas de cores diferente de rosa, mas seu corpo continua representando a mesma silhueta das Barbies.

nas quais os comportamentos dos homens “[...] são orientados para a ação e poderes superiores, e das mulheres, com a domesticidade, os valores estéticos e as profissões humanitárias e educacionais” (KISHIMOTO e ONO, 2008, p. 213).

A oposição binária (homem x mulher) criada entre os sujeitos pela sociedade implica numa relação de contraposição de um contra o outro que culmina na negação dos indivíduos que resistem a esses moldes (LOURO, 1997). Assim, podemos pensar de que forma, por intermédio do brinquedo, favorecemos a construção ou a desconstrução dessa lógica dicotômica. Há, então, por meio do brinquedo, um poder disciplinador e regulador. Esse poder, segundo Louro (1997), constituiu os sujeitos no interior das práticas cotidianas e pertence ao conjunto de mecanismos que foram elaborados historicamente com o intuito de controlar mulheres e homens, adultos e crianças. Além disso, “[...] a demarcação do que podem homens e mulheres constitui-se em mecanismos de manutenção de identidades de gênero binária, o que reforça modelos de masculinidades e feminilidades presos a noções, também duais, de natureza e cultura” (CAMPOS e SILVA, 2014, p. 223).

Embora os brinquedos sejam empregados com o ensejo de contribuir

com a afirmação de condutas numa perspectiva de gênero que diferencia o que é exclusivo de meninas do que próprio dos meninos, autores que tratam da questão de gênero como Louro (1997; 2008) salientam a necessidade de se quebrar essa dualidade que gera diferenças e preconceitos. Vianna e Ridenti (1998) chamam a atenção para a necessidade de revermos essas atitudes, como a adesão ou exclusão de mulheres em atividades de liderança, decisão e controle.

Elas asseveram que, como forma de precaução da desigualdade de gênero, a sociedade precisa atentar para posicionamentos de ruptura, bem como para a elaboração de novas definições do que socialmente se estabeleceu como feminino e masculino. Assim, brincar em agrupamentos heterogêneos, formados por meninos e meninas, faz parte da construção de identidade de gênero em uma atitude combativa à desigualdade de gênero. Na instituição escolar, um novo enfoque para reverter essa situação seria o tratamento da questão de gênero de forma interdisciplinar.

Campos e Silva (2014) advertem que é preciso dedicar especial atenção à televisão, aos livros, brinquedos e propagandas que reforçam modelos determinados socialmente e podem reiterar o desenvolvimento da violência e

da intolerância. Assim, o convite é para a adoção de possibilidades de desconstrução dos dizeres e pressupostos históricos que circunscrevem possibilidades únicas de pensar, de viver, de ser pessoa. No entender de Kishimoto e Ono (2008) para que haja esse enfrentamento um passo importante seria a eliminação das restrições ligadas aos brinquedos de meninos e meninas, estimulando e permitindo o livre acesso, ilimitado e indeterminado, a todos os tipos de brinquedos e brincadeiras às crianças. Assim, ganhariam espaço os objetos não generificados, sem demarcações de gênero e não especificados para esse ou aquele sujeito. Segundo Telles (2010), isso colabora para que meninos e meninas tenham experiências plurais.

Há, portanto, a necessidade de fomentar discussões com foco na desconstrução do antagonismo masculino-feminino, propiciando o entendimento do ser humano em sua totalidade. Isso implica problematizar a constituição de cada polo, evidenciando que existem diferenças, mas que um não é superior ao outro. Cabe, portanto, enfrentar “[...] o desafio de tentar compreender os desejos e as lógicas de meninos e meninas, e de usar essas informações em seu favor, para que as diferenças se explicitem sem que sejam

transformadas em desigualdades” (SILVA E FINCO, 2015, p. 935).

Nesse caminho, ao problematizar as questões relacionadas ao gênero e ao brincar deve-se atentar para o fato de que separar meninos e meninas em atividades distintas contribui para sedimentar uma sociedade desigual, condição que deve ser desconstruída.

Um olhar mais atento para o brinquedo na modernidade pode captar o quanto esse objeto carrega a função de inscrever a criança no mundo adulto, por meio de uma espécie de treinamento, e nesse sentido o brinquedo “[...] opera significados que têm correlação direta com padrões sociais reguladores” (SPRÉA e GARNHANI, 2014, p. 727). Assim, se na sociedade atitudes machistas são, explícitas ou ocultamente, disseminadas, por exemplo, essas práticas podem ser transmitidas às crianças à medida que as instituições (família, escola, igreja, mídia) limitam as brincadeiras de casinha para os meninos, ou ainda quando dizem que meninas não podem brincar de carrinho.

Atitudes preconceituosas são propagadas nas instituições educativas quando, por exemplo, os docentes atribuem o bom rendimento escolar de suas alunas ao seu bom comportamento, considerando-as como pessoas muito mais



esforçadas do que capazes e potentes (VIANNA e RIDENTI, 1998).

