

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

DIEGO DE SENA SILVA

**“BRINCADEIRAS DE MENINA E BRINCADEIRAS DE MENINO”: PRODUÇÕES
CULTURAIS INFANTIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO OESTE DO MARANHÃO**

SÃO LUÍS- MA

2025

DIEGO DE SENA SILVA

**“BRINCADEIRAS DE MENINA E BRINCADEIRAS DE MENINO”: PRODUÇÕES
CULTURAIS INFANTIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO OESTE DO MARANHÃO**

Trabalho de Conclusão do Curso (Monografia)
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Educação Física da Universidade Federal do
Maranhão para obtenção do título de
Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Mayrhon José Abrantes
Farias

SÃO LUÍS- MA

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

de Sena Silva, Diego.

BRINCADEIRAS DE MENINA E BRINCADEIRAS DE MENINO :
PRODUÇÕES CULTURAIS INFANTIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO OESTE
DO MARANHÃO / Diego de Sena Silva. - 2025.

84 p.

Orientador(a): Mayrhon José Abrantes Farias.

Monografia (Graduação) - Curso de Educação Física,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Brincadeiras. 2. Desenho Infantil. 3. Gênero. I.
Abrantes Farias, Mayrhon José. II. Título.

DIEGO DE SENA SILVA

“BRINCADEIRAS DE MENINA E BRINCADEIRAS DE MENINO”: PRODUÇÕES CULTURAIS INFANTIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO OESTE DO MARANHÃO

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Aprovada 26 / 02 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mayrhon José Abrantes Farias
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Jucilea Neres Ferreira
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^o. Me. Antonio Higor Gusmão dos Santos
Universidade Federal do Maranhão

DEDICATÓRIA

A minha mãe, por sempre estar ao meu lado.

A minha avó, por todo o cuidado.

Ao meu esposo, por todo o amor e apoio ao longo de toda essa jornada.

Sem vocês eu não conseguiria chegar até aqui.

Vocês significam muito para mim.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a minha mãe, por me dar força, apoio nos momentos mais difíceis. Seu amor me deu serenidade para enfrentar cada desafio e perseverar até o fim.

A minha avó, que sempre foi minha base e porto seguro. Com seu amor incondicional, suporte e constante zelo e carinho, esteve ao meu lado em todos os momentos, torcendo por cada vitória. Nada disso seria possível sem você.

A meu esposo Fábio Miranda, que me deu todo o suporte necessário de forma incondicional para concluir o curso, seu amor e seu carinho me fizeram não desistir, foi a sua confiança inabalável em mim que me deu forças para continuar. Seu esforço constante em me apoiar e acreditar em meus sonhos me deu energia suficiente para ir além do que eu imaginava ser capaz. E isso me deu coragem e energia necessária para não deixar de sonhar. Por tudo isso e muito mais, sou profundamente grato por tê-lo ao meu lado, não só nesta jornada acadêmica, mas em todas as etapas da nossa vida. Obrigado por ser meu parceiro, meu amigo e meu amor em todos os momentos.

Obrigado ao meu filho Luan de Oliveira, que cresceu sob meus cuidados e hoje é uma pessoa na qual eu me orgulho profundamente.

Agradeço aos meus sobrinhos, Julia Emanuelle, Pedro Lucas e João Gabriel, as minhas tias Ana Rosa, Ana Paula, Maria José e Tio Raimundo que me criaram e me ensinaram a ser a pessoa que eu me tornei. Agradeço a minha tia Rejane “minha madrinha”, e minha tia Osmarina que sempre me incentivaram a estudar e buscar meu caminho com muita confiança e alegria.

Agradeço aos meus primos Keyvison que sempre fez parte da minha vida, e a Rodrigo, na qual eu tenho muito orgulho. Agradeço ao meu primo Victor Hugo, na qual eu tenho imensa admiração e orgulho, pois ele fez parte de toda a minha trajetória e por muito tempo minha fonte de inspiração.

Muito obrigado família, pelo apoio incondicional em todos os momentos, pelo incentivo e por me fortalecer a continuar a trilhar meu caminho, pois cada palavra de motivação e cada gesto de carinho me deram força para continuar.

Agradeço profundamente ao meu orientador: Prof. Dr. Mayrhon José Abrantes Farias, que além de ser uma fonte inesgotável de conhecimento, foi também um grande exemplo de paciência e dedicação. Sua orientação não foi apenas técnica, mas humana. Me ajudou a pensar e refletir cada etapa desse processo, me auxiliou e me fez crescer como profissional e como pessoa. Muito obrigado por cada conversa, sugestão e feedback, esse período de conversas e

trocas foi essencial para meu desenvolvimento. Seu olhar crítico e encorajador me ensinou a analisar cada etapa deste processo com maior profundidade e confiança.

Agradeço aos momentos de muito aprendizado ao ter participado como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (2020-2022), que proporcionou aprendizados significativos em Educação Física escolar e prática docente. Agradeço aos colegas de residência pela troca de experiências e aos ensinamentos adquiridos com a Prof.^a Camila Fernanda Pena pelo incentivo a participação no programa, e à Prof.^a Dr.^a Silvana Martins de Araújo, coordenadora inspiradora, por estimular a pesquisa e o senso crítico. Muito obrigado!

Grata por participar como bolsista do Programa de Residência Pedagógica – PRP (2022-2024), que proporcionou vivências enriquecedoras no cotidiano escolar. Agradeço aos colegas de residência pela troca de experiências, à Prof.^a Francisca das Chagas pelo acolhimento e incentivo à autonomia. Agradeço o Prof.^o Raimundo Nonato, pelos ensinamentos adquiridos, durante o Programa, e na linha de pesquisa Corpo e Cultura. Além de incentivar a produção de trabalhos acadêmicos, pelo qual sempre me instigou a questionar o mundo.

A todos os docentes do curso de Educação Física que, de alguma forma, contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal, deixo aqui meu sincero agradecimento. Cada aula, orientação e troca de experiências foi essencial para moldar meu caminho ao longo desta jornada.

Expresso minha gratidão ao Prof. Dr. Alex Fabiano e a Prof.^a Dr.^a Elizabeth Albuquerque pelo acolhimento durante a graduação, pela paciência e todos os ensinamentos transmitidos ao longo desse processo acadêmico.

Em especial, agradeço à Prof.^a Dr.^a Jucilea Neres Ferreira, pelo privilégio de ser monitor na disciplina de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras. Seu incentivo constante me desafiou a ser melhor a cada dia, reforçando a importância da dedicação, da busca por conhecimento e da prática reflexiva. Sua confiança foi fundamental para que eu acreditasse no meu potencial, permitindo que eu me desenvolvesse não apenas como aluno, mas também como pessoa, aberto a explorar novas perspectivas e buscar continuamente a melhor versão de mim mesmo(a). Sob sua orientação, nasceu meu interesse em pesquisar o universo das brincadeiras, uma área que não só me fascina, mas também revela o papel transformador do lúdico e da inclusão na Educação Física escolar. Por tudo isso, sou profundamente grato.

Agradeço aos meus amigos que sempre me apoiaram desde o começo e estiveram ao meu lado em muitos momentos, Rubia Caroline, Alvaleria, Henrique Abreu e Jadson Gabriel, Sara Oliveira e Odayrla Pereira. Vocês sempre serão uma parte importante da minha vida.

Aos meus amigos e colegas, que tornaram a jornada acadêmica mais leve, divertida e significativa. Gratidão a minha “panelinha”, mais conhecida como “Braço de corredor”: Naiara Martins, minha companheira de estudos durante os programas acadêmicos de ensino, na qual estivemos de mãos dadas em muitos momentos. Carlos Afonso, Rafaelle Aires, Marina Soares, Ana Sousa, assim como Amanda Pedrina e Suzana Araujo que não fazem mais parte do curso, mas reforçam sua torcida por todos. Obrigada(o) por compartilharem conversas, risadas, noites de estudo e momentos de apoio mútuo. A amizade de vocês foi essencial para superar os obstáculos e celebrar cada conquista.

Aos meus queridos amigos que alegremente conquistei ao longo da graduação, agradeço especialmente à minha amiga Mary Cidia, minha eterna gratidão. Ela esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis, oferecendo apoio incondicional e sendo uma amiga de peito. Seu carinho e dedicação não só me ajudaram a superar as dificuldades, mas também renovaram minhas energias a cada desafio. Seu entusiasmo me impulsionou a buscar o melhor de mim e a crescer a cada dia. Nossa amizade vai além da graduação e é um elo de confiança e carinho que guardarei com muito amor. Muito obrigado por sempre acreditar em mim.

Agradeço ao meu amigo, Prof. Me. Antonio Higor Gusmão, você não se tornou só um amigo do peito, você se tornou uma inspiração pra mim. Sua resiliência e sua incrível maneira de nos fazer sentir confortáveis e confiantes, me ajudou a ser quem eu sou hoje. Você é tudo o que eu almejo ser enquanto professor, uma pessoa alegre, disposta a prender e nunca desistir. Sua capacidade de enfrentar desafios com um sorriso no rosto e sua energia contagiante são qualidades que eu busco e isso me motiva a seguir em frente todos os dias para que as pessoas sempre recebam uma melhor versão de mim, tanto na carreira profissional, quanto na vida, agradeço a você do fundo do meu coração!

Agradeço à Universidade Federal do Maranhão, especialmente ao curso de Educação Física, expresse minha sincera gratidão pelas inúmeras oportunidades que me foram oferecidas ao longo dessa jornada. Agradeço por cada experiência, aula e projeto que moldaram meu caminho e reforçaram minha paixão pela área.

Muito obrigada a todos que, com seus conhecimentos e dedicação, deixaram suas marcas em minha trajetória. Com lágrimas nos olhos, encerro esta etapa tão importante da minha vida. Agradeço ao meu bom Deus, que sempre me fortaleceu através das inúmeras orações, e celebro essa conquista ao lado das pessoas que realmente importam para mim.

Minha eterna gratidão a todos.

Muito obrigado!

“À todos os garotos que tiveram que aprender a jogar com regras diferentes”.

(Benjamim Alire Sáenz, 2012)

RESUMO

A brincadeira é reconhecida como uma atividade essencial da infância, carregada de significados sociais que refletem o modo como as crianças interagem com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo central compreender as brincadeiras preferidas de meninas e meninos por meio da análise de desenhos produzidos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas situadas no oeste do Maranhão. Para analisar as brincadeiras preferidas que meninas e meninos retrataram a partir dos desenhos infantis produzidos em sala de aula, realizou-se uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa, por meio da temática “qual a sua brincadeira preferida”. Com um total de cento e oito (108) produções coletadas nas cidades de Santa Inês, Santa Luzia, Pindaré-Mirim, Alto Alegre do Pindaré, Tufilândia, Igarapé do Meio e Monção, durante o segundo semestre de 2024. Os desenhos foram organizados em categorias, dentre as quais: brincadeiras tradicionais, brincadeiras esportivas, brincadeiras simbólicas, brincadeiras com brinquedos e brincadeiras com animais. Analisados os desenhos das brincadeiras, identificou-se que as categorias tradicionais concentram maior diversidade e adesão, refletindo o enraizamento cultural e a importância das brincadeiras que envolvem contexto popular. As brincadeiras simbólicas de casinha evidenciam a persistência de estereótipos de gênero, com meninas tendendo a atividades que envolvem a imaginação ou faz de conta. Na categoria de brincadeiras esportivas, a dominância do futebol, entre os meninos confirma sua posição de destaque em contextos socioculturais onde esse esporte é amplamente valorizado, e isso também é constituído nas brincadeiras com brinquedos, na qual a bola é brinquedo somente utilizado pelos meninos, enquanto a boneca é somente utilizada pelas meninas, sugerindo que certos brinquedos ainda são fortemente marcados por estereótipos. Outro ponto sobrelevado é o das brincadeiras com animais apresentando apenas um desenho entre as meninas, sugerindo baixa popularidade e acesso limitado. Assim, por meio dos desenhos foi possível fortalecer a compreensão das culturas infantis e a diversidade das brincadeiras em que as crianças criam, dão novos significados e compartilham suas experiências explorando diferentes atividades sem restrições de gênero.

Palavras-chave: Brincadeiras; Desenho infantil; Gênero.

ABSTRACT

Play is recognized as an essential childhood activity, loaded with social meanings that reflect the way children interact with the world around them. With this in mind, the main aim of this study is to understand girls' and boys' favorite games by analyzing drawings produced by children in the third year of elementary school in public schools located in western Maranhão. In order to analyze the favorite games that girls and boys portrayed from the children's drawings produced in the classroom, an exploratory research of a quali-quantitative nature was carried out, using the theme “what is your favorite game”. With a total of one hundred and eight (108) productions collected in the cities of Santa Inês, Santa Luzia, Pindaré-Mirim, Alto Alegre do Pindaré, Tufilândia, Igarapé do Meio and Monção, during the second semester of 2024. The drawings were organized into categories, including: traditional games, sports games, symbolic games, games with toys and games with animals. After analyzing the drawings of the games, it was identified that the traditional categories concentrate the greatest diversity and adherence, reflecting the cultural roots and importance of games that involve a popular context. Symbolic house games show the persistence of gender stereotypes, with girls tending towards activities that involve imagination or make-believe. In the category of sports games, the dominance of soccer among boys confirms its prominent position in sociocultural contexts where this sport is widely valued, and this is also constituted in games with toys, in which the ball is a toy only used by boys, while the doll is only used by girls, suggesting that certain toys are still strongly marked by stereotypes. Another point that stands out is that of animal games, with only one drawing among the girls, suggesting low popularity and limited access. Thus, through the drawings it was possible to strengthen the understanding of children's cultures and the diversity of games in which children create, give new meanings and share their experiences by exploring different activities without gender restrictions.

Keywords: Games; Children's drawings; Gender.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Protocolo de descrição dos desenhos para organização das categorias	34
--	----

FIGURAS

Figura 1 - "Pipa"	56
Figura 2 - "Cola"	57
Figura 3 - "Polícia e Ladrão"	58
Figura 4 - "Esconde-esconde"	59
Figura 5 - "Pula Corda"	60
Figura 6 - "Futebol"	63
Figura 7 - "Casinha"	65
Figura 8 - "Casinha"	67
Figura 9 - "Balanço"	69
Figura 10 - "Carinho"	71
Figura 11 - "Vai-e-vem"	72
Figura 12 - "Beyblade"	73
Figura 13 - "Patinho"	76

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Apresentação das brincadeiras conforme a categoria e o gênero.....	50
Gráfico 2 - Tipos de brincadeiras preferidas na categoria brincadeiras tradicionais.....	55
Gráfico 3 - Tipos de brincadeiras preferidas na categoria brincadeiras esportivas	62
Gráfico 4 - Tipos de brincadeiras preferidas na categoria brincadeiras simbólicas	65
Gráfico 5 - Tipos de brincadeiras preferidas na categoria brincadeiras com brinquedos.....	68
Gráfico 6 - Tipos de brincadeiras preferidas na categoria brincadeiras com animais	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Identificação das categorias de brincadeiras preferidas	36
Tabela 2 - Categoria das brincadeiras preferidas de meninas e meninos	49
Tabela 3 - Categoria e tipos de brincadeiras preferidas de meninas e meninos	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ONU	Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E SOCIAIS....	19
2.1 Estudos Sociais da Infância	20
2.2 O desenho infantil como expressão cultural	23
2.3 As brincadeiras e suas raízes na Cultura Maranhense.....	25
2.4 Representações de gênero em brincadeiras infantis	28
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	32
3.1 Locus da Pesquisa	32
3.2 Participantes da pesquisa	32
3.3 Critérios de Inclusão e Exclusão dos Participantes no Estudo	33
3.3.1 Critérios de inclusão	33
3.3.2 Critérios de exclusão.....	33
3.4 Instrumentos e procedimentos utilizados	33
3.5 Descrição dos desenhos	33
3.6 Interpretação e análise dos Dados	34
4. O UNIVERSO DAS BRINCADEIRAS E SUAS CATEGORIAS	36
4.1 Brincadeiras tradicionais	36
4.2 Brincadeiras Esportivas	38
4.3 Brincadeiras simbólicas	40
4.4 Brincadeiras com Brinquedos.....	42
4.5 Brincadeiras com Animais	45
5. RESULTADOS E ANÁLISE DAS BRINCADEIRAS PREFERIDAS DE MENINAS E DE MENINOS.....	48
5.1 Categorias das brincadeiras diferenciadas por gênero	49
5.2 Categoria e tipos de brincadeiras diferenciadas por gênero	53
6. CONCLUSÃO	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80

1. INTRODUÇÃO

A infância é um período categórico para a formação da identidade de gênero¹, e as brincadeiras desempenham um papel fundamental nesse processo. Através do lúdico, as crianças internalizam normas sociais e culturais, construindo representações sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. Para Bigler *et al.* (2013), as crianças são expostas a estereótipos que podem influenciar suas preferências e comportamentos e essas categorizações podem limitar as experiências das crianças.

Segundo Ferreira (2021, p. 15) “As crianças e suas brincadeiras não surgem de forma espontânea, elas brincam porque são guiadas por adultos”, meninas são incentivadas a desenvolver habilidades de cuidado e empatia, enquanto meninos são estimulados a serem competitivos e ativos. Esse tipo de socialização pode perpetuar desigualdades de gênero, ao limitar o que é considerado aceitável para cada grupo.

Sintomaticamente, o brincar é uma das maneiras pelas quais as crianças expressam suas percepções. As brincadeiras servem para fortalecer o desenvolvimento infantil, pois ultrapassam o simples aprendizado, contribuindo de forma significativa para seu crescimento integral. De acordo com Oliveira (2024, p. 251) “As infâncias e crianças se modificam de acordo com sua posição estrutural na sociedade e de variáveis geracionais, de classe, de etnia e gênero”.

De certa forma, quando as crianças têm a liberdade de escolher suas brincadeiras sem as restrições de gênero, elas podem explorar diferentes papéis e identidades. Por exemplo, um menino que brinca de boneca ou uma menina que joga futebol podem desafiar os estereótipos tradicionais e abrir caminho para uma compreensão mais ampla de gênero.

A escola, nesse caso, desempenha um papel importante no desenvolvimento das crianças, pois vai muito além de ser apenas um local de transmissão de conteúdos acadêmicos. Ela é um espaço central para a construção de experiências que influenciam profundamente a formação das crianças. Ao acolher a diversidade e a pluralidade, a escola se transforma em um espaço de verdadeira transformação, onde se integram as dimensões intelectual e emocional. Além disso, desempenha um papel fundamental na construção da identidade dos indivíduos e no fortalecimento das relações sociais.

¹ A concepção de gênero apresentada no presente trabalho pode ser entendida a partir do pensamento de Joan Scott (1995) o qual caracteriza as relações de gênero como elementos constitutivos das relações sociais, baseadas em diferenças entre os sexos. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>

Para Lima (2020), a escola é influenciada pelo contexto sociocultural em que está inserida, onde frequentemente reproduz e reforça padrões de gênero tradicionais. Além disso, contribui para fortalecer e consolidar esses padrões, tornando-os cada vez mais arraigados na mente dos estudantes. Dessa forma, a heteronormatividade, presente em diversas esferas da sociedade, se manifesta na escola por meio da organização de atividades e espaços que pressupõem uma divisão binária dos sexos (Lima, 2020). E a escola, como uma instituição social, não está imune a essa influência e reproduz esses padrões.

Logo, esse espaço se torna um dos ambientes mais influentes para o desenvolvimento da identidade infantil, onde as crianças constroem e reproduzem papéis de gênero. Nessa conjuntura, meninos e meninas, através de suas produções culturais, dentre as quais os desenhos, expressam tanto a sua individualidade quanto as representações coletivas que internalizaram. Nos desenhos, as escolhas de cores, personagens, cenários e os temas, ilustram como cada criança se posiciona dentro das normas sociais. Como expressão cultural, o desenho acaba por ser uma forma pela qual as crianças revelam como percebem e interpretam o mundo ao seu redor. Finco (2003, p. 91) reforça que o “conceito de gênero se apresenta como uma importante categoria de análise das brincadeiras”, incluindo as normas e expectativas sociais em torno dos papéis de gênero.

Os papéis de gênero são reforçados ou questionados por meio do desenho, sendo que alguns materiais acessados pelas crianças, como livros, brinquedos e filmes contribuem para modelar as representações e imaginários. Se a escola segue práticas tradicionais, é comum que os desenhos reproduzam estereótipos rígidos. Em escolas com propostas pedagógicas que incentivam a liberdade de expressão e a diversidade, observa-se maior variação nos temas e personagens representados. Nesse contexto, a escola funciona como um canal espontâneo e criativo em que as crianças representam as ideias, estereótipos e dinâmicas de gênero que foram absorvendo desde cedo em suas experiências familiares, sociais e culturais (Cravo, 2006).

Na esteira dessas reflexões, cabe destacar que ao longo do processo de formação no curso de Educação Física, observou-se uma lacuna nos debates acerca das relações de gênero e suas representações que são constituídas na infância. A ausência desse debate nas disciplinas curriculares reflete uma visão tradicional e limitada da educação, que muitas vezes negligencia a importância de discutir como os papéis de gênero são construídos e impostos pela sociedade. Essa omissão (ou desprestígio) é especialmente preocupante porque a escola é um espaço onde estereótipos de gênero são frequentemente reproduzidos, impactando diretamente o desenvolvimento das crianças e suas percepções sobre o que é apropriado ou esperado para meninos e meninas.

Além disso, a falta de reflexão sobre as representações de gênero na infância limita a capacidade dos futuros educadores de lidar com essas questões de maneira crítica e inclusiva. A Educação Física, em particular, é um campo em que os estereótipos são trabalhados por meio da divisão entre esportes e atividades “masculinas” e “femininas”. Sem uma abordagem consciente, os professores correm o risco de perpetuar essas desigualdades, restringindo a participação e a liberdade das crianças na escolha de atividades que deveriam promover inclusão e desenvolvimento integral (Cravo, 2006).

Portanto, tomando como referência as discussões introdutórias a pesquisa tem seu alicerce, sendo que a composição definitiva do objeto está intrinsecamente vinculada à minha trajetória profissional nas cidades de Santa Inês, Santa Luzia, Pindaré-Mirim, Alto Alegre do Pindaré, Tufilândia, Igarapé do Meio e Monção. Isso se deve ao fato de atuar, por longo período, visitando escolas públicas das redes municipais, especialmente nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Como também, o interesse por discorrer sobre questões que abordam as relações de gênero, pois, isso está diretamente relacionado à minha vivência e orientação sexual.

Essa trajetória despertou uma sensibilidade e um interesse particular em compreender, mesmo que de forma introdutória, como as crianças lidam com as questões de gênero desde cedo, suas formas de representação dessas questões, bem como elementos subjacentes que sirvam de pressupostos para promover espaços mais inclusivos e respeitosos nas escolas.

À vista disso, o presente estudo dispõe das seguintes questões de pesquisa: Quais as representações presentes nos desenhos infantis de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do oeste do Maranhão? Quais as diferenças e semelhanças em relação às brincadeiras preferidas de meninas e meninos? Para responder a essas questões, este trabalho abordou temáticas relacionadas aos estudos sociais da infância, em diálogo com a análise dos desenhos e as brincadeiras preferidas pelas crianças, bem como as interações e influências do contexto social e cultural na formação da identidade infantil.

Outrossim, este estudo justifica-se pela relevância de compreender como as crianças constroem suas preferências lúdicas na infância por meio das brincadeiras, considerando sua influência na formação da identidade infantil. A pesquisa baseia-se na análise de desenhos de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais pertencentes a sete cidades do oeste do Maranhão: Santa Inês, Santa Luzia, Pindaré-Mirim, Alto Alegre do Pindaré, Tufilândia, Igarapé do Meio e Monção. O enfoque está em identificar as atividades lúdicas mais recorrentes entre meninas e meninos, bem como os objetos e espaços associados a cada criança.

Por fim, o presente trabalho tem como objetivo central compreender as brincadeiras preferidas de meninas e meninos por meio da análise de desenhos produzidos por crianças do

3º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas situadas no oeste do Maranhão. Para tanto, o texto está estruturado com uma abordagem sobre os estudos sociais da infância que reconhecem a criança como sujeito social ativo, capaz de construir significados e expressar sua visão de mundo. Assim como, discute-se o desenho infantil como uma produção cultural que reflete contextos sociais, familiares e escolares vivenciados pelas crianças. A fim de explorar suas raízes culturais presentes nas brincadeiras tradicionais e contemporâneas, destacando o papel das práticas. Assim como, a influência das questões de gênero que permeiam e moldam os papéis sociais de meninas e meninos que contribuem para a construção das identidades infantis.

2. BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E SOCIAIS

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram que as crianças tenham o direito de brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Brasil, 2017, p. 38).

O ato de brincar é um dos princípios fundamentais assegurados pela Convenção sobre os Direitos da Criança, da Organização das Nações Unidas (ONU), e reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil. Dessa forma, entende-se que não é apenas uma atividade recreativa, mas um direito essencial para o desenvolvimento pleno e saudável de toda criança, como também uma forma da criança expressar seus sentimentos e compreender o mundo e o lugar onde está inserida.

Reconhecendo a relevância e o significado do brincar, entende-se que a Educação Física pode desempenhar um papel importante ao fomentar diálogos e estruturar práticas pedagógicas direcionadas à Educação Infantil. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que o brincar, os brinquedos, os jogos e a ludicidade também estão entre os temas de pesquisa da área. Essas temáticas, que integram o escopo de saberes abordados pela Educação Física, estão relacionadas à cultura corporal (Soares et al., 1992), contribuindo para uma compreensão mais ampla e enriquecedora sobre o desenvolvimento infantil e as práticas educacionais.

Há de se considerar, nesse contexto, que a escola não é neutra em termos culturais ou sociais. Ela é um espaço onde se promovem certos comportamentos, expectativas e papéis sociais, incluindo aqueles ligados ao gênero. Para Vieira e Altmann (2016, p. 149) “ao concebermos instituição escolar também como um espaço onde o gênero se constitui, entendemos que é nesse espaço que serão instauradas as mais diferentes intervenções relacionadas a saberes e condutas”.

O brincar é manifestado, nesse íterim, como uma ferramenta essencial para a socialização. Ao interagir com outras crianças, a criança aprende a negociar, a compartilhar, a esperar sua vez e a resolver conflitos, desenvolvendo habilidades sociais e emocionais. Para Vieira e Altmann (2016, p. 144), “é neste sentido que o brincar, nessa etapa da educação, é concebido como uma forma com a qual a criança elabora aspectos cognitivos, desenvolve habilidades corporais e, a partir das interações, vivencia a socialização”.

No campo das brincadeiras, especificamente, as práticas lúdicas são reconhecidas como um espaço privilegiado de expressão cultural e social das crianças. Conforme enfatiza Huizinga (2000), o ato de brincar transcende a mera diversão, desempenhando um papel essencial na formação de vínculos sociais, na reprodução de normas culturais e na construção de identidades. Nesse sentido, as brincadeiras não apenas refletem, mas também produzem e transformam os contextos sociais em que as crianças estão inseridas.

As brincadeiras infantis também servem como um "processo interpretativo" em que as crianças reinterpretam elementos do mundo adulto, adaptando-os ao seu universo lúdico (Corsaro, 2011). Assim, as brincadeiras não apenas refletem os contextos socioculturais nos quais as crianças estão inseridas, mas também os transformam, constituindo uma prática ativa de socialização.

A dimensão das brincadeiras é um tema recorrente nos estudos sociais da infância. Pesquisas indicam que as preferências lúdicas das crianças frequentemente reproduzem papéis tradicionais de gênero, muitas vezes reforçados por expectativas sociais e culturais (Freitas, 2019). Entretanto, os estudos também mostram que as brincadeiras podem servir como espaços de resistência e subversão, nos quais as crianças desafiam estereótipos e exploram novas formas de interação social.

No âmbito educacional, os estudos destacam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem as vivências infantis, respeitem suas especificidades e promovam a inclusão. Como aponta Sarmiento (2005), uma educação centrada na criança deve levar em conta seus interesses, suas maneiras de aprender e as diversas formas como elas entendem e se conectam com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, uma abordagem pedagógica inclusiva não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais justa, empática e acolhedora.

2.1 Estudos Sociais da Infância

A partir dos anos 1980 e 1990, os estudos voltados para a infância passaram a adotar uma visão crítica, interdisciplinar e contextualizada, integrando conhecimentos da sociologia, antropologia, história, geografia, educação e outros campos. A pesquisa de Philippe Áries (1981), "História social da criança e da família", desempenhou um papel fundamental na ampliação das discussões historiográficas sobre a infância, que até então estavam limitadas a abordagens essencialistas e psicologizantes, frequentemente desvinculadas de uma análise histórica.

Ao adotar uma perspectiva de história social da criança e da família, Áries (1981) destacou que a infância não é uma realidade fixa ou natural, mas um processo histórico e culturalmente construído. A infância se desenvolve ao longo do tempo como resultado de múltiplas interações sociais, econômicas e simbólicas, rompendo com a visão a-histórica predominante e trazendo à tona sua natureza dinâmica e processual, marcada por contextos e interpelações que a moldam continuamente.

Essa abordagem busca compreender a infância como uma categoria social dinâmica, sujeita a transformações históricas e culturais. Essa abordagem reconhece a infância como uma construção social e cultural, entendendo as crianças como sujeitos ativos que participam da construção da sociedade (Corsaro, 2011). Dessa forma, consolidou-se como um campo interdisciplinar nas últimas décadas, desafiando perspectivas tradicionais que tratavam as crianças apenas como "adultos em miniaturas"².

Nesse sentido, as crianças deixam de ser vistas apenas como "seres em desenvolvimento"³ e passam a ser reconhecidas como participantes ativos na sociedade e na construção de suas próprias experiências (James e Prout, 1997). Essa perspectiva desafia as concepções universalistas, que tratam a infância como uma etapa homogênea e linear do desenvolvimento humano. Em vez disso, esses estudos destacam a diversidade das experiências infantis, influenciadas por fatores como classe social, gênero, etnia e contexto cultural. Reafirmando o pensamento de James e Prout (1997) as crianças devem ser compreendidas dentro do contexto das estruturas sociais nas quais estão inseridas, sendo reconhecidas como agentes sociais capazes de moldar e transformar essas mesmas estruturas.

Outro ponto fundamental é a valorização das vozes das crianças. Diferentemente de abordagens tradicionais que as percebiam como objetos passivos de pesquisa, essa perspectiva busca compreender o mundo a partir do ponto de vista infantil. Para tanto, métodos como entrevistas lúdicas, observação participante e análise de produções culturais infantis, como desenhos e brincadeiras, têm sido amplamente utilizados (Sarmiento, 2005)

De acordo com Oliveira (2024, p. 241) “Desde o desenvolvimento da Sociologia da Infância (SI), as crianças e as infâncias são pensadas em sua pluralidade e diversidade, sendo-

² Refere-se a passagem da criança pela família era, na maioria das vezes, muito curta e insuficiente para demandar representações e afetar sensibilidades. Por isso, apenas aos sete anos, quando a barreira da mortalidade era superada e a criança “vingava” é que ela era recebida na família. Mesmo assim essa ascensão não trazia uma identidade bem estabelecida. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5882/588272364011/html/>.

³ O conceito de "seres em desenvolvimento" refere-se à ideia de que os indivíduos, especialmente as crianças, tem sua infância tomada a partir da ótica adulta, isto é, como uma etapa de vida a ser superada e que necessita proteção integral, na medida em que é compreendida como frágil e incapaz. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822005000300006>.

lhes conferida um estatuto científico até então inexistente nas pesquisas”. Conforme apresentado por Sarmiento (2005, p. 363), “A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”. Essa perspectiva propõe uma reflexão sobre como as estruturas sociais percebem e tratam as crianças, reconhecendo que elas possuem direitos específicos que devem ser garantidos e respeitados. Os estudos sociais da Infância, portanto, atuam no campo de investigação das relações sociais que envolvem as crianças, levantando questões sobre a maneira como elas são vistas e como suas experiências e direitos podem ser mais adequadamente reconhecidos e protegidos na sociedade.

Em sociedades contemporâneas, a infância é frequentemente associada a conceitos como vulnerabilidade, inocência e dependência. Contudo, os estudos sociais argumentam que essas noções são, muitas vezes, moldadas por interesses econômicos, políticos e ideológicos. Em contextos de desigualdade social, por exemplo, as infâncias vividas por crianças em situação de pobreza ou de exclusão são profundamente distintas das infâncias de crianças em contextos privilegiados, desafiando qualquer tentativa de homogeneização da experiência infantil (Qvortrup, 1994).

Um dos pilares centrais dos estudos sobre a infância é o entendimento de uma construção social. Isso significa que as ideias sobre o que é ser criança e como a infância deve ser vivida não são universais ou naturais, mas, sim, resultado de processos históricos e culturais. Por exemplo, Áries (1981) demonstrou que a noção de infância na Europa medieval era significativamente diferente da concepção moderna, evidenciando que as maneiras como as sociedades percebem as crianças são variáveis e contextuais. Considerar a infância como uma categoria analítica legítima e autônoma. Diferente de abordagens que subordinam a infância ao desenvolvimento adulto ou à funcionalidade para a sociedade, esses estudos reconhecem o valor intrínseco da infância como um período de vida pleno. Corsaro (2011) introduz o conceito de "orbitalidade"⁴, sugerindo que a infância deve ser estudada em suas interações com outros grupos sociais, mas sem perder sua especificidade.

Além disso, Qvortrup (1994) defende que a infância deve ser tratada como uma estrutura permanente, em que as experiências das crianças, embora variáveis, fazem parte de um sistema social maior que organiza suas vidas e relações. Esse enfoque ajuda a evidenciar as

⁴ O conceito de **orbitalidade**, introduzido por William Corsaro (2011), refere-se à ideia de que a infância deve ser compreendida não como um período isolado ou apenas subordinado à vida adulta, mas como uma categoria social com suas próprias especificidades que interage continuamente com outras estruturas e grupos sociais.

desigualdades geracionais e a maneira como as crianças são muitas vezes marginalizadas nos processos decisórios, tanto na esfera familiar quanto na sociedade em geral.

Dessa forma, os estudos sociais da infância oferecem uma perspectiva ampliada e crítica sobre a condição infantil, reconhecendo as crianças como sujeitos sociais plenos e agentes de transformação. Essa abordagem tem contribuído para a construção de políticas públicas e práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às necessidades e aos direitos das crianças.

2.2 O desenho infantil como expressão cultural

O desenho infantil é reconhecido como uma forma de expressão cultural, simbólica e emocional, proporcionando uma janela para compreender a maneira como as crianças percebem, interpretam e ressignificam o mundo ao seu redor. Por meio de traços, cores, formas e narrativas visuais, os desenhos infantis oferecem percepções únicas sobre suas vivências, incluindo temas como relações sociais, representações de gênero, afetos e referências culturais.

De acordo com Passos (2013), o desenho infantil atua como um meio de construção e expressão das experiências desde os primeiros anos de vida, ocupando um papel central na forma como as crianças representam suas percepções do mundo. Além disso, Passos argumenta que, junto ao brincar e às narrativas orais, o desenho é uma das linguagens fundamentais da infância, permitindo que as crianças expressem aquilo que, muitas vezes, não conseguem verbalizar.

Para Ferreira (2024), o desenho infantil, enquanto expressão espontânea, viabiliza a comunicação, a criatividade e a singularidade da criança. Ele representa um recurso de fala não verbal, em que a criança narra suas experiências, sentimentos e percepções sobre o que vive e observa. Nesse sentido, o desenho funciona como uma linguagem simbólica capaz de organizar o entendimento das crianças sobre o mundo ao seu redor, conectando suas vivências internas com as influências externas do contexto sociocultural.

Os desenhos infantis não surgem de forma isolada; eles refletem as interações das crianças com seus ambientes e as dinâmicas culturais nas quais estão inseridas. Segundo Ferreira (2021), a brincadeira se conecta profundamente com a infância, integrando-se a outras atividades das crianças, como o desenho infantil, que reúne e expressa tanto o ato de brincar quanto a essência de ser criança. Os desenhos podem, assim, expressar tanto a internalização desses valores quanto um questionamento ou subversão das normas estabelecidas.

Por exemplo, a escolha de cores, temas e personagens muitas vezes reflete estereótipos culturais relacionados ao gênero, à profissão, à família ou à comunidade. Ao mesmo tempo, algumas crianças utilizam o desenho como um espaço criativo para desafiar essas normas e

explorar novas possibilidades de identidade e expressão. Para Corsaro (2011), essa capacidade de reinterpretar o mundo demonstra o caráter ativo das crianças como agentes culturais, capazes de transformar, e não apenas reproduzir, as influências que recebem.

A interpretação dos desenhos infantis exige uma abordagem sensível e contextualizada. Como aponta Ferreira (2021, p. 26), “o desenho infantil manifesta-se diante de uma oportunidade da criança se expressar de forma original e singular, viabilizando a comunicação, sendo assim um recurso de fala dos pequenos, contribuindo para o desenvolvimento integral”. Essa análise requer atenção não apenas aos aspectos formais do desenho, como traços e cores, mas também ao que está implícito na obra: emoções, desejos e expectativas que podem estar subjacentes às representações visuais.

Nesse sentido, a interpretação deve evitar projeções adultocêntricas⁵, que tendem a impor visões externas ao que as crianças tentam expressar. Para Ferreira (2021), compreender um desenho significa adotar uma postura de abertura, escutando a perspectiva da criança e reconhecendo a legitimidade de suas narrativas. Isso inclui considerar o ambiente no qual a criança está inserida, os estímulos que recebe e as influências que moldam sua produção artística (Ferreira, 2021).