A partir do exposto compreendemos que as práticas sociais e culturais vinculadas aos brinquedos não são neutras e por isso merecem ser conhecidas, pensadas e problematizadas, reconhecendo seu papel na constituição das subjetividades infantis. É no âmbito da cultura e das experiências vivenciadas que nos tornamos homens e mulheres (LOURO, 2008), multiplicando-se os modos de dar sentido às questões de gênero.

Crianças que, numa tentativa de resistência, transgridem as fronteiras de gênero demarcadas nos brinquedos costumam ser socialmente mal vistas ou ridicularizadas tanto nas famílias como nas escolas. Tanto a menina que brinca de carrinho como o menino que brinca de casinha são investigados, tornando-se um “caso” (FINCO, 2003; 2010), sendo vistos como um problema que precisa ser logo ajustado, solucionado, normalizado.

Essas transgressões nos mostram que, a despeito dos condicionamentos e determinações que envolvem os objetos lúdicos, a criança mantém em alguns momentos o potencial de subversão, de resistência, ao recriar os significados e a percepção do lugar do menino e da

menina no brincar (BARRETO e SILVESTRI, 2006).

Diante da importância do entrelaçamento entre a questão de gênero e os brinquedos, embora não tenhamos adentrado de forma específica no prolongamento da questão de gênero na escola, expressamos aqui a necessidade de se estender essa reflexão para o interior das instituições escolares, enquanto espaço de socialização de meninas e de meninos. Tais locais se constituem num

[...] espaço importante para observar e discutir articulações entre corpo, gênero e sexualidade do ponto de vista das relações de poder. Caberia, então, perguntar, por exemplo: em que medidas normas de comportamento e práticas corporais vigentes no espaço escolar estão implicadas na produção de diferenças e desigualdades de gênero potencialmente violentas? (MEYER, 2009, p. 226).

O papel do educador, nesse processo, é de fundamental importância para flexibilizar as regras e os papéis e levar as crianças a uma reflexão sobre as relações de gênero para além das naturalizações.

## Considerações finais

Numa postura de resistência à visão predominante sobre a infância, que inclui a ideia de inocência e incompletude, oportuno seria olhar as crianças como indivíduos produtores de cultura e portadores de história. Reconhecer o potencial do protagonismo infantil, contudo, não exclui a necessidade de pensar sobre os fenômenos associados à infância e interferem na constituição de meninos e meninas, no caso específico, dos brinquedos.

Nesse sentido, reconhecemos que o caráter simbólico dos brinquedos está estreitamente relacionado ao contexto econômico, sendo importante considerá-los como artefatos culturais com materialidade e representação de ideias, e no caso das questões de gênero, identificar como eles reforçam o sentido de pertencimento a um grupo, a uma sociedade. Assim, os modos de ser, agir e pensar de meninos e meninas também são forjados por meio do brincar, dos objetos lúdicos, que são portadores dessas diferenciações sociais seja por sua forma, seja pelas ações que incitam ou são a eles associadas, configurando o que Brougère (2004) nomeia de culturas lúdicas diferenciadas.

Problematizar isso é fundamental para perceber que o brinquedo é mais que um objeto, ele transcende a questão física,

comportando significações e práticas sociais. Considerando que muitos desses significados são construídos por quem os produz (indústria) e quem os divulga (mídia), é interessante notar que no mundo dos brinquedos alguns corpos, etnias, profissões são estrategicamente reforçados, em detrimento de outros que são apagados. Nesse sentido, cabe questionar, tal como o faz Dornelles (2003/2004), onde estão ou não estão os negros, os gordos, os deficientes físicos, os idosos, os homossexuais no conjunto dos brinquedos? Assim, pensar sobre os brinquedos nos leva a compreender o lugar social da criança e da diversidade.

Uma vigilância ao campo do entretenimento infantil reconhecendo-o como não isento de intencionalidades formativas necessariamente precisa atentar para os detalhes que disseminam valores e formas de conduta. Esse olhar cuidadoso permite compreender que a industrialização e o regime de difusão dos brinquedos, reforçado pela mídia, atinge a maioria das crianças, difundindo estereótipos que concorrem para manter e acentuar as diferenças entre meninos e meninas. Os brinquedos, nesse sentido, podem ser vistos como materializações de ideais adultos endereçados às crianças, que por intermédio desse artefato são

perpassadas por discursos tidos como verdades.

Nesse contexto, ao campo da educação cabe questionar as coisas e os arranjos dos quais elas fazem parte, inclusive aquelas relacionadas ao brincar. Além das questões de gênero, podem ser objeto de problematização os usos dos objetos feitos pelas crianças, as estratégias da publicidade e das grandes corporações produtoras de brinquedos e produtos para a infância.

Como nos mostraram Louro (1997; 2008) e Finco (2010), dentre outros autores, tornar meninos e meninas em homens e mulher requer um investimento continuado, que avança o campo das brincadeiras, da ludicidade. Assim, a desconstrução das relações estereotipadas de gênero estabelecidas desde os primeiros anos de escolarização enseja o empreendimento de um conjunto de ações que incluem dialogar com as crianças, explicitar a diversidade, ampliando o papel da educação para além dos muros da escola.