Além de ser uma forma de expressão cultural, o desenho infantil desempenha um papel significativo no desenvolvimento integral da criança. Ele estimula a criatividade, melhora a coordenação motora, fortalece a capacidade de observação e ajuda na construção de habilidades comunicativas. Como observa Vygotsky (1994), o desenho pode ser entendido como uma atividade mediadora, que conecta os processos internos da criança (como pensamentos e emoções) ao mundo externo, permitindo que ela organize e ressignifique suas experiências.

Ao desenhar, as crianças não apenas representam o que veem, mas também o que sentem e imaginam. Dessa forma, o desenho se torna um espaço de experimentação, onde as crianças podem explorar ideias e sentimentos, expressar conflitos internos e desenvolver habilidades de resolução de problemas. Para Barbosa *et al*, (2024), o desenho também funciona como um exercício de autonomia, já que oferece à criança a oportunidade de tomar decisões criativas e construir algo a partir de sua própria perspectiva.

O desenho infantil vai além de uma simples atividade recreativa. Ele é uma linguagem rica e complexa, que reflete tanto o mundo interno das crianças quanto as influências culturais e sociais de seu entorno. Segundo Farias, Ferreira e Souza (2024, p. 3) “O desenho infantil

⁵ Prática social que atribui poder e autoridade predominantes aos adultos, frequentemente resultando na limitação da liberdade e na subestimação das capacidades de crianças e adolescentes. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/frh.v23i42.15814>

representa um importante meio de produção e expressão do cotidiano por parte das crianças”. Para elas, os desenhos narram suas histórias, revelam suas percepções e exploram possibilidades criativas que transcendem as limitações da linguagem verbal.

Compreender o desenho infantil como expressão cultural é reconhecer sua profundidade e valor, não apenas como um instrumento pedagógico, mas também como um meio legítimo de expressão artística e social. Assim, a análise dos desenhos das crianças pode contribuir para uma compreensão mais ampla e sensível das experiências infantis, respeitando suas singularidades e promovendo o diálogo entre a infância e a cultura. De acordo com Ferreira (2021), o desenho infantil constitui uma oportunidade singular para as crianças expressarem-se de forma autêntica e individualizada. Nesse sentido, é reconhecido como uma forma de comunicação não verbal que desempenha um papel significativo no favorecimento do desenvolvimento integral.

Isso destaca que o sentido do desenho vai além da imagem imediata, demandando uma análise cuidadosa que considere o mundo interno da criança e o contexto sociocultural em que ela está inserida. Interpretar corretamente um desenho significa não impor uma visão adulta ou externa, mas sim buscar entender a perspectiva da criança, respeitando sua forma única de se expressar.

2.3 As brincadeiras e suas raízes na Cultura Maranhense

A cultura maranhense é um entrelaçamento de influências e tradições que se refletem nas práticas cotidianas, incluindo as brincadeiras infantis, que desempenham um papel essencial na construção da identidade cultural das crianças. Essas brincadeiras, transmitidas de geração em geração, estão profundamente ligadas às festas populares, aos rituais e às manifestações artísticas típicas da região. Figueiredo (2011) destaca como as manifestações culturais maranhenses são indissociáveis da identidade local, e ao observar as práticas lúdicas infantis, é possível perceber como as crianças integram essas influências culturais em seu cotidiano.

As brincadeiras tradicionais do Maranhão não se limitam ao simples ato de brincar, mas envolvem socialização, aprendizado e desenvolvimento emocional, promovendo o pertencimento e a conexão com a comunidade (Dutra, 2020). Essas atividades se relacionam com as manifestações culturais da região, e muitas vezes as crianças participam dessas manifestações populares, imersas nas músicas e danças típicas, que influenciam suas brincadeiras cotidianas.

Ao brincar, as crianças não apenas reproduzem a dinâmica social, mas também constroem e ressignificam suas próprias identidades culturais. De acordo com Santos (2018), a prática do

brincar, ao se mesclar com as manifestações culturais, cria um espaço de aprendizagem e de construção de sentido. As brincadeiras infantis, são espaços ricos em simbolismo e ajudam as crianças a vivenciarem e internalizarem elementos da cultura maranhense, contribuindo para a formação da identidade e a preservação da tradição.

Para Feitosa *et al.* (2017), a brincadeira popular tem um caráter lúdico e recreativo, pois sua prática oferece momentos de diversão, alegria e entretenimento sem maiores intenções ou objetivos formais. A oralidade, a música e a dança, elementos que fazem parte das festividades maranhenses, estão profundamente presentes nas brincadeiras infantis, funcionando como veículos de transmissão de valores e saberes culturais. As crianças, ao participarem dessas práticas, não apenas se divertem, mas também constroem uma relação afetiva com as manifestações culturais, reafirmando sua identidade e o pertencimento à sua comunidade (Dutra, 2020).

Além disso, as brincadeiras vão além do mero entretenimento, sendo práticas educativas que introduzem as crianças nos ritmos da vida social e cultural do estado. De acordo com Guterres (2022, p. 90), “A cultura popular pode ser caracterizada por um conjunto de manifestações culturais em que o povo produz e participa ativamente”. Essas brincadeiras têm um papel fundamental na preservação e valorização das tradições maranhenses, transmitindo-as de geração em geração, promovendo a inclusão cultural (Santos, 2018). Elas funcionam como ferramentas pedagógicas que ajudam na formação da identidade e contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

O brincar, enquanto prática cotidiana das crianças, não se limita apenas ao ato de se divertir, mas também carrega consigo aspectos culturais profundos que refletem as tradições e os valores de uma determinada sociedade (Guterres, 2022). Nesse contexto, as brincadeiras infantis são moldadas e influenciadas pelas experiências culturais de uma comunidade, funcionando como um reflexo das heranças e símbolos locais. As crianças, ao interagirem com essas práticas, internalizam e vivenciam um universo simbólico que contribui para a construção de suas subjetividades e identidades.

Assim, o brincar está diretamente relacionado às dinâmicas que cercam a infância, sendo um espaço onde as experiências vividas ao longo da vida de uma comunidade são transmitidas e ressignificadas. Dutra (2020, p. 45), ao refletir sobre as culturas infantis maranhenses, destaca que “no Maranhão, é possível notar, em qualquer trajeto entre municípios, crianças brincando entre si, em momentos singulares de vivência das culturas infantis”. Por meio das brincadeiras, as crianças não apenas se divertem, mas também apreendem elementos fundamentais de sua cultura, tornando-se essenciais para a formação de suas identidades pessoais e coletivas.

Deste modo, as brincadeiras de uma criança não são apenas um reflexo de sua individualidade, mas também um espelho das influências culturais, históricas e sociais que permeiam sua vivência e seu crescimento. Os estudos voltados para as crianças encontram sua base na interação coletiva e na socialização, especialmente no modo como elas assimilam as aprendizagens culturais presentes em seu entorno (Dutra 2020).

Por meio dessas interações, é possível compreender como as crianças se apropriam das práticas, valores e significados transmitidos dentro de um contexto cultural específico, revelando a importância do convívio social para o desenvolvimento e a formação de suas identidades. Segundo Feitosa *et al.* (2017), as brincadeiras populares refletem diretamente a cultura de uma determinada localidade, sendo representações significativas de seus valores e tradições. O estudo dessas práticas é essencial, pois permite documentar e preservar aspectos da cultura lúdica infantil, além de contribuir para a valorização e o entendimento das vivências e expressões das crianças dentro de seu contexto sociocultural.

Ao explorar o universo das brincadeiras maranhenses, é essencial refletir sobre o impacto das transformações culturais, sociais e tecnológicas no modo como as crianças se relacionam com essas práticas tradicionais. As mudanças nos hábitos e nos contextos urbanos, o avanço das tecnologias digitais e a predominância de novas formas de entretenimento têm, gradualmente, alterado o espaço e a importância das brincadeiras tradicionais no cotidiano infantil. As interações das crianças com elementos criativos e culturais no Maranhão refletem uma conexão direta com o cotidiano e com a riqueza das tradições locais (Dutra 2020).

Ainda assim, muitas dessas brincadeiras resistem ao tempo, desempenhando um papel determinante na preservação da memória cultural e na transmissão de saberes entre gerações. Elas representam um elo significativo que conecta o passado ao presente, permitindo que as crianças vivenciem de forma autêntica a cultura local, enquanto criam um senso de pertencimento e identidade coletiva.

Preservar e valorizar essas brincadeiras é, portanto, não apenas um ato de respeito à herança cultural, mas também uma forma de enriquecer o desenvolvimento social e emocional das crianças, fortalecendo suas conexões com a comunidade e com suas raízes. As interações das crianças com elementos criativos e culturais no Maranhão refletem uma conexão direta com o cotidiano e com a riqueza das tradições locais (Dutra 2020). E essas práticas representam um folclore profundamente enraizado na história e na identidade cultural da região, destacando a importância de preservar e valorizar este legado que fortalece os laços entre as crianças e sua comunidade. As brincadeiras e tradições culturais não são apenas momentos lúdicos, mas

também oportunidades de transmissão de saberes, crenças e valores que refletem a memória coletiva do povo maranhense.

2.4 Representações de gênero em brincadeiras infantis

A análise proposta por Ariès (1981) revela a transformação gradual das percepções e práticas relacionadas à infância ao longo do tempo, com foco na evolução dos brinquedos e da distinção entre os gêneros na primeira infância. O autor destaca a "margem de ambiguidade"⁶ que permeia os brinquedos na transição da Idade Média para a era moderna, sugerindo que as mudanças na maneira como os brinquedos eram utilizados e percebidos refletem transformações mais amplas nos valores e nas práticas culturais sobre a infância.

Ariès identifica o período em torno de 1600 como um marco em que os brinquedos começaram a ser mais claramente associados à infância, “a boneca não se destinava apenas às meninas. Os meninos também brincavam com elas” (1981, p. 91). Ele exemplifica isso com a prática comum de meninos brincarem com bonecas, uma situação que contrasta com os padrões modernos, onde certos brinquedos são marcados por uma clara divisão de gênero.

A ambiguidade observada por Ariès estende-se além dos brinquedos e inclui aspectos como o vestuário e os costumes. Na primeira infância, não havia distinções nítidas entre os papéis e as representações de meninos e meninas, ambos usavam trajes semelhantes e interagiam com os mesmos objetos lúdicos. Essa igualdade inicial sugere que as divisões de gênero na infância foram historicamente construídas e reforçadas ao longo do tempo, alinhando-se a mudanças culturais mais amplas.

A escola, enquanto espaço de socialização primária, contribui para moldar a percepção das crianças sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor. Finco (2003, p. 95), considera que “as relações das crianças na educação infantil apresentam-se como forma de introdução de meninos e meninas na vida social, quando passam a conhecer e aprender seus sistemas de regras e valores, interagindo e participando nas construções sociais”. Essa socialização inclui valores, normas e comportamentos associados aos papéis de gênero.

Vieira e Altmann (2016) destacam que a escola, ao buscar transmitir uma imagem de imparcialidade nas questões de gênero, muitas vezes exerce controle sobre essas relações e evita discutir ou abordar o tema de forma aberta e reflexiva. No campo das brincadeiras simbólicas,

⁶ O conceito de "margem da ambiguidade", citado por Ariès (1981), refere-se ao período em que as crianças ainda não eram vistas como sujeitos com características próprias, mas sim como pequenos adultos, participando ativamente das dinâmicas sociais e familiares sem uma separação clara entre as esferas infantil e adulta. Disponível em: <https://escoladeconselhos.ufms.br/files/2021/03/Livro-PHILIPPE-ARIES-Historia-social-da-crianca-e-da-familia-1.pdf>.

a elevada frequência de brincadeiras de "Casinha" evidencia a popularidade de atividades que simulam papéis sociais e familiares, muitas vezes associadas ao universo infantil feminino. Em contraste, "Escola" apresenta menor adesão, sugerindo que brincadeiras mais estruturadas ou com vínculos diretos ao ambiente educacional podem ser menos incentivadas.

Embora a cultura da criança tenha uma certa autonomia, ela não está completamente isolada das normas e valores transmitidos pelos adultos. Finco (2003, p. 95) ressalta que “os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos pré-determinados, os preconceitos e discriminações são construções culturais, que existem nas relações dos adultos, mas ainda não conseguiram contaminar totalmente a cultura da criança”. E diferente dos adultos, as crianças estão em um processo de descoberta e construção de suas identidades, o que as torna menos presas às normas culturais. Ainda sobre as questões que envolvem as crianças e os papéis de gênero, Finco (2003, p.95) ressalta que “são os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e os meninos de outro”.

As relações de gênero também começam a ser moldadas durante as brincadeiras. “Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade” (Vianna; Finco, 2009, p. 273). E por meio dessas interações, estes passam a construir e contestar papéis sociais, identificando-se ou não com certas expectativas culturais. Finco (2003) ressalta que:

Discutir as questões de gênero na educação significa refletir sobre relações das práticas educacionais cotidianas, desconstruindo e redescobrimo significados. Significa questionar conceitos pré-concebidos, determinações que sutilmente permeiam nossas práticas. Discutir as relações de gênero é, antes de tudo, remexer e atribuir novos significados à nossa própria história. (p. 99-100).

Analisar as representações de gênero e infância é um passo essencial para reconhecer a diversidade existente nas formas de ser criança. Essa abordagem nos permite romper com categorizações rígidas que, muitas vezes, impõem padrões limitadores de como meninos e meninas devem agir, brincar ou se expressar.

De acordo com Freitas (2019), é comum encontrar meninas que se interessam por atividades tipicamente associadas ao universo masculino, como jogar futebol, assim como meninos que se dedicam a brincadeiras geralmente atribuídas ao universo feminino, como brincar de boneca ou fazer comidinha. Essa observação reforça a ideia de que, na infância, as normas de gênero ainda não estão completamente internalizadas e as crianças têm a liberdade de explorar diferentes formas de expressão, sem serem restringidas pelas expectativas sociais tradicionais.

Essa quebra de fronteiras de gênero pode ser vista como um reflexo da autonomia das crianças em escolher e vivenciar suas próprias experiências, desafiando os papéis rígidos estabelecidos pela sociedade. No âmbito das discussões sobre gênero, Freitas (2019, p. 58) destaca que "a escola deve buscar modos de lidar com as questões de gênero e sexualidade nas crianças, respeitando identidades sem se pautar no padrão binário, mas sobretudo, centrando na aceitação ao que é diferente". Isso implica promover uma educação que valorize a pluralidade e que ajude as crianças a compreender e aceitar as diferenças.

Na escola, as crianças interagem com diferentes formas de saberes, práticas pedagógicas e relações sociais que moldam suas percepções. Para Lima (2020, p. 23) "o ambiente escolar é constituído como espaço de construção, atualização e reprodução de discursos e conceitos". Esses discursos podem estar relacionados a temas como cidadania, diversidade, ética, gênero, sustentabilidade, entre outros, ampliando a visão de mundo das crianças e contribuindo para sua formação como sujeitos críticos e participativos.

Ao desconstruir os padrões de gênero, abre-se espaço para que as crianças possam explorar livremente diferentes formas de ser e agir, sem as restrições impostas por normas sociais que definem o que é apropriado para meninos ou meninas. Para Costa e Antoniazzi (1999), o gênero é uma categoria social e cultural que desempenha um papel na construção da identidade individual e que também, determina a forma como as crianças são socializadas, as expectativas que recaem sobre elas e as oportunidades que lhes são oferecidas. Isso pode incluir, por exemplo, permitir que meninos participem de atividades consideradas "femininas" ou que meninas explorem interesses rotulados como "masculinos", sem julgamento ou preconceito.

Desde cedo, meninas e meninos são expostos a expectativas e esses estereótipos são reforçados por diversos agentes como família, escola, mídia e frequentemente moldam as preferências das crianças por determinados tipos de atividades e excluem as brincadeiras como possibilidade de qualquer criança se divertir (Ferreira, 2021). E apesar das influências externas, as crianças têm uma capacidade notável de questionar e ressignificar as normas de gênero por meio de suas interações. Em contextos onde as brincadeiras ocorrem de maneira livre, sem a intervenção de adultos ou imposição de regras.

Por meio das brincadeiras, as crianças experimentam o mundo com curiosidade e criatividade, frequentemente questionando ou desafiando as expectativas de gênero por meio de brincadeiras e interações espontâneas. Assim, "observa-se que desde a infância práticas e comportamentos são rotulados para as ações das meninas e dos meninos" (Ferreira 2024, p. 30). Embora o gênero seja amplamente entendido como uma construção social, ele muitas vezes influencia as escolhas e as interações das crianças nas brincadeiras.

Ao refletir sobre a ideia de que as produções artísticas das crianças, como seus desenhos, são influenciadas por seu cotidiano e pelo universo lúdico em que estão inseridas, Gobbi (1999) enfatiza a importância de compreender como meninos e meninas expressam suas experiências e percepções do mundo por meio da arte. Ao analisar os desenhos infantis, é possível identificar como essas influências moldam a maneira como as crianças se representam e como retratam as interações com os outros e com o espaço ao seu redor.

Nesse sentido, percebe-se que as representações de gênero também estão presentes nas produções infantis, orientando escolhas de cores, temas e personagens, muitas vezes reforçando papéis sociais tradicionalmente atribuídos a meninos e meninas. Assim, os desenhos não apenas refletem a realidade vivenciada pelas crianças, mas também revelam os significados que elas atribuem às relações sociais e às experiências que vivenciam, tornando-se uma rica fonte de análise sobre os processos de construção da identidade infantil.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo do tipo exploratório. A pesquisa tem como objetivo possibilitar a compreensão de um tema, com foco no desenvolvimento e no aperfeiçoamento de ideias (Gil, 2008). A partir disso, o trabalho tem como objetivo compreender as representações de gênero relacionadas às brincadeiras preferidas de crianças por meio dos desenhos infantis.

O estudo adotou uma abordagem quali-quantitativa, voltada para a compreensão do fenômeno e de seus significados culturais, abordando questões específicas relacionadas ao universo dos significados, motivações, aspirações, crenças, valores e comportamentos. (Minayo, 2016). A análise de discurso (Orlandi, 2009) foi utilizada para identificar temas emergentes nas falas das crianças, enquanto a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011) foi aplicada aos desenhos.

Buscou-se explorar como as crianças representam as brincadeiras em seus desenhos, bem como identificar possíveis padrões ou estereótipos nas preferências lúdicas. Ademais, investigou-se as brincadeiras preferidas que refletem papéis tradicionais de gênero e como essas representações variam entre meninos e meninas. Para construção das etapas metodológicas, foi estruturado um plano de pesquisa, coleta e análise dos dados, seguindo as fases metodológicas que guiaram todo o trabalho.

3.1 Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em escolas públicas municipais das cidades de Santa Inês, Santa Luzia, Pindaré-Mirim, Alto Alegre do Pindaré, Tufilândia, Igarapé do Meio e Monção, situadas na região oeste do Maranhão durante os meses de agosto e setembro de 2024. A escolha das cidades tem relação com o trabalho na qual realizo visitas técnicas nas escolas das cidades supracitadas para avaliar a utilização de materiais didáticos. As escolas foram escolhidas aleatoriamente de acordo com o roteiro de visitas. A coleta de informações em campo foi organizada em duas etapas principais: a produção de desenhos e uma entrevista com as crianças.

3.2 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 108 crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 8 e 9 anos. Na cidade de Santa Inês com uma turma de 19 crianças, Santa Luzia com 25 crianças, Pindaré-Mirim com 14 crianças, Alto Alegre do Pindaré com 12 crianças, Tufilândia com 11 crianças, Igarapé do Meio com 11 crianças e Monção com 16 crianças. Para preservar a identificação das crianças, a fim de garantir o sigilo e confidencialidade as crianças. Para isso, nos amparamos na Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, a qual pressupõe a

dispensa da avaliação de pesquisas pelo sistema CEP/CONEP quando o objetivo está centrado no aprofundamento teórico de situações que emergem da prática profissional. Após a autorização da Gestão da Escola, dos pais e das crianças, sempre respeitando os princípios éticos envolvidos desde que garantida a confidencialidade e o anonimato tanto das escolas quanto dos participantes da pesquisa, assegurando que as análises e publicações preservasse a identidade dos envolvidos (Brasil, 2016). Nesse sentido, optou-se por atribuir nomes fictícios aos sujeitos envolvidos na experiência, a partir de indicações realizadas.

3.3 Critérios de Inclusão e Exclusão dos Participantes no Estudo

Para garantir a representatividade e a validade dos dados coletados, foram definidos critérios claros para a inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa

3.3.1 Critérios de inclusão

Os participantes deveriam atender aos seguintes critérios para serem incluídos ou excluídos na pesquisa:

- a) Concordar voluntariamente em participar da pesquisa;
- b) Estar matriculado no 3º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas;

3.3.2 Critérios de exclusão

- a) Não está presente no dia da realização da pesquisa;
- b) Não estar matriculado no 3º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental no período de realização da pesquisa;

3.4 Instrumentos e procedimentos utilizados

Para a produção dos desenhos cada criança recebeu uma folha em branco e materiais como lápis de cor e giz de cera para a confecção dos desenhos. Para isso, utilizou-se o horário escolar e as crianças permaneceram na sala de aula. Após o material entregue, as crianças foram orientadas a produzir um desenho que representasse sua brincadeira preferida com o seguinte comando: “Desenhe a brincadeira que você mais gosta de brincar”. As crianças tiveram cerca de 30 minutos para concluir a atividade, com liberdade para terminar antes, caso desejassem. Após a explanação da proposta, as crianças produziram os desenhos individualmente, sem interferência, assegurando sua autonomia criativa.

3.5 Descrição dos desenhos

Para a descrição dos desenhos da coleção, foi aplicado um protocolo específico voltado para brincadeiras de meninas e meninos (Quadro 01) de acordo com Ferreira; Nunes; Wiggers (2023). Esse instrumento possibilita uma análise detalhada dos elementos visuais presentes nos

desenhos, permitindo uma interpretação minuciosa sobre a brincadeira e a temática de gênero. As características observadas incluem tema; figuras humanas e representação de gênero, como apenas meninas desenhadas ou grupos mistos; cenário; distribuição no papel; enquadramento; perspectiva; traços; formas; cores e movimento.

Quadro 1 - Protocolo de descrição dos desenhos para organização das categorias

Elementos do desenho	Descrição
Tema	Nome da brincadeira e elementos que a caracterizam.
Figuras	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).
Cenário	Detalhes do contexto do desenho.
Distribuição no papel	Preenchimento do espaço, parte central, parte lateral (esquerda e direita), parte superior e parte inferior.
Enquadramento	Geral, americano, médio, primeiro plano e detalhe.
Perspectiva	Vista frontal, vista posterior, vista lateral (esquerda e direita) e vista superior.
Traços	Largos, estreitos, contínuos e tracejados.
Formas	Círculo, quadrado, triângulo, retângulo ou sem forma definida.
Cores	Cores utilizadas, cores repetidas, cores predominantes, intensidade ou ausência de cores.
Movimento	Tipo de movimentação representada ou sem movimentação.

Fonte: Ferreira; Nunes; Wiggers (2023).

O uso do protocolo possibilita uma análise mais detalhada dos desenhos infantis, considerando todos os aspectos, desde a posição na folha até os tipos de traços empregados (Ferreira, 2024). Essa abordagem valoriza a produção das crianças como um registro significativo, sem, contudo, substituir suas narrativas ou estabelecer diagnósticos sobre desenvolvimento gráfico, motricidade e cognição, nem criar padrões comparativos.

3.6 Interpretação e análise dos Dados

A coleta dos dados incluiu a avaliação dos desenhos com base em aspectos como:

- a) personagens e papéis sociais (quais figuras ou personagens apareceram);

- b) distribuição das atividades (quais atividades são associadas a meninos e meninas);
- c) variedade das brincadeiras (quais brincadeiras são relacionadas a cada gênero).

Comparações entre os desenhos foram realizadas para identificar padrões ou diferenças significativas. A técnica de triangulação foi empregada para cruzar as informações dos desenhos, verificando congruências e discrepâncias. Os principais eixos temáticos foram: como meninos e meninas descrevem seus papéis; quais as expectativas em torno do que é esperado de cada gênero e as reflexões sobre as diferenças e semelhanças entre meninas e meninos. Desse modo, a pesquisa qualitativa possibilitará a compreensão das significações subjetivas a partir da visão dos indivíduos envolvidos (Flick, 2013).

Por meio da análise conjunta dos dados obtidos nos desenhos, identificou-se cinco categorias a partir da interpretação dos desenhos infantis registrados em campo, com a temática “Minha brincadeira preferida”. Esse esforço permitiu explorar como as crianças constroem e expressam suas percepções de gênero, contribuindo para a compreensão das dinâmicas culturais que moldam suas identidades, ampliando as discussões sobre gênero na infância. A pesquisa respeitou a privacidade e o sigilo das crianças e das escolas participantes, garantindo o anonimato nas análises e publicações.

4. O UNIVERSO DAS BRINCADEIRAS E SUAS CATEGORIAS

Por meio das ilustrações, as crianças compartilham não apenas suas brincadeiras favoritas, mas também narrativas que dialogam com questões complexas, como gênero, socialização e imaginário cultural. De acordo com Ferreira (2021), o desenho infantil se constitui como uma forma singular de expressão, permitindo que as crianças comuniquem, de maneira autêntica, suas emoções e vivências, além de refletirem suas interpretações sobre o mundo ao seu redor. Assim, as produções artísticas infantis funcionam como uma janela que nos permite compreender a interação das crianças com normas sociais, estereótipos e suas próprias construções identitárias.

A análise dos desenhos infantis permitiu compreender como as crianças vivem e representam suas brincadeiras preferidas, além de revelar como o brincar está interligado às normas, valores e expectativas sociais. Através das categorias, é possível observar tanto a reprodução de padrões culturais quanto a capacidade criativa e transformadora das crianças em suas vivências lúdicas. Esse processo evidencia o papel fundamental das brincadeiras na infância como espaço de aprendizado, expressão e construção de identidade.

Por intermédio dos desenhos, emergiram cinco categorias principais, que traduzem as preferências lúdicas das crianças e revelam nuances de suas experiências. A tabela a seguir realça as cinco categorias, nas quais se situam as brincadeiras preferidas das crianças, sendo elas as tradicionais, simbólicas, esportivas, com brinquedos e com animais.

Tabela 1 - Identificação das categorias de brincadeiras preferidas

Lócus	Tradicionais	Esportivas	Simbólicas	Brinquedos	Animais	Total:
Pindaré	6	4	3	1		14
Monção	4	5	5	2		16
Alto Alegre	7	4	1			12
Igarapé do Meio			6	5		11
Santa Luzia	6	6	9	4		25
Santa Inês	6	3	4	5	1	19
Tufilândia	5	3	2	1		11
Total:	34	25	30	18	1	108

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

4.1 Brincadeiras tradicionais

A brincadeira está presente na vida da criança desde os primeiros momentos, quando os pequenos começam a manipular objetos que produzem sons, batem palmas e interagem com as pessoas ao seu redor. Trata-se de uma prática lúdica que atravessa gerações, sendo uma rica manifestação da cultura de um povo. Friedmann (1995) em seus estudos afirma que o jogo

tradicional faz parte da construção de uma sociedade lúdica que proporciona o desenvolvimento de diversos conhecimentos, essas atividades têm raízes profundas na história e nas tradições de diferentes comunidades, variando conforme o contexto cultural, mas compartilhando características comuns como simplicidade, criatividade e interação social.

Assim, as brincadeiras oportunizam diversas experiências, sem as exigências rigorosas de seguir uma determinada performance ou habilidade específica de movimento com excelência (Ferreira, 2021). As brincadeiras tradicionais, como amarelinha, esconde-esconde, pular corda, pega-pega e pipa, desempenham um papel fundamental na preservação da memória coletiva. Elas refletem valores, costumes e modos de vida, servindo como um meio de transmissão cultural e perpetuação de tradições. Através dessas brincadeiras, as crianças entram em contato com a história e os saberes populares de suas comunidades.

Para Vieira e Altmann, “O brincar destaca-se como uma das possibilidades que a criança tem para se expressar, a partir da exploração de brincadeiras, jogos e brinquedos que compõem as mediações da Educação Infantil” (2016, p. 144). Nesse contexto, o brincar vai além de um simples entretenimento, ele se torna uma linguagem própria, por meio da qual as crianças exploram o mundo ao seu redor, comunicam sentimentos, desenvolvem habilidades e constroem significados. As brincadeiras possuem um valor que vai além do entretenimento. Elas representam um rico campo de aprendizado, pois estimulam o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social das crianças.

Além disso, as brincadeiras tradicionais desempenham um papel importante na preservação cultural. Elas carregam elementos de histórias, músicas, rimas e gestos que variam conforme a região e refletem a diversidade de cada povo. Ao participar dessas atividades, as crianças têm a oportunidade de se conectar com suas raízes e de perpetuar tradições que fazem parte da identidade de suas comunidades.

Desse modo, entende-se que as brincadeiras promovem um desenvolvimento, como também estimula as relações afetivas e sociais (Kishimoto, 1996). Aspectos esses, que são essenciais para a formação de indivíduos saudáveis e bem adaptados à convivência em sociedade. Para Ferreira (2021) “essas práticas delineiam pedagogias que intervêm sobre o corpo, nele imprimindo as marcas do processo histórico, político e cultural. Consequentemente as aulas de Educação Física devem propiciar o brincar em suas diferentes possibilidades.

A tabela 1 evidencia a distribuição da quantidade de brincadeiras tradicionais identificadas em diferentes municípios do oeste do Maranhão. No total, foram registradas 34 brincadeiras tradicionais, distribuídas entre sete cidades da região. Ao analisar os dados por município, observa-se que Alto Alegre do Pindaré apresenta o maior número de brincadeiras

tradicionais, com 7 desenhos. Em seguida, os municípios de Pindaré-Mirim, Santa Luzia e Santa Inês possuem 6 brincadeiras cada. Tufilândia apresenta 5 brincadeiras, enquanto Monção contabiliza 4 brincadeiras. É relevante destacar que não houve registro de dados para Igarapé do Meio, o que pode indicar a ausência de informações coletadas ou a inexistência de brincadeiras tradicionais identificadas na localidade. Além disso, é possível que, para aquelas crianças, determinada brincadeira não fosse de seu agrado, uma vez que não ocorreu o questionamento sobre o conhecimento ou não dessa prática lúdica.

De maneira geral, a análise indica que há uma preservação das brincadeiras tradicionais em todos os municípios analisados, com pequenas variações na quantidade identificada. Esse dado sugere que, apesar das influências contemporâneas na cultura infantil, as brincadeiras tradicionais ainda fazem parte do cotidiano das crianças da região. Compreender as brincadeiras e a infância no Maranhão é reconhecer a influência da história, geografia e cultura na formação das crianças e nas descobertas dos lugares e espaços que escolhem para brincar (Dutra, 2020). Assim, entender as interações, brincadeiras e infância envolve considerar aspectos como o contexto social e cultural, além das práticas coletivas que favorecem a continuidade dessas atividades entre diferentes gerações.

Assim, entende-se que as brincadeiras são instrumentos valiosos e abrangentes, que englobam os diversos aspectos da vida humana, proporcionando às crianças um ambiente propício para o desenvolvimento completo em todas as suas dimensões. Segundo Corsaro (2011), o processo de apropriação da cultura envolve a capacidade da criança não apenas de reproduzir, mas também de recriar e reinventar as formas de organização do conhecimento produzido socialmente. Dessa forma, promover e reconhecer a importância do brincar é essencial para garantir a formação integral e o bem-estar das crianças.

4.2 Brincadeiras Esportivas

De acordo com Ferreira (2021), os desenhos das crianças brasileiras que representam jogos de futebol podem refletir as desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas presentes nessa modalidade, revelando aspectos complexos da sociedade. As brincadeiras esportivas representam uma adaptação das práticas lúdicas infantis às dinâmicas e estruturas do esporte. Elas combinam o caráter espontâneo e criativo das brincadeiras tradicionais com elementos específicos dos esportes, como regras mais definidas, objetivos claros e a inclusão de fundamentos técnicos.

Essas brincadeiras destacam-se por sua flexibilidade, além de servirem como uma ponte entre o brincar de forma livre e o esporte formal. Uma definição do Coletivo de Autores, explicita que, “o esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura

corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica” (Soares et al., 1992, p. 70). Essa abordagem é amplamente utilizada no ambiente escolar, especialmente em aulas de Educação Física, como uma forma de introduzir as crianças ao universo esportivo de maneira lúdica e acessível. As crianças têm a oportunidade de explorar movimentos fundamentais, como correr, saltar, arremessar e chutar, enquanto se familiariza com gestos técnicos dos esportes.

No contexto escolar, as brincadeiras esportivas são uma ferramenta pedagógica utilizada para introduzir as crianças aos esportes de maneira gradual e inclusiva. Elas permitem que as crianças experimentem diversas modalidades esportivas em um ambiente descontraído, o que contribui para o desenvolvimento de suas habilidades motoras e para a descoberta de suas preferências esportivas. Além disso, essas atividades podem ser adaptadas para atender às necessidades de diferentes grupos, promovendo a inclusão e a participação de todos.

De maneira geral, Santa Luzia se destaca com o maior número de brincadeiras esportivas, com 6 desenhos, seguida por Monção, com 5 brincadeiras. Pindaré-Mirim e Alto Alegre do Pindaré apresentam 4 brincadeiras esportivas cada. Por outro lado, Santa Inês e Tufilândia têm 3 brincadeiras esportivas registradas em cada cidade. A cidade de Igarapé do Meio não apresenta desenhos de brincadeiras esportivas, o que pode indicar ausência de dados ou a não identificação de tais brincadeiras nesta localidade.

Esses dados sugerem que, embora haja uma diversidade nas atividades esportivas escolhidas pelas crianças, a quantidade de brincadeiras registradas varia de acordo com cada cidade. A ausência de desenhos em Igarapé do Meio, pode refletir uma diferença nas práticas culturais e lúdicas da região. Em geral, a tabela mostra que as brincadeiras esportivas continuam presentes no cotidiano infantil, sendo mais evidentes em algumas cidades, o que pode estar relacionado a fatores como infraestrutura, tradição cultural ou a promoção de atividades físicas nas escolas.

Essa realidade reflete um padrão social que, desde muito cedo, condiciona meninos e meninas a se engajarem de formas diferentes com relação ao esporte. De acordo com Silva (2021, p. 151) “É comum que no uso da bola se destaquem brincadeiras com roteiros de esportes, sobretudo o futebol, sendo altamente representativas no universo lúdico das crianças, principalmente entre os meninos”. Esse fenômeno não é apenas uma questão de escolha individual, mas está profundamente enraizado nas normas e expectativas de gênero que moldam as vivências das crianças.

De acordo com Ferreira (2021, p. 41) “Nas aulas de Educação Física os corpos masculinos são instigados a praticar o futebol, diferente dos corpos femininos”. Pois, desde a infância, as

meninas são socialmente influenciadas a buscar outros tipos de brincadeiras, se distanciando do futebol, esporte que é frequentemente visto como um campo de expressão da força física, competitividade e virilidade. Em suma, as brincadeiras esportivas são uma abordagem criativa e eficiente para explorar os benefícios tanto das brincadeiras quanto dos esportes. Elas oferecem um espaço para que as crianças aprendam, se desenvolvam e se divirtam, ao mesmo tempo em que ampliam sua compreensão sobre as práticas esportivas e fortalecem habilidades essenciais para a vida.

4.3 Brincadeiras simbólicas

Os jogos simbólicos, também conhecidos como brincadeiras de faz de conta, desempenham um papel categórico no desenvolvimento infantil e na educação. Esses jogos, que envolvem a imaginação e a recriação da realidade, são fundamentais para a construção do conhecimento, das habilidades sociais e da criatividade das crianças, além de favorecerem a expressão emocional e o entendimento do mundo ao seu redor.

O jogo simbólico perpassa para alguns momentos na vida da criança, Para Freitas (2010) Quando a criança brinca, imagina ou imita, ela cria um universo onde está livre de imposições, restrições, normas ou regras dos adultos, o que lhe permite adaptar à realidade para satisfazer seus desejos e necessidades. O autor reforça ainda que a função simbólica se evidencia como uma ferramenta que possibilita à criança manifestar seus desejos e, aos poucos, adaptar-se ao ambiente em que está inserida (Freitas, 2010).

As brincadeiras simbólicas identificadas nas cidades do oeste do Maranhão revelam uma distribuição variável entre os municípios, com um total de 30 brincadeiras simbólicas registradas. Essas brincadeiras, que envolvem a representação e imitação de situações da vida cotidiana, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da criatividade, imaginação e socialização das crianças, como destacado por estudiosos da infância (Vygotsky, 1994; Corsaro, 2011).

De maneira geral, a cidade de Santa Luzia se destaca com o maior número de brincadeiras simbólicas, com 9 desenhos, seguida por Monção, com 5 brincadeiras. Igarapé do Meio também apresenta uma quantidade significativa, com 6 brincadeiras simbólicas. Por outro lado, Pindaré-Mirim e Santa Inês possuem 3 e 4 brincadeiras, respectivamente. Tufilândia apresenta o menor número, com apenas 2 brincadeiras simbólicas registradas, enquanto Alto Alegre do Pindaré tem o menor número absoluto de todas, com apenas 1 brincadeira.

Esses dados indicam que a diversidade nas brincadeiras simbólicas é mais evidente em algumas cidades, enquanto outras apresentam uma quantidade menor, o que pode refletir diferenças culturais e sociais entre as localidades. A maior quantidade de brincadeiras

simbólicas em cidades como Santa Luzia e Igarapé do Meio pode estar associada a fatores como a valorização de práticas culturais locais, o ambiente familiar ou as experiências coletivas das crianças nessas regiões. As brincadeiras simbólicas são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e da cognição social, pois permitem que as crianças reproduzam e reinterpretem a realidade que as cercam (Vygotsky, 1994).