Como prática humana e ação social (BROUGÈRE, 1995), o brincar carrega significados, institui sentidos, e não configura um campo incontestado. Em tempos de consumismo e ao mesmo tempo de descartabilidade, onde um brinquedo logo substitui outro, onde

desejos são construídos, satisfeitos e remodelados, torna-se importante dedicar especial atenção aos objetos lúdicos dirigidos à infância, reconhecendo-os como atores importantes na constituição das identidades.

## Referências

BARRETO, F.O.; SILVESTRI, M.L. **Relações dialógicas interculturais: brinquedos e gênero.** 2006. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/ge23/ge23943int.pdf>. Acesso em: 10 de out. de 2014.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia.** São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.

BUJES, M.I.E. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Estudos culturais em educação: mídias, arquitetura, brinquedo, biologia...** Porto Alegre: UFRGS, 2000.

BUJES, M.I.E. **Governando a subjetividade:** a constituição do sujeito infantil no RCN/EI. Anais da 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2001.

CAMPOS, P.L.; SILVA, E.P.Q. Modos de ensinar a e aprender a ser menino e a ser menina. **Revista de Educação,** Campinas, v. 19, n. 3, p. 215-225, set./dez.2014. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/revedu>

[cacao/article/view/2855](#). Acesso em: 01 de out. de 2015.

DORNELLES, L.V. O brincar e a produção do sujeito infantil. **Pátio Educação infantil**, Porto Alegre, Ano I, n. 3, p. 17-20, dez. 2003/mar. 2004.

DORNELLES, L.V. **O brinquedo e a produção do sujeito infantil**. Centro de Documentação e Informação sobre a Criança. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, 2003.

FINCO, D. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil **Múltiplas leituras**, São Bernardo do Campo, v. 3, n. 1, p. 119-134, jan./jun. 2010.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 89-102, set./dez. 2003.

FISCHER, R.M.B. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.59-79, jul./dez. 1997.

GROSSI, M.P. Gênero e parentesco: famílias gays e lésbicas no Brasil, **Cadernos Pagu**, Campinas, (21), p. 261-280, 2003. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cpa/n21/n21a11.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cpa/n21/n21a11.pdf). Acesso em :20 de nov. de 2015.

GROSSI, M.P. Masculinidades: uma revisão teórica. In: **Antropologia em primeira mão**. UFSC, 2004. Disponível em: <http://www.antropologia.ufsc.br/75.%20grossi.pdf>. Acesso em: 25/11/2015.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T.M; ONO, A.T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-posições**, Campinas, v. 19, n. 3 (57), p. 209-223, set./dez. 2008.

LIRA, A.C.M. Brinquedo: história, cultura, indústria e educação. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 4, n. 3, p. 507-525, set./dez. 2009.

LIRA, A.C.M. **Infância e brinquedo na história**: buscando aproximações. Arq Mundi. Maringá. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da EUM: Infância e práticas educativas, p. 260- 268, 2007.

LIRA, A.C.M.; NASCIMENTO, E.C.M. **Infância e cultura**. Curitiba: CRV, 2015.

LIRA, A.C.M.; MATE, Cecília Hanna. Alguns apontamentos sobre a produção da infância na modernidade. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 149-157, maio/ago. 2010.

LOURO, G.L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, G.L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Autêntica: Belo Horizonte, 2004.

LOURO, G.L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC, 2009. Coleção Educação para todos.

LOURO, G.L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MEYER, D.E.E. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC, 2009. Coleção Educação para todos.

PEREIRA, R.MR. Uma história cultural dos brinquedos: apontamentos sobre infância, cultura e educação. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 1-20, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revi-stateias/article/view/444>. Acesso em: 10 de jan. de 2015.

RUSSO, R. Imagem corporal: construção através da cultura do belo. **Movimento & Percepção**, São Paulo, n. 6, v. 5, jan./jun. 2005. Disponível em: [www.researchgate.net/.../26423839\\_Imagem\\_corporal\\_construo\\_atravs](http://www.researchgate.net/.../26423839_Imagem_corporal_construo_atravs). Acesso em: 01 de ago. de 2015.

SILVA, A.A.; FINCO, D. Cinema, transgressão e gênero: as infâncias de *Baktay* e *Wadjda*. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 933 - 959, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/36262>. Acesso em: 05 de maio de 2016.

SPRÉA, N.E.; GARANHANI, M.C. A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 717-735, set./dez. 2014.

STEINBERG, S.R.; KINCHELOE, J.L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.

TELLES, E.O. **Significados de gênero nos brinquedos e brincadeiras infantis: uma**

proposta de intervenção nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Anais do Fazendo gênero 9. Diásporas, diversidades, deslocamentos. Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278127631\\_ARQUIVO\\_Significadosdegeneronobrinquedosebrincadeirasinfantis.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278127631_ARQUIVO_Significadosdegeneronobrinquedosebrincadeirasinfantis.pdf). Acesso em: 10 de ago. de 2015.

VASCONCELOS, F. **Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural**. 2005. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t074.pdf>. Acesso em: 18 de jun. de 2013.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e de poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.

VIANNA, C.; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Julia Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

Recebido em: 20/12/2015

Aceito em: 09/05/2016