Por outro lado, o menor número de brincadeiras em cidades como Tufilândia e Alto Alegre do Pindaré pode indicar a necessidade de maior incentivo à prática dessas atividades lúdicas ou uma possível adaptação das crianças a brincadeiras mais diretas e físicas. Segundo estudiosos como Corsaro (2011), as brincadeiras simbólicas são essenciais para a formação da identidade e da compreensão do mundo, e a falta de incentivo a essas práticas pode afetar o desenvolvimento social e emocional das crianças.

Além disso, as brincadeiras simbólicas desempenham um papel significativo na formação das crianças, e sua quantidade e variedade variam conforme o contexto social e cultural de cada cidade. O reconhecimento da importância dessas brincadeiras e o estímulo à sua prática podem contribuir para um desenvolvimento mais equilibrado e criativo, alinhado às necessidades cognitivas e sociais das crianças. Os jogos simbólicos permitem que a criança explore e compreenda conceitos abstratos, como papéis sociais, regras e relações causais, de uma forma lúdica e espontânea. Ao representar diferentes personagens ou situações como ser um médico, cozinheiro ou professora, a criança amplia sua capacidade de pensamento simbólico e lógico, e ao inserir-se no jogo simbólico, a criança representa situações de sua vida por meio das brincadeiras (Freitas, 2010).

Durante os jogos simbólicos, as crianças aprendem a negociar, compartilhar, respeitar regras e a lidar com as emoções, tanto suas quanto dos outros. Ou seja, “nessas brincadeiras, o movimento fica aliado ao sentido simbólico da ação, uma vez que as interações com os pares, mobilizam as crianças e auxiliam o desenvolvimento de competências motoras” (Kishimoto, 1996, p. 10). Através do faz de conta, a criança é capaz de internalizar valores, aprender sobre o mundo social, e ainda explorar as suas emoções e capacidades cognitivas.

Willian Corsaro em seus estudos sobre a Sociologia da Infância, afirma que a “cultura de pares, é um conjunto estável de atividades de rotina, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (2011, p. 128). E essa capacidade de imaginar e representar o mundo de diferentes maneiras é um alicerce para o desenvolvimento da criatividade, algo que se torne necessário ao longo de toda a vida, seja para a resolução de problemas, inovação ou expressão artística. Desse modo, “as crianças não se

limitam a imitar ou internalizar o mundo, mas se esforçam para interpretá-lo, dar sentido a ele e participar da sua cultura” (Silva, 2024, p. 29).

No contexto da Educação Física, os jogos simbólicos assumem um papel pedagógico essencial ao conectar o brincar com o aprendizado de habilidades motoras e sociais. Essas práticas podem ser incorporadas por meio de atividades que incentivem a criatividade e a cooperação, com brincadeiras que envolvam desafios físicos, criação de histórias em movimento ou encenações de situações cotidianas.

Desse modo, compreende-se que “as crianças são seres ativos e sujeitos de direitos que estão inseridos numa sociedade, na qual criam suas culturas, ao mesmo tempo que internalizam e participam da reprodução cultural do mundo dos adultos” (Puerta, 2022, p. 68). Essa inclusão é essencial para promover a autoestima, o respeito mútuo e a interação social entre as crianças, valores fundamentais na prática pedagógica da Educação Física.

Ao criar narrativas imaginárias, a criança utiliza seus próprios recursos individuais, como a linguagem, a memória e a criatividade, para reproduzir ações que muitas vezes refletem suas vivências cotidianas. Para Freitas, “o aspecto afetivo ganha uma dimensão ainda maior quando a criança consegue utilizar, com liberdade, os seus poderes individuais para reproduzir as suas ações pelo prazer de oferecê-las em espetáculo, a si própria e aos outros” (2010, p. 149).

Além de encantar a si mesma, a criança, por meio do jogo simbólico, também busca compartilhar suas produções com outras pessoas, como colegas, familiares ou educadores. Esse ato de “oferecer em espetáculo” cria um vínculo afetivo com o outro, permitindo que ela expresse sentimentos, crie laços e desenvolva empatia.

4.4 Brincadeiras com Brinquedos

O brinquedo ocupa um lugar central no universo infantil, sendo muito mais do que um objeto de entretenimento. Para Kishimoto, “o brinquedo, objeto cultural que carrega a cultura e a técnica de um povo, traz para a criança a oportunidade de brincar” (1996. P. 5). Dessa forma, o brinquedo se constitui como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral da criança, atuando em múltiplas dimensões: física, cognitiva, emocional e social.

Por meio do brincar com brinquedos, a criança explora o mundo ao seu redor, experimenta novas habilidades, expressa emoções e constrói relações interpessoais. Como afirma Reis (2006, p. 60), “o brinquedo é um artefato que traz em si uma realidade cultural, é rico de significações que permitem compreender determinado lugar, sociedade e cultura”.

Desse modo, os brinquedos estimulam a diversidade, o pensamento lógico, a criatividade e a imaginação das crianças. Ao montar blocos, resolver quebra-cabeças ou brincar de faz-de-conta com bonecas e carrinhos, elas desenvolvem habilidades como raciocínio, planejamento e

resolução de problemas. O brinquedo também é um veículo de expressão emocional. Por meio do brincar, a criança processa experiências do dia a dia, elabora sentimentos e expressa emoções de maneira segura. Bonecas, figuras de ação e outros brinquedos que possibilitam jogos simbólicos permitem que a criança recrie situações de sua realidade, ajudando-a a entender e lidar com seus sentimentos.

De acordo com Kishimoto (1994), o brinquedo é mais do que um objeto, ele tem uma relação com a criança e não tem regras para usar. A relação entre brinquedo e brincadeira é complexa e dinâmica, marcada pela interação entre objeto e ação, sendo o brinquedo um elemento desencadeador do brincar, mas não limitador da experiência lúdica.

Segundo Reis (2006, p. 61) “o brinquedo apresenta funções sociais referentes à maneira como ele é colocado à criança. A brincadeira, além de ser considerada como algo natural da esfera infantil, é também apropriação de cultura, uma aprendizagem social, uma reprodução e transmissão de conteúdos culturais com significação”. Essa perspectiva ressalta que, embora o brinquedo seja muitas vezes o ponto de partida para a brincadeira, ele não a define por completo, já que a brincadeira vai além do objeto físico, envolvendo a criatividade, a imaginação e a interação social da criança.

No âmbito social, brincar com brinquedos em grupo ensina habilidades como compartilhar, negociar, cooperar e resolver conflitos. Essas interações contribuem para o desenvolvimento da empatia e fortalecem os laços sociais. O brinquedo, enquanto objeto lúdico, atua como uma ferramenta que instiga a brincadeira.

Como relata Silva (2024, p. 141), “o uso deste brinquedo denota a multiplicidade de sentidos e significados que este pode provocar na relação com as crianças e cada uma delas irá interpretá-la e vivenciá-la de modo particular e único”. O brinquedo oferece à criança estímulos concretos para que ela crie narrativas, explore possibilidades e engaje-se em atividades que mobilizam habilidades motoras, cognitivas e emocionais.

Por exemplo, uma boneca pode ser o ponto de partida para uma brincadeira de faz-de-conta que reproduz cenas do cotidiano, enquanto um carrinho pode estimular a exploração do espaço e a criação de trajetos imaginários. O brinquedo, com suas funções sociais e culturais, é apenas um dos elementos que compõem o universo do brincar, que é livre, criativo e profundamente humano.

Existe, portanto, em torno dos brinquedos da primeira infância e de suas origens, uma certa margem de ambiguidade. Essa ambiguidade começava a se dissipar na época em que me coloquei no início deste capítulo, ou seja, em torno dos anos 1600, a especialização infantil dos brinquedos já estava então consumada, com algumas diferenças de detalhe com relação ao

nosso uso atual: assim, como observamos a propósito de Luís XIII, a boneca não se destinava apenas às meninas. Os meninos também brincavam com elas.

Dentro dos limites da primeira infância, a discriminação moderna entre meninas e meninos era menos nítida, ambos os sexos usavam o mesmo traje, o mesmo vestido. É possível que exista uma relação entre a especialização infantil dos brinquedos e a importância da primeira infância no sentimento revelado pela iconografia e pelo traje a partir do fim da Idade Média. A infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos.

Por meio da tabela, identificou-se que as brincadeiras que envolvem brinquedos revelam uma distribuição interessante das práticas lúdicas entre as cidades do oeste do Maranhão, com um total de 18 brinquedos identificados ao longo da pesquisa. De maneira geral, as cidades apresentam uma diversidade de brinquedos com variações notáveis nas quantidades, o que pode refletir diferenças culturais, econômicas e até mesmo as disponibilidades de recursos em cada local.

Igarapé do Meio, Santa Inês e Santa Luzia se destacam como as cidades com maior número de brinquedos, com 5 desenhos em cada uma. Essas cidades podem refletir um contexto em que a tradição de brincar com objetos específicos e o acesso a brinquedos são mais presentes, o que pode estar relacionado com fatores como o maior desenvolvimento da infraestrutura e maior acesso a recursos para a criança. A presença de 5 brinquedos em Igarapé do Meio e Santa Inês, por exemplo, pode indicar um ambiente em que o brincar é mais incentivado ou mais diversificado, permitindo que as crianças explorem diferentes formas de expressão lúdica.

Por outro lado, as cidades de Pindaré-Mirim, Alto Alegre do Pindaré e Tufilândia apresentam o menor número de brinquedos, com 1 brinquedo registrado em cada uma. Isso pode sugerir uma menor diversidade de brinquedos tradicionais ou uma possível limitação no acesso a brinquedos ou recursos para as crianças nessas localidades. Essa variação pode ser entendida à luz de estudos que discutem a importância do contexto social e cultural para a formação das práticas lúdicas. Para Corsaro (2011), as brincadeiras com brinquedos são essenciais para a construção de identidade e para a expressão das relações sociais das crianças.

A quantidade de brinquedos observada em cada cidade também pode estar relacionada ao contexto socioeconômico e à cultura local. Em regiões mais rurais ou com menos acesso a bens materiais, como pode ser o caso de Pindaré-Mirim, Alto Alegre do Pindaré e Tufilândia, as crianças podem recorrer mais a brinquedos criados com materiais locais ou improvisados, o que não é necessariamente refletido em um número elevado de brinquedos "comerciais" ou "tradicionais".

A diversidade observada nas cidades indica uma maior influência de práticas culturais externas, onde as crianças têm mais acesso a brinquedos industrializados ou à presença de brinquedos típicos de sua cultura local. A relação entre brinquedos e o ambiente social em que a criança está inserida é explorada por Vygotsky (1994), que enfatiza como o contexto cultural e social molda as atividades lúdicas e as formas de interação da criança com o mundo ao seu redor. Esses dados ressaltam a importância do contexto local, influenciado por fatores sociais e culturais, na formação das práticas lúdicas das crianças, corroborando com os estudos de Corsaro (2011) e Vygotsky (1994), que discutem como o ambiente social e cultural molda o brincar e a aprendizagem infantil.

4.5 Brincadeiras com Animais

As brincadeiras constituem uma parte essencial das culturas infantis, representando formas próprias de expressão e interação das crianças. Ao brincar com animais de estimação, nota-se uma mudança para o mundo lúdico, onde são incorporadas representações únicas das vivências pessoais, frequentemente marcadas pelo imaginário e pelo faz-de-conta (Barbosa *et al*, 2024). O estudo de Barbosa também destaca que identificar essas brincadeiras por meio de desenhos permite uma compreensão mais aprofundada dos significados atribuídos por elas às suas experiências lúdicas. Essa análise não apenas evidencia a riqueza cultural do brincar, mas também impacta e expande as práticas sociais relacionadas a essas atividades, destacando sua relevância no desenvolvimento e na vida social das crianças.

Nessa ótica, os desenhos infantis são compreendidos como meios de expressão que refletem as particularidades das crianças. Integrar o desenho e a brincadeira no contexto social possibilita aproximar a criança de suas realidades e vivências. Desse modo, os desenhos infantis tornam-se meios de expressão que refletem suas singularidades (Ferreira, 2024).

Quando relacionado às brincadeiras com animais, essa integração permite que as crianças externalizem suas percepções em relação aos animais, traduzindo suas experiências em representações únicas, tanto no ato de brincar quanto na criação de desenhos. Essa relação reforça a importância do lúdico como um canal de comunicação das vivências individuais no universo infantil. Assim, “pode-se pensar que os animais de estimação não são meros brinquedos, mas, parceiros das brincadeiras das crianças” (Barbosa *et al*, 2024, p. 237).

A análise das brincadeiras envolvendo animais, conforme o quadro apresentado, mostra que há apenas 1 registro dessa prática lúdica, localizado na cidade de Santa Inês, com um total de 1 brincadeira com animais identificada em todas as cidades analisadas. Esse dado indica que as brincadeiras com animais são uma prática extremamente rara, ou, possivelmente, não

identificada em outras localidades, refletindo uma possível escassez de desenhos ou uma característica regional específica.

A ausência dessa prática nas outras cidades pode ser interpretada de diferentes maneiras. Pode estar relacionada a fatores como a ausência de animais domésticos ou de espaços adequados para esse tipo de brincadeira, ou ainda à evolução das práticas lúdicas que afastam as crianças de atividades que envolvem interação com animais.

Em estudos anteriores, o brincar com animais tem sido associado ao desenvolvimento emocional e social das crianças. Picoli e Fernandes (2024), por exemplo, destaca que os animais desempenham um papel fundamental na vida humana. A convivência com eles nos ajuda a desenvolver sentimentos e habilidades importantes, como o valor da vida, além de promover a empatia entre as espécies. Além disso, brincadeiras com animais podem promover a compreensão do meio ambiente, estimulando o senso de responsabilidade e o respeito pela natureza.

Entretanto, a pouca frequência de brincadeiras com animais na maioria das cidades pode indicar uma mudança nas dinâmicas das práticas lúdicas, em especial com a urbanização crescente e o distanciamento da vida rural, onde as interações com animais são mais comuns. Corsaro (2011) também menciona que as brincadeiras infantis variam significativamente com base no ambiente social e cultural em que as crianças estão inseridas. Em ambientes urbanos ou com menos acesso a animais, as brincadeiras com animais podem ser substituídas por outras formas de entretenimento mais relacionadas a brinquedos ou atividades digitais.

A ausência ou escassez de brincadeiras com animais em grande parte das cidades pode ser um reflexo do processo de urbanização, onde as crianças passam a ter menos contato direto com animais e a natureza, uma vez que, em áreas urbanas, o acesso a animais domésticos ou selvagens é mais restrito. Além disso, a forma como as brincadeiras são transmitidas e praticadas nas comunidades também pode influenciar essa escassez. O distanciamento das crianças da interação com o mundo natural, especialmente em áreas mais urbanizadas, pode limitar suas oportunidades de brincar com animais.

O contexto de urbanização e pelas mudanças nas dinâmicas culturais e sociais das comunidades, onde as crianças podem ter menos oportunidades de interagir com animais. A ausência dessas brincadeiras em outras cidades sugere uma tendência a substituir práticas que envolvem animais por outras mais associadas a brinquedos ou tecnologias, algo abordado por Corsaro (2011). A escassez de brincadeiras com animais pode impactar o desenvolvimento social e emocional das crianças, conforme discutido pelos estudos que associam o brincar com a natureza ao fortalecimento de competências sociais e de empatia.

A categoria em questão apresenta apenas um desenho intitulado "Patinho", o que reflete uma baixa representatividade desse tipo de brincadeira. Esse dado sugere que as brincadeiras com animais têm uma adesão limitada entre as crianças, o que torna o caminho da socialização da criança mais tardio, uma vez que, de acordo com Picoli e Fernandes (2024), conviver com animais de estimação na infância é fundamental para estimular a sensibilidade. Pois, auxilia no processo de reconhecer as necessidades, emoções e comportamentos de outros seres vivos, promovendo a capacidade de se colocar no lugar do outro, seja com animais ou pessoas.

5. RESULTADOS E ANÁLISE DAS BRINCADEIRAS PREFERIDAS DE MENINAS E DE MENINOS

A infância é uma fase vital para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, sendo o brincar uma das principais atividades que possibilitam esse processo de aprendizado. As brincadeiras representam uma forma de socialização infantil, sendo um meio pelo qual as crianças expressam suas vivências e percepções sobre o mundo (Corsaro, 2011). Além disso, as brincadeiras estão ligadas à construção da identidade, sendo influenciadas por fatores culturais, sociais e, especialmente, pelas expectativas relacionadas ao gênero.

A partir dessa perspectiva, o presente capítulo teve como objetivo analisar as brincadeiras preferidas de meninas e meninos, levando em consideração as diferenças e semelhanças nas escolhas lúdicas de ambos. A escolha das brincadeiras não é apenas uma questão de interesse individual, mas reflete a maneira como as normas sociais e as construções de gênero permeiam a infância. O mundo das brincadeiras proporciona à criança diversas oportunidades de aprendizado, permitindo também que ela compreenda e interaja com a realidade ao seu redor (Dutra, 2020). Por exemplo, brincadeiras como "casinha", associadas às meninas, e jogos esportivos, frequentemente ligados aos meninos, revelam como as crianças aprendem desde cedo os papéis que a sociedade espera delas.

Além disso, destaca-se o conceito de que as crianças não são apenas receptores passivos das normas sociais, mas participam da construção dessas normas, como apontado por Vygotsky (1994). O autor enfatiza que o brincar não apenas reflete o contexto cultural e social das crianças, mas, também é uma ferramenta para a reinterpretação e adaptação desse contexto.

Portanto, compreender as dinâmicas lúdicas entre meninas e meninos evidenciou como suas brincadeiras eram moldadas por influências culturais, sociais e de gênero. Ao analisar as preferências por brincadeiras nas diferentes localidades do oeste do Maranhão, tornou-se possível perceber o papel dessas atividades na formação das identidades infantis, bem como as possíveis transformações nas práticas lúdicas em decorrência das mudanças culturais e sociais.

Os temas dos desenhos solicitados às crianças representam o seguinte eixo norteador: “Minha brincadeira favorita”. Permitindo assim, uma compreensão mais aprofundada de como as atividades lúdicas contribuem para a construção da identidade e do comportamento de gênero, e como, ao mesmo tempo, elas servem como um reflexo das relações sociais e culturais mais amplas que envolvem as crianças no contexto em que vivem.

5.1 Categorias das brincadeiras diferenciadas por gênero

O processo de análise das brincadeiras preferidas de meninas e meninos envolveu a categorização das atividades lúdicas em diferentes grupos, permitindo compreender as dinâmicas que permeavam essas práticas nas diversas realidades sociais e culturais. Nesse sentido, a tabela a seguir destaca-se as cinco categorias principais que englobam as brincadeiras mais comuns entre as crianças: tradicionais, simbólicas, esportivas, com brinquedos e com animais.

Tabela 2 - Categoria das brincadeiras preferidas de meninas e meninos

CATEGORIA DAS BRINCADEIRAS	MENINAS	MENINOS	TOTAL
Tradicionais	21	13	34
Simbólicas	28	2	30
Esportivas	0	25	25
Com Brinquedos	9	9	18
Com Animais	1	0	1
Total	59	49	108

Fonte: Autoria própria.

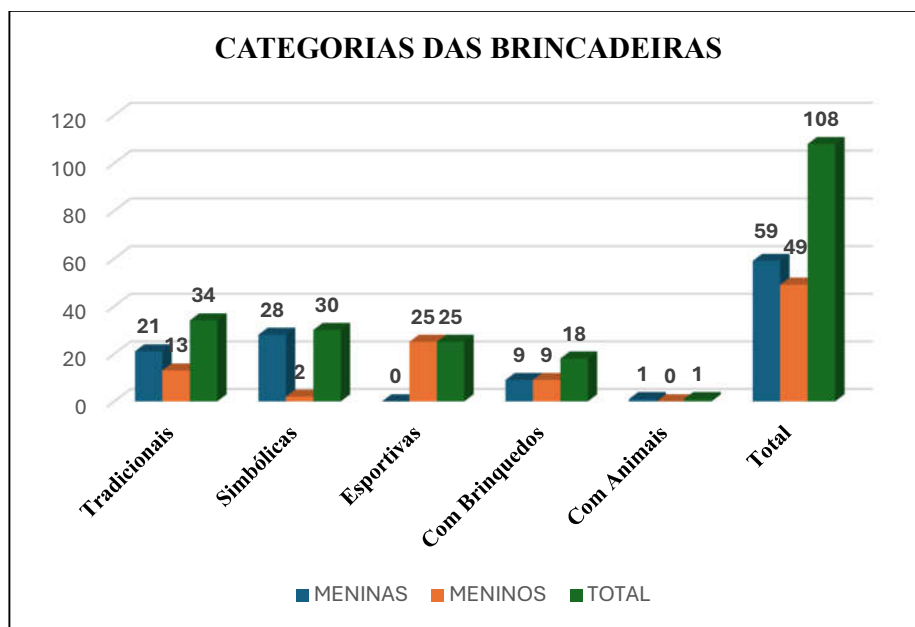
Por meio da tabela 2, identifica-se que as categorias apresentam uma importante variação nas preferências e práticas lúdicas entre meninas e meninos das cidades analisadas. A partir dos dados, é possível constatar tanto as semelhanças quanto as diferenças nas categorias realizadas por meninas e meninos, refletindo aspectos culturais, sociais e de gênero.

O brincar é um fenômeno cultural e social que está profundamente enraizado nas práticas cotidianas das crianças. De acordo com Corsaro (2011), as brincadeiras são um meio importante de socialização, onde as crianças exploram, criam e expressam suas identidades enquanto interagem com o ambiente e com outras pessoas. Através das brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de representar o mundo que as cerca, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Nesse sentido, as escolhas lúdicas de meninas e meninos não são apenas uma questão de preferência individual, mas refletem as influências sociais e culturais que moldam a infância (Corsaro, 2011).

As categorias apresentadas na tabela 2, as brincadeiras tradicionais e simbólicas são frequentemente associadas a um contexto mais íntimo e de representação, onde as crianças, especialmente as meninas, recriam cenários e narrativas do cotidiano. Por outro lado, as brincadeiras esportivas, mais comuns entre os meninos, geralmente envolvem maior competitividade e aspectos físicos, refletindo uma construção social de masculinidade. Como afirma Dutra (2020), as brincadeiras também carregam significados culturais e sociais. Desse modo, se faz necessário compreender porque meninas escolhem brincadeiras mais tradicionais

e simbólicas, e recusam brincadeiras esportivas em seus desenhos, problematizando a desigualdade de gênero presente no esporte e na sociedade. Para contribuir com a interpretação e conclusão das análises das preferências de meninas e meninos, é apresentado o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Apresentação das brincadeiras conforme a categoria e o gênero



Fonte: Autoria própria.

De maneira geral, as meninas representam um maior número com relação as brincadeiras tradicionais, com vinte e um (21) desenhos, enquanto os meninos representam apenas treze (13) desenhos. Esse dado sugere que as meninas, em maior número, estão mais envolvidas em brincadeiras que preservam aspectos culturais e tradicionais, como aquelas que envolvem jogos coletivos, danças e outras práticas lúdicas comuns em muitas regiões. De acordo com Dutra (2020), as brincadeiras tradicionais são fundamentais para a preservação das culturas locais e o fortalecimento da identidade social, permitindo que as crianças mantenham vínculos com suas raízes culturais. Notou-se que essa categoria se tornou mais popular entre as meninas do que entre os meninos, o que pode indicar uma maior valorização por parte delas de atividades enraizadas na cultura e tradições.

As brincadeiras simbólicas foram mais predominantes entre as meninas, com 28 desenhos, contrastando com apenas dois (2) desenhos dos meninos. As brincadeiras simbólicas envolvem a recriação de papéis sociais e de situações cotidianas, muitas vezes associadas ao ato de brincar de casinha, cuidar de bonecas ou simular cenários diversos. Essas atividades permitem às crianças desenvolverem suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Corsaro (2011) destaca que as brincadeiras simbólicas são fundamentais para a construção da

identidade, pois ajudam as crianças a explorar e compreender os papéis que desempenham em sua cultura.

Como identificado no gráfico 1, brincadeiras simbólicas (como jogos de faz-de-conta ou imaginativos) são amplamente preferidas pelas meninas. Isso pode refletir um estímulo social maior ao desenvolvimento de habilidades ligadas ao cuidado, empatia e criatividade, em consonância com as brincadeiras esportivas que são exclusivas dos meninos.

No que se refere às brincadeiras esportivas, observou-se uma disparidade significativa entre os sexos. Os meninos lideram com vinte e cinco (25) desenhos, enquanto as meninas não tem envolvimento nesse tipo de brincadeira. Essa divisão pode ser explicada pelas influências culturais e sociais, que historicamente associam as atividades físicas e esportivas ao público masculino. Segundo Ferreira (2021), essas diferenças nas preferências de brincadeiras podem ser resultado da socialização de gênero no brincar na rua ou dentro de casa, onde meninos são incentivados a se envolver com esportes, enquanto as meninas são incentivadas a se engajar em atividades mais voltadas para o ambiente doméstico e emocional.

Há uma divisão equivalente entre meninas e meninos no uso de brinquedos, sugerindo que essa categoria é menos influenciada por preferências de gênero, possivelmente porque o acesso a brinquedos é mais facilitado. Tanto as meninas quanto os meninos apresentaram o mesmo número de desenhos na categoria de brincadeiras com brinquedos, com nove (9) desenhos para cada um. Esse dado sugere que, embora as meninas se envolvam mais com atividades simbólicas e os meninos com esportes, ambos os sexos compartilham interesses por brinquedos diversos, o que pode refletir uma convergência nas práticas lúdicas que transcende as expectativas de gênero. Porém, observou-se que mesmo com diversos brinquedos presentes no repertório lúdico das crianças, as meninas ainda preferem bonecas, enquanto os meninos escolhem brincar de aviãozinho, carrinho e bola.

As brincadeiras com brinquedos permitem que as crianças desenvolvam habilidades motoras e cognitivas importantes. Desse modo, oportunizar um ambiente que possibilite a utilização de brinquedos diversos para ambos os sexos, promove habilidades importantes como a criatividade, imaginação e a coordenação, além de serem um importante meio de expressão e socialização.

As brincadeiras com animais foram evidenciadas com um (1) desenho entre as meninas, já os meninos não apresentaram participação nessa categoria. O brincar com animais pode estar relacionado ao desenvolvimento de empatia, cuidados com o ambiente natural e vínculos afetivos com os seres vivos. A relação entre crianças e animais de estimação possui uma compreensão única, diferente de qualquer outro tipo de vínculo (Lenares e Oliveira, 2022).

Em síntese, a análise revelou um padrão claro de divisão nas preferências de brincadeiras entre meninos e meninas, com as meninas mais envolvidas em brincadeiras simbólicas e tradicionais, e os meninos mais voltados para as brincadeiras esportivas. Isso corrobora com os estudos de Corsaro (2011) e Ferreira (2021), que apontam para a influência das normas sociais e culturais sobre as escolhas das crianças, e que muitas vezes são associadas ao seu cotidiano.

Entende-se que a cultura desempenha um papel importante em relação ao desenvolvimento das crianças, influenciando suas percepções e permitindo que elas assimilem e interpretem os elementos sociais presentes em seu ambiente (Dutra, 2020). No entanto, tanto meninos quanto meninas demonstram um interesse semelhante por brinquedos, o que pode indicar uma área de convergência nas práticas lúdicas. Além disso, o fato de as brincadeiras com animais ser parte da vivência lúdica das meninas sugere que esse tipo de interação com o ambiente natural ainda é pouco explorado pelos meninos nas regiões analisadas, o que pode refletir aspectos culturais ou de disponibilidade de recursos.

As meninas aparecem com maior participação total em brincadeiras cinquenta e nove (59) contra quarenta e nove (49), destacando-se principalmente nas categorias tradicional, simbólica, e com animais, enquanto os meninos lideram no segmento esportivo e fazem parte da categoria de brincadeiras com brinquedos. O gráfico reflete a influência de normas culturais e sociais no comportamento lúdico infantil, evidenciando a associação de meninas a atividades relacionadas a papéis sociais tradicionais e meninos em aspectos de competitividade e uso de força física. Compreende-se que a educação física escolar pode reproduzir desigualdades de gênero ao atribuir valores distintos ao masculino e ao feminino (Corsino e Auad, 2012).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas frequentemente incentivam ou limitam a participação de meninos e meninas em determinadas atividades esportivas, seguindo normas sociais que definem quais modalidades são mais adequadas para cada gênero. Essa hierarquização pode se manifestar de diversas formas, como na divisão de modalidades esportivas entre meninos e meninas, na diferença de incentivo e reconhecimento entre os gêneros, ou até mesmo na forma como os professores e professoras direcionam suas expectativas em relação ao desempenho dos alunos.

Ao analisar esse cenário, percebe-se que a educação física não é apenas um meio de potencializar o desenvolvimento motor e social de crianças, mas também um campo onde identidades de gênero são construídas. Por isso, se faz necessário a presença de um professor(a) de educação Física na escola, considerando que a responsabilidade de apresentar a diversidade das brincadeiras é pautada na formação profissional. Farias, Ferreira e Souza (2024) apontam que a compreensão da infância exige mais do que a mera descrição dos ambientes e interações

das crianças. Sugerindo que para interpretar suas experiências de forma mais ampla, é necessário analisar como elas atribuem significado às suas vivências, levando em conta tanto os contextos sociais quanto suas percepções e formas de expressão.

É necessário, portanto, que haja uma reflexão crítica sobre essas práticas, buscando estratégias pedagógicas que promovam maior equidade, permitindo que todos os estudantes tenham acesso igualitário às oportunidades de aprendizado e participação nas atividades esportivas, independentemente de seu gênero. Isso ressalta a importância de abordagens metodológicas que considerem a participação ativa das crianças na produção do conhecimento sobre suas próprias experiências.

5.2 Categoria e tipos de brincadeiras diferenciadas por gênero

Compreender e entender quais são as brincadeiras preferidas das crianças a partir de seus desenhos requer um olhar atento e sensível. Isso porque, os desenhos são mais do que simples traços, esses desenhos carregam marcas das vivências regionais, culturais e pessoais de cada criança. Eles funcionam como uma forma de expressão, revelando não só as atividades lúdicas que fazem parte do cotidiano das crianças, mas também os significados e influências que moldam seu universo.

A influência dos papéis de gênero nas brincadeiras é amplamente discutida por estudiosos da infância. Segundo Corsaro (2011), as crianças não são apenas receptoras passivas das normas sociais, mas ativamente participam da construção dessas normas por meio de suas interações e atividades cotidianas. Assim, as brincadeiras funcionam como espaços nos quais meninos e meninas exploram e reproduzem, consciente ou inconscientemente, as expectativas sociais relacionadas ao gênero. Dutra (2020) destaca que as brincadeiras tradicionais, simbólicas e esportivas frequentemente refletem essas distinções.

Enquanto brincadeiras como "casinha" e "boneca" são mais comuns entre meninas, jogos esportivos e atividades competitivas tendem a ser preferidos pelos meninos. Isso ocorre devido às construções sociais que incentivam habilidades e comportamentos específicos para cada gênero desde a primeira infância. No entanto, a relação entre gênero e brincadeiras não é estática e pode sofrer transformações conforme mudanças culturais e sociais. Ferreira (2021) ressalta que, em contextos educacionais mais inclusivos, é possível observar uma maior diversidade nas brincadeiras escolhidas por meninos e meninas, demonstrando que os estereótipos podem ser ressignificados ao longo do tempo.

Diante disso, analisou-se as produções culturais infantis para compreender as brincadeiras preferidas de crianças identificando as influências culturais e sociais que permeiam a infância.

Ao considerar essas variáveis, viabilizou uma análise mais aprofundada sobre como as brincadeiras e interações infantis refletem e reconstroem a cultura na qual estão inseridas. Corsaro (2011), por exemplo, argumenta que as crianças não apenas reproduzem a cultura dos adultos, mas também a transformam, atribuindo novos significados aos espaços e tempos que ocupam.

Essa perspectiva permitiu não só compreender a forma como meninos e meninas se engajam com as atividades lúdicas, mas também refletir sobre práticas pedagógicas que promovam a igualdade e a liberdade na escolha das brincadeiras, sem levar em consideração questões de gênero.

A análise levou em conta as particularidades de cada tipo de brincadeira, considerando os contextos sociais, culturais e históricos que moldam as escolhas e práticas lúdicas. Ao investigar como essas atividades são influenciadas pelo ambiente ao seu redor, é possível perceber como fatores como gênero, contexto familiar e influências culturais afetam o comportamento lúdico das crianças, além de evidenciar as diferenças nas escolhas de brincadeiras entre meninas e meninos. Para isso, apresenta-se a Tabela 3.

Tabela 3 - Categoria e tipos de brincadeiras preferidas de meninas e meninos

CATEGORIA	Nº DE DESENHOS	TIPOS	Nº DE DESENHOS	MENINAS	MENINOS
TRADICIONAIS	34	PIPA	9		9
		PULA CORDA	8	7	1
		AMARELINHA	7	6	1
		COLA	5	4	1
		ESCONDE-ESCONDE	4	3	1
		POLÍCIA E LADRÃO	1	1	
ESPORTIVO	25	FUTEBOL	25		25
SIMBÓLICOS	30	CASINHA	27	25	2
		ESCOLA	3	3	
BRINQUEDOS	18	BONECA	4	4	
		BOLA	4		4
		BALANÇO	3	3	
		AVIÃOZINHO	2		2
		CARRINHO	2		2
		BICICLETA	1	1	
		VAI-E-VEM	1	1	
		BEYBLADE	1		1
ANIMAIS	1	PATINHO	1	1	

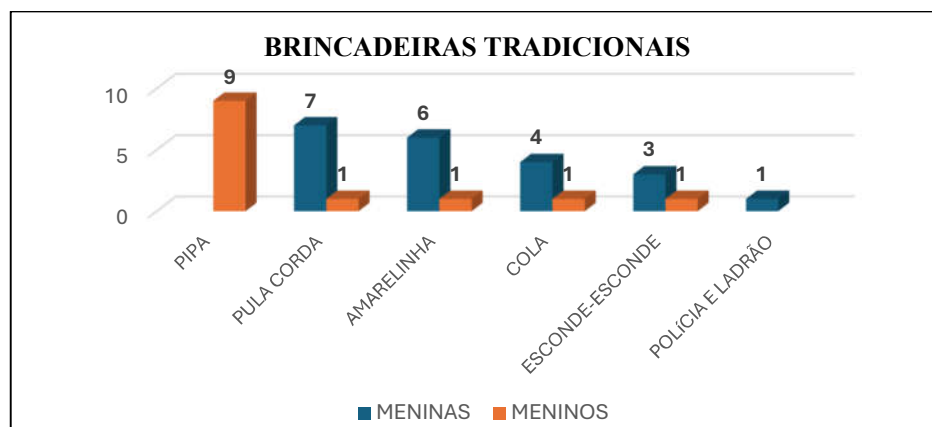
Fonte: Autoria própria.

A tabela apresenta os dados sobre as categorias e os tipos de brincadeiras preferidas entre meninas e meninos, destacando padrões que refletem as influências nas escolhas lúdicas. O levantamento revela a forte influência dos papéis estabelecidos socialmente na formação das preferências infantis. Esse cenário levanta questões importantes sobre a necessidade de promover maior diversidade e inclusão nas brincadeiras infantis.

Farias, Ferreira e Souza (2024) em seus estudos sobre as produções culturais infantis e os marcadores sociais da diferença destacam a relevância de compreender como as crianças utilizam o tempo e o espaço em suas práticas culturais. Isso sugere reconhecer que as brincadeiras, interações e atividades infantis não ocorrem de maneira isolada, mas estão inseridas em um contexto sociocultural que influencia suas experiências, como observado na categoria tradicional onde os meninos pouco brincam de pula curda, bem como as diferenças de gênero no brinquedo quando observa-se uma certa preferência entre os sexos. Essa perspectiva dialoga com estudos sobre culturas infantis que ressaltam o trato das crianças na construção de seus próprios mundos simbólicos.

Após a organização das categorias das brincadeiras, realizou-se uma análise dessas atividades em diálogo com os desenhos produzidos pelas crianças. Para esse processo, foi utilizado o protocolo de descrição dos desenhos para organização das categorias (Quadro 1), desenvolvido por Ferreira, Nunes e Wiggers (2023), que tem como objetivo a descrição detalhada dos desenhos relacionados às brincadeiras, permitindo uma compreensão mais aprofundada das culturas infantis, considerando os desenhos como uma forma significativa de expressão das experiências lúdicas vividas pelas crianças. Assim, foi possível interpretar as formas e os conteúdos representados nos desenhos, refletindo sobre as práticas culturais e sociais que influenciam as crianças em seu contexto de desenvolvimento, apresentado pelo Gráfico 2:

Gráfico 2 - Tipos de brincadeiras preferidas na categoria brincadeiras tradicionais

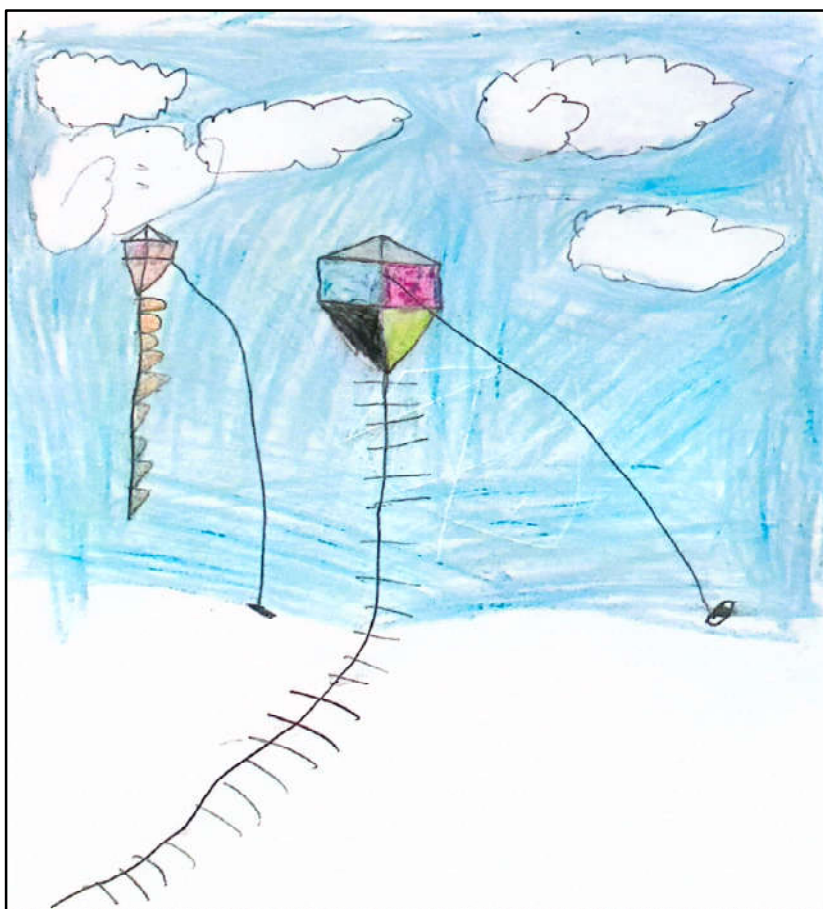


Fonte: Autoria própria.

O quadro "Tipos de brincadeiras preferidas na categoria brincadeiras tradicionais", apresenta uma análise das atividades lúdicas mais escolhidas pelas crianças dentro dessa categoria específica. As brincadeiras tradicionais, que são transmitidas de geração em geração, refletem práticas culturais profundamente enraizadas no imaginário infantil e nas interações sociais.

A brincadeira de "Pipa" é especialmente popular entre os meninos, apresentando nove (9) desenhos diferentes. Essa atividade, que acontece ao ar livre, envolve habilidades e um espírito competitivo. A preferência pela pipa está ligada a uma tradição cultural que a associa fortemente ao universo masculino, trazendo à tona desafios ao ar livre e uma sensação de liberdade apresenta pela Figura 1.

Figura 1 - "Pipa"



Desenho de Peppa Pig⁷ (9 anos), tema: "Minha brincadeira preferida".

Fonte: Registros de pesquisa.

O desenho expressa a temática de Pipa (brincadeira tradicional). O cenário envolve duas pipas no céu azul com nuvens brancas, o desenho retrata a visão das crianças ao observarem as

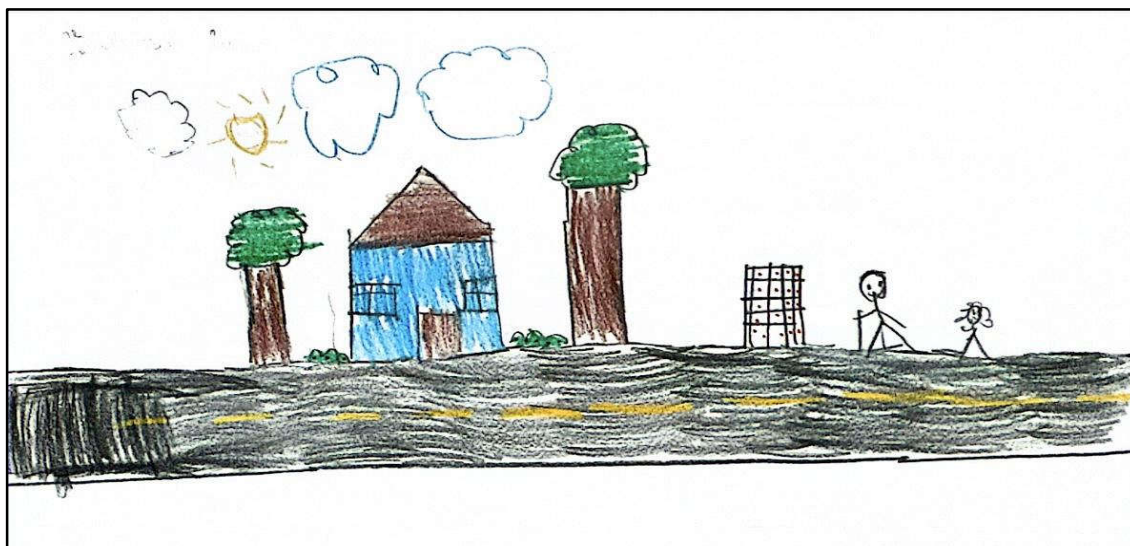
⁷ Os participantes da pesquisa foram denominados por nome fantasia a fim de garantir o sigilo e confidencialidade

pipas no céu. O desenho tem uma distribuição em todo o papel, com o desenho de uma pipa na parte central. O enquadramento é geral, com perspectiva frontal e traços fortes. As cores predominantes são: Azul e branco e nas pipas conferem-se diversas cores como verde, rosa, preto e laranja. No desenho observa-se diversas formas geométricas como quadrados, retângulos e triângulos, a figura destaca diversas cores com sombreamentos e contornos. A brincadeira ilustra o movimento por meio do balançar da rabiola da pipa que se estende até o fim da folha.

Segundo Ferreira (2024), brincadeiras tradicionais como pipa, cola e pular corda oferecem uma experiência lúdica que inclui todos, permitindo que meninas e meninos brinquem juntos. Essas atividades ajudam na socialização entre crianças de diferentes gêneros, promovendo laços de cooperação e respeito. O número elevado de desenhos relacionados a essa brincadeira sugere que os meninos tendem a se interessar mais por atividades que envolvem movimento e interação com o espaço ao seu redor. Através desses desenhos, conseguimos entender melhor as culturas infantis, percebendo que as crianças não apenas imitam, mas também reinterpretem suas experiências de brincadeira (Ferreira, 2024).

A brincadeira de "Cola" apresenta cinco (5) desenhos, sendo quatro feitos por meninas e um desenho para um menino. Essa atividade é marcada pela interação física e pela socialização. O fato de as meninas escolherem mais essa brincadeira pode estar ligado a normas sociais que as associam a atividades mais suaves e cooperativas, enquanto os meninos costumam ser incentivados a participar de brincadeiras que envolvem mais competição e confrontos físicos, como os esportes.

Figura 2 - "Cola"



Desenho de Batman (9 anos), tema: "Minha brincadeira preferida".
Fonte: Registros de pesquisa.

O desenho expressa a temática de Cola (brincadeira tradicional). O desenho apresenta duas (2) figuras humanas, sendo um menino e uma menina brincando de cola. O cenário envolve uma casa entre duas árvores, um sol com nuvens, e a rua na qual as crianças brincavam preenchendo toda a parte central do papel. O enquadramento é geral, com perspectiva frontal. Os traços são contínuos e algumas cores foram utilizadas como azul, amarelo, verde e marrom. Sendo a principal a cor preta que preenche toda a extensão da rua. A brincadeira expressa movimento, já que é possível identificar que as crianças estão correndo, evidenciado pelo afastamento das pernas no sentido de fugir de alguém que o está perseguindo. Segundo Ferreira (2024), brincadeiras tradicionais, como piques e pular corda, ajudam a promover a interação entre meninas e meninos, criando um ambiente divertido e inclusivo, sem barreiras de gênero.

A brincadeira de "Polícia e Ladrão" aparece com um único registro entre as meninas e nenhum entre os meninos. Essa atividade, que geralmente envolve ação e perseguição, carrega um simbolismo de confronto e competitividade que tende a ser mais associado aos meninos.

Figura 3 - “Polícia e Ladrão”



Desenho de Bob Esponja (9 anos), tema: “Minha brincadeira preferida”.
Fonte: Registros de pesquisa.

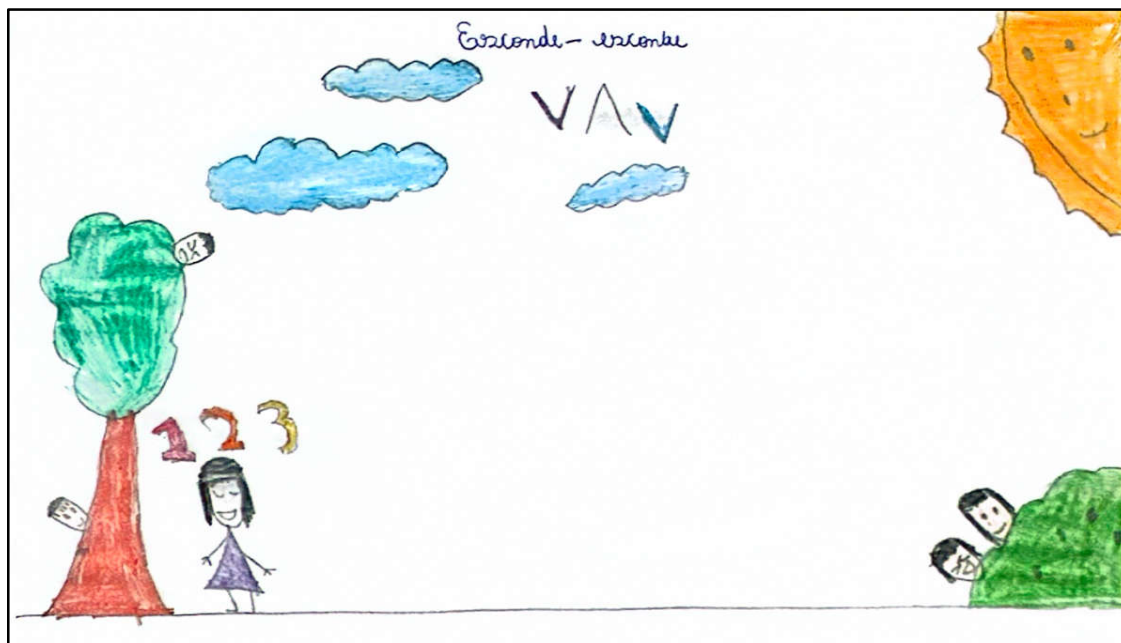
O desenho apresenta a temática de polícia e ladrão (brincadeira tradicional), em que retrata duas crianças uma menina de cabelo amarrado com franja e um menino de cabelo curto arrepiado, as duas crianças estão de mãos para cima em um local aberto. O enquadramento preenche o espaço central da folha com perspectiva frontal. O cenário apresenta um céu com um sol, as vestimentas das duas crianças são diferentes, uma está vestida de vermelho e a outra

está vestida de camisa azul com calção amarelo. Os traços são finos e o desenho apresenta diversas cores, o mesmo demonstra movimento e aparecem algumas formas geométricas como círculos, quadrados e retângulos. As duas crianças representam no desenho elementos que atribuem o papel do ladrão dentro da sociedade, onde durante o brincar esses personagens geralmente executam a ação de suspender os braços na tentativa de sinalizar rendição, o que determina que essas crianças nas brincadeiras estavam fugindo dos policiais que não foram retratados no desenho.

O fato de as meninas terem tão poucas escolhas nesse sentido pode indicar que elas são desencorajadas a se envolver em brincadeiras mais físicas e agressivas, optando por atividades que promovem mais cooperação. Sobre as relações de gênero nas brincadeiras, Finco (2003, p. 97) observa que “ao brincar, as escolhas eram feitas de acordo com aquilo que lhes dava prazer, de acordo com a curiosidade”. Por outro lado, a falta de interesse dos meninos por essa atividade pode indicar uma mudança nas preferências de brincadeira ou que estão optando por outras atividades que estão mais em alta no momento.

O "Esconde-Esconde" apresenta três opções para meninas e uma para meninos. Apesar dessa atividade ser muito apreciada por crianças de ambos os sexos, a preferência das meninas pode estar relacionada ao equilíbrio entre ação, estratégia e interação social que ela proporciona.

Figura 4 - “Esconde-esconde”



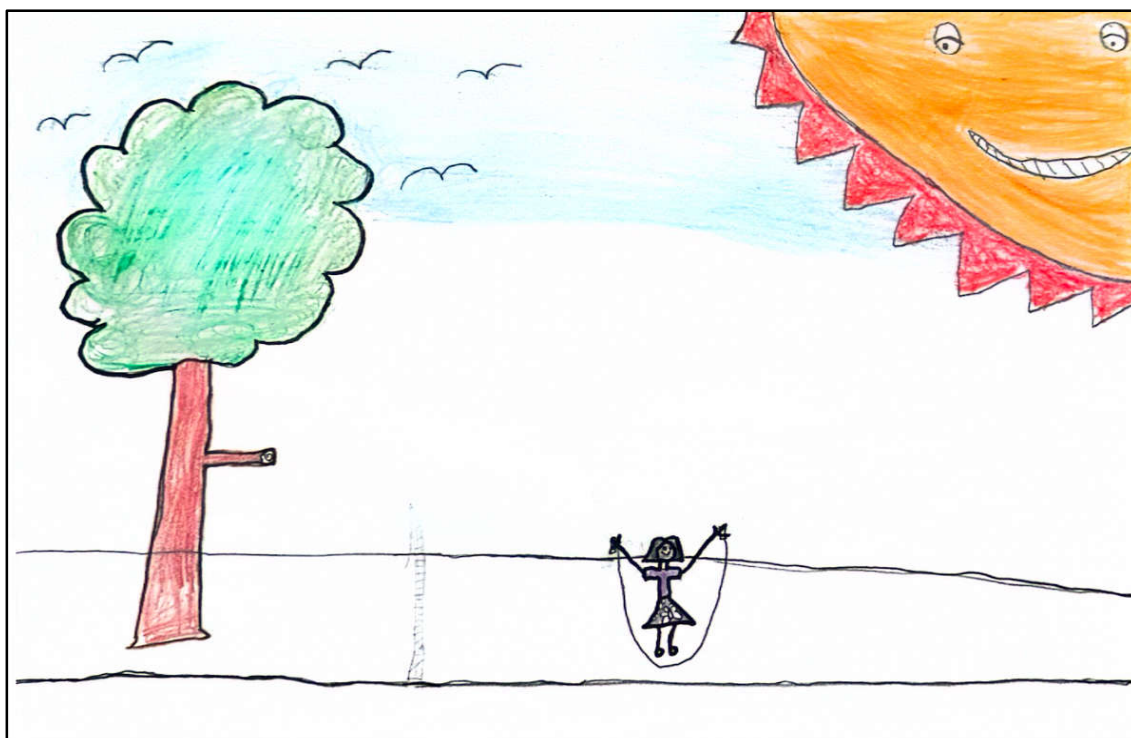
Desenho de Galinha Pintadinha (9 anos), tema: “Minha brincadeira preferida”.
Fonte: Registros de pesquisa.

O desenho apresenta a temática de Esconde-esconde (brincadeira tradicional), com um grupo de cinco crianças, enquanto uma criança de vestido roxo conta na árvore (os números representam a contagem), uma criança se esconde atrás da árvore, outra entre os galhos em cima da árvore, e as outras duas se escondem no arbusto no outro canto do desenho. O desenho preenche todo o espaço da folha A4, com traços fortes e marcantes. As cores predominantes são: marrom, verde, azul e amarelo. Há um céu com nuvens e sol com rosto observando a brincadeira.

A atividade também requer menos contato físico ou agressão, sendo uma alternativa mais inclusiva e acessível, especialmente no cenário feminino, onde atividades mais colaborativas são comumente mais apreciadas. Para os garotos, a preferência por jogos mais interativos ou competitivos pode ter substituído a popularidade do "Esconde-Esconde", considerado menos cativante em relação a atividades mais exigentes fisicamente.

A brincadeira de "Pula Corda", com sete (7) desenhos entre as meninas e apenas um (1) entre os meninos, reforça essa tendência. Ao envolver coordenação motora e condicionamento físico, o "Pula Corda" é percebido como uma atividade menos competitiva e mais focada no desenvolvimento de habilidades físicas de maneira suave, apresentado na figura 5.

Figura 5 - “Pula Corda”



Desenho de Branca de Neve (9 anos), tema: “Minha brincadeira preferida”.
Fonte: Registros de pesquisa.

O desenho apresenta a temática de Pular Corda (brincadeira tradicional), com uma (1) criança retratada de vestido, o que reforça a ideia de que essa criança brinca sozinha. O cenário envolve uma árvore, céu com nuvens azuis e pássaros voando, sol com rosto, o desenho tem uma distribuição em todo o papel, com protagonismo na parte central.

O enquadramento é geral, com perspectiva frontal e traços fortes. As cores predominantes são: marrom, verde, azul, vermelho e amarelo. 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 uma criança segurando nas pontas da corda e pulando ao centro.

De acordo com Ferreira (2024) os jogos tradicionais mostram como as crianças brincam, integrando-se a diferentes materiais, como a cobra-cega, o bambolê e a corda para pular. A escolha de "Pula Corda" pelos meninos, embora rara, pode ser uma exceção ou um momento de socialização com meninas, mas, de forma geral, os meninos preferem brincadeiras com aspectos mais dinâmicos e intensos.

Esses dados demonstram que as escolhas de brincadeiras entre meninos e meninas são fortemente influenciadas por normas de gênero que atribuem certos tipos de atividades a um ou outro grupo. As meninas tendem a preferir brincadeiras que envolvem maior interação social, cooperação e controle físico, enquanto os meninos são mais inclinados a atividades que envolvem maior competição e movimento físico intenso, como o futebol e outras brincadeiras dinâmicas.

A tradicional "Amarelinha" mostra que as meninas têm uma clara preferência por essa brincadeira, com seis (6) desenhos feitos por elas, enquanto os meninos apresentaram apenas um (1) desenho. O fato de apenas um menino ter escolhido "Amarelinha" pode ser visto como uma exceção ou uma tentativa de se conectar com as meninas, mas também evidencia como essa brincadeira é associada ao universo feminino.

Constituindo uma atividade que envolve saltos e coordenação motora, a escolha das meninas reforça a ideia de que elas estão ligadas a brincadeiras em ambientes mais controlados, enquanto os meninos costumam preferir atividades que envolvem maiores confrontos. Segundo Dutra (2020), pensar sobre interações, brincadeiras e infância no Maranhão é reconhecer a influência da história, da geografia e da cultura na formação das crianças que brincam. Isso indica que as brincadeiras das crianças são moldadas pelo contexto em que vivem, refletindo as tradições culturais e as realidades sociais da região.

A quantidade e o tipo de brincadeiras desenhadas pelas crianças revelam aspectos profundos sobre as influências culturais e sociais que moldam suas escolhas, e que reforçam

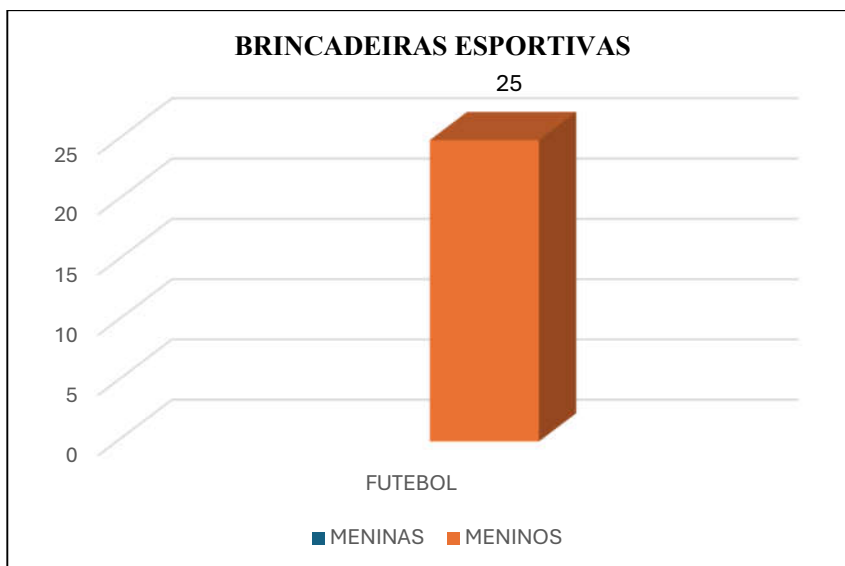
como as crianças, desde a infância, são condicionadas a associar determinadas atividades a comportamentos esperados de meninos e meninas. Essas escolhas não apenas refletem as preferências pessoais das crianças, mas também evidenciam como as expectativas sociais moldam suas atividades lúdicas, reforçando os papéis tradicionais de gênero desde a infância.

Corsino e Auad (2012) afirmam que as relações de gênero influenciam os significados atribuídos aos corpos, moldando as habilidades que são esperadas tanto para meninas quanto para meninos. Isso significa que as normas sociais e culturais definem o que é considerado apropriado para cada gênero, impactando as atividades que as crianças escolhem e como elas se desenvolvem em suas interações. Essas expectativas podem limitar ou ampliar as oportunidades de aprendizado e expressão, refletindo as construções sociais que permeiam a infância.

As brincadeiras tradicionais promovem uma interação conjunta entre meninas e meninos. Assim, os desenhos dessas atividades refletem a experiência de convivência entre os dois grupos (Ferreira, 2024). Ao participar dessas brincadeiras, as crianças aprendem a trabalhar em equipe, respeitar regras e valorizar as diferentes habilidades de cada um. Assim, os desenhos que representam essas atividades refletem a convivência evidenciando como as brincadeiras tradicionais podem ser um espaço de igualdade e respeito, onde as diferenças de gênero se tornam menos importantes e a amizade prevalece.

Para contribuir com a interpretação das análises das preferências de brincadeiras de meninas e meninos em brincadeiras esportivas, é apresentado o Gráfico 3:

Gráfico 3 - Tipos de brincadeiras preferidas na categoria brincadeiras esportivas



Fonte: Autoria própria.

O futebol, com vinte e cinco (25) desenhos representando a preferência dos meninos, destaca-se como a modalidade esportiva mais escolhida e reflete a forte tradição cultural que associa esse esporte à identidade masculina apresentada na figura 6.

Figura 6 - “Futebol”



Desenho de Catinoar (9 anos), tema: “Minha brincadeira preferida”.
Fonte: Registros de pesquisa.

O desenho evidencia a brincadeira de futebol (brincadeira esportiva). O desenho retrata 2 times em campo ao redor do círculo central com dois goleiros. Os traços só realçam a silhueta dos corpos como a cabeça e os braços dos jogadores. Tem um arco íris desenhado no centro do desenho de cor vermelha. A brincadeira preenche todo o espaço da folha, traços finos e diversas cores foram utilizadas como o verde tradicional da grama dos campos de futebol, além da presença do azul no espaço da trave como se representasse o céu ao fundo, devido a presença do sol no canto e algumas partes utilizou o roxo. O desenho expressa movimento a partir dos corpos no meio de campo, formas geométricas como círculos, retângulos e quadrados foram evidenciados.

De acordo com Ferreira (2021), os desenhos das crianças brasileiras que retratam jogos de futebol podem refletir as desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas associadas a essa modalidade. Amplamente difundido em diversos contextos sociais e promovido por representações midiáticas, o futebol é visto como uma prática tradicionalmente ligada aos homens.

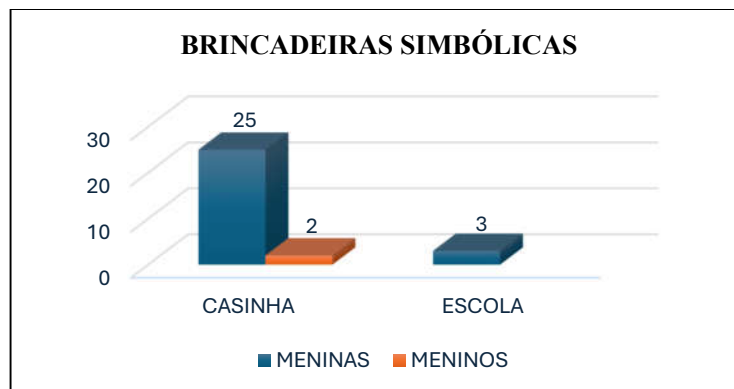
A predominância dessa escolha entre os meninos evidencia como o futebol se tornou um símbolo da masculinidade, frequentemente relacionado a atributos como competitividade, força física e habilidades motoras, características tradicionalmente valorizadas nas culturas dominadas por normas de gênero. Segundo Gobbi (1999), os meninos tendem a ter mais liberdade em suas brincadeiras, já que costumam formar grupos de amigos e se afastarem de casa com frequência para brincarem. Com a popularização do futebol no Brasil, o esporte deixou de ser uma exclusividade das classes dominantes e passou a ser praticado por diversas camadas sociais (Ferreira, 2021). Essa ampliação do acesso ao futebol nas diferentes esferas da sociedade é refletida nas representações desse esporte nas produções infantis.

Por outro lado, a ausência de representações de meninas jogando futebol pode ser interpretada como um reflexo das expectativas sociais que desencorajam as meninas de se envolverem em esportes ou atividades físicas associadas ao universo masculino. Como afirma Ferreira (2021, p. 41) “os meninos concebem diversidades de jogos de futebol, enquanto as meninas não expressam essa modalidade em seus favoritismos”.

A falta de estímulo à prática de esportes diversificados no cotidiano das meninas, além da escassez de modelos femininos nessa área, contribui para que elas se afastem de atividades que, socialmente, são vistas como masculinas. Isso aponta para um fenômeno cultural que restringe o campo de atuação das meninas, limitando suas escolhas e reforçando a ideia de que certos esportes, como o futebol, são exclusivos dos meninos.

Para contribuir com a interpretação das análises das preferências de brincadeiras de meninas e meninos em brincadeiras simbólicas, é apresentado o Gráfico 4:

Gráfico 4 - Tipos de brincadeiras preferidas na categoria brincadeiras simbólicas



Fonte: Autoria própria.

A brincadeira de "casinha" foi a mais popular entre as meninas, com vinte e cinco (25) desenhos. Essa atividade geralmente envolve simulação de um lar, com os participantes adotando papéis de membros da família, como mãe, pai e filhos.

Figura 7 - “Casinha”



Desenho de Cinderela (9 anos), tema: “Minha brincadeira preferida”.
Fonte: Registros de pesquisa.

O desenho apresenta a brincadeira de casinha (brincadeira simbólica), retratada por uma menina que visualiza a família como parte da brincadeira. A mãe, o pai e o irmão fazem parte desse momento divertido retratado em seu desenho. O cenário apresenta quatro pessoas, duas do gênero feminino com cabelos cacheados repartidos ao meio, vestidas com um vestido de cor vermelha. Os outros personagens são do gênero masculino de camisa e calção azul com cabelo curto. Existe uma diferença na altura dos personagens: os mais altos são representados pela figura da mãe e do pai, e os menores uma é a menina e o outro é o irmão. O desenho apresenta um espaço aberto com uma árvore no canto direito do desenho. Os personagens estão na parte central do desenho. O desenho apresenta muitas cores na qual identifica-se o vermelho para a mãe e a filha, e o azul para o pai e o filho. As cores fortes e vibrantes como o amarelo, verde, azul fazem parte do desenho representando a natureza como uma espécie de quintal ou uma área de lazer.

Brincar de casinha envolve imersão e tende a refletir e reforçar as normas de gênero tradicionais, como o cuidado e a organização do espaço doméstico. Entende-se que as produções culturais infantis apresentam representações simbólicas de feminilidades e masculinidades, nas quais as relações de gênero são permeadas por significados implícitos (Farias, Ferreira e Souza, 2024). Isso sugere que as mensagens sobre o que é ser mulher ou homem não são explicitamente ensinadas, mas transmitidas de forma sutil, por meio de símbolos, comportamentos e atitudes nos materiais culturais.

A predominância dessa brincadeira pode ser atribuída também ao fato de que as meninas, em muitas culturas, são socializadas para desempenhar funções relacionadas ao cuidado e à organização familiar. Esse tipo de brincadeira também oferece uma forma de exploração da identidade feminina, pois as meninas podem simular atividades que, historicamente, têm sido associadas ao universo feminino.

Embora tradicionalmente associada ao universo feminino, a brincadeira de "casinha" também aparece entre as escolhas dos meninos, mas de forma significativamente menor, apenas dois (2) desenhos. O que nos força a pensar que, “em nossa sociedade, histórica e culturalmente, gestos que remetem a virilidade são designados ao sexo masculino e, por outro lado, trejeitos delicados e que demonstram sensibilidade são associados ao sexo feminino” (Farias, Ferreira e Souza, 2024, p. 5).

Segundo Borba (2006, p. 50), “o brincar de faz-de-conta não é, portanto, uma atividade ausente de regras, porém estas são criadas e partilhadas pelos próprios participantes, com base na situação e no universo simbólico que lhe serve de referência”. Isso demonstra como o faz-

de-conta promove a criatividade e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento social e cognitivo, ao permitir que as crianças criem regras e as sigam coletivamente durante a atividade.

Figura 8 - “Casinha”



Desenho de Mutano (9 anos), tema: “Minha brincadeira preferida”.
Fonte: Registros de pesquisa.

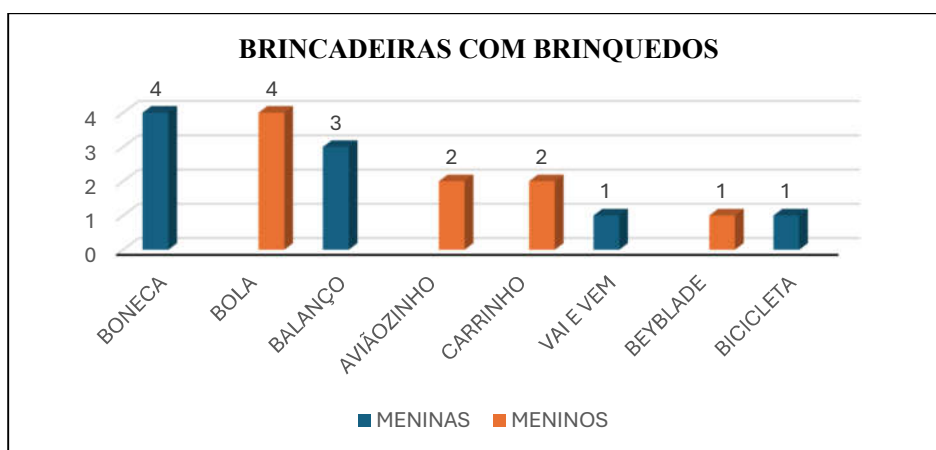
O desenho expressa uma temática de casinha (brincadeira simbólica), desenhado por um menino que retrata uma criança dentro de uma das casas aparentemente brincando sozinho. O cenário envolve diversas casas bem coloridas com sol e nuvens e um imenso arco-íris sob elas, a fileira de casas representando a rua da criança preenche toda a parte central do papel. O desenho apresenta muitas cores na qual identifica-se o laranja como predominante, além do vermelho e azul. o Arco-íris apresenta cinco cores fortes e vibrantes como o amarelo, verde, dois tons de azul e vermelho ocupando todo o espaço da folha A4, com traços fortes e marcantes.

A escolha de "casinha" pelos meninos pode ser um reflexo da possibilidade de explorar papéis de gênero fora do que é convencional, mas, devido à forte associação com o cuidado doméstico e feminino, essa atividade não é prioritária entre os meninos.

O gráfico mostra desenhos sobre brincadeiras simbólicas e revela que o tema "Escola" foi escolhido apenas pelas meninas, com dois (2) desenhos, enquanto nenhum menino optou por essa temática. Isso sugere que as meninas se identificam mais com essa brincadeira,

possivelmente devido a influências sociais e culturais que ligam a escola a práticas de cuidado e ensino, que historicamente têm sido associadas ao universo feminino. Dutra (2020), aponta que as crianças se deparam com diferentes culturas que acrescentam novos conhecimentos, cada uma trazendo sua própria visão de mundo, e as trocas de experiências ajudam a fortalecer suas culturas. A falta de meninos que escolhem o tema "Escola" pode estar relacionada à maneira como os papéis de gênero influenciam a forma como eles veem o aprendizado e o ensino, limitando sua participação em atividades que envolvem cuidado e o ambiente escolar. Para contribuir com a interpretação das análises das preferências de meninas e meninos em brincadeiras que utilizam brinquedos, é apresentado o Gráfico 5:

Gráfico 5 - Tipos de brincadeiras preferidas na categoria brincadeiras com brinquedos



Fonte: Autoria própria

As escolhas das crianças ao desenharem suas brincadeiras revelam uma série de aspectos culturais, sociais e até mesmo econômicos que influenciam suas preferências e a maneira como interagem com o mundo ao seu redor. É possível perceber a complexidade que existe no uso dos brinquedos e como há diferentes formas de manuseá-los e de construir significados com eles e a partir deles (Silva, 2024).

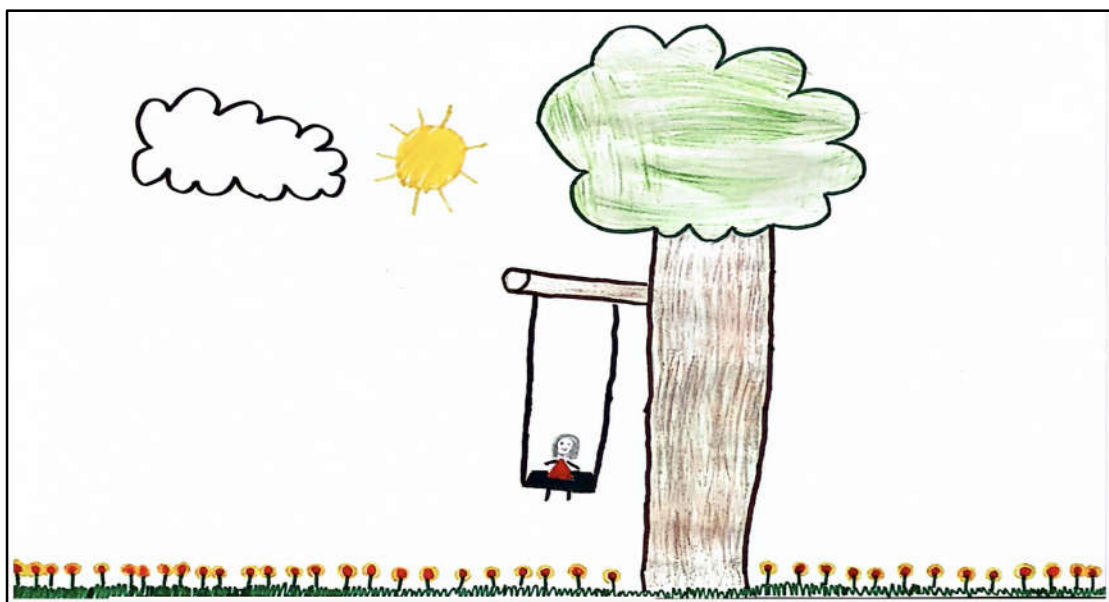
Para as meninas, a brincadeira de "boneca", com quatro (4) desenhos, se destaca como uma das escolhas mais representativas. Tradicionalmente associada ao papel de cuidadora ou mãe, essa brincadeira reflete profundamente as expectativas culturais e sociais sobre o comportamento feminino. Nota-se uma infinidade de possibilidades de jogos com brinquedos, sendo um objeto flexível onde a participação da criança é essencial e contínua. (Silva, 2024). Ao interagir com as bonecas, as meninas reencenam atividades de cuidado e maternidade, o que reforça as normas de gênero que atribuem a elas responsabilidades relacionadas ao cuidado e à educação.

Em nossa sociedade, histórica e culturalmente, gestos que remetem a virilidade são designados ao sexo masculino e, por outro lado, trejeitos delicados e que demonstram sensibilidade são associados ao sexo feminino (Freitas et al., 2024). Essa escolha, embora simbólica, é um reflexo claro das pressões sociais que influenciam as preferências e o comportamento das meninas desde a infância.

No que diz respeito às brincadeiras que envolvem o uso de bola, como o futebol, observa-se uma clara predominância entre os meninos, com quatro (4) desenhos representando esse tipo de atividade. Silva destaca que "a bola é um brinquedo em potencial, pois pode ser utilizada em brincadeiras e jogos tradicionais ou em atividades inventadas pelas próprias crianças" (2024, p. 149). Mesmo que o futebol, uma das brincadeiras mais estruturadas e competitivas, não seja a escolha predominante, a preferência por atividades com bola ainda reflete o interesse dos meninos por jogos físicos e esportivos, mas em um formato mais livre e menos formal.

É comum que, ao utilizar a bola, se destaquem brincadeiras com roteiros esportivos, especialmente o futebol, que são altamente representativas no universo lúdico das crianças, principalmente entre os meninos (Farias; Wiggers; Freitas, 2019). Isso sugere um desejo por atividades que promovam movimento, interação e um certo grau de habilidade motora, características que permanecem presentes, mesmo em brincadeiras menos estruturadas. A figura 9 expressa o desenho com a temática de balanço (brincadeira com brinquedos).

Figura 9 - “Balanço”



Desenho de Pequena Sereia (9 anos), tema: “Minha brincadeira preferida”.
Fonte: Registros de pesquisa.

O desenho expressa a temática balanço (brincadeira com brinquedos), na qual apresenta o seu brinquedo preferido, evidenciando uma criança se balançando em um balanço sozinha. O cenário apresenta diversas flores no chão bem coloridas com sol e nuvens e uma imensa árvore na qual o balanço está amarrado. O desenho apresenta muitas cores, como o laranja do sol e das flores, o marrom do tronco, o verde da árvore, além do vermelho presente no vestido da menina. O desenho ocupa todo o espaço da folha, com traços fortes e marcantes. A produção ocupa a parte central com enquadramento geral e perspectiva frontal, o desenho apresenta uma leve sensação de movimento presente no desenho, que no caso é o balanço.

De acordo com Silva (2024, p. 190), “o balanço é descrito como um brinquedo cheio de possibilidades lúdicas, onde pode experimentar várias sensações e enfrentar desafios e medos”. Nesse sentido, a criança ao impulsionar o corpo para frente e para trás, experimentam a leveza do movimento, o equilíbrio e a sensação de voo, que estimulam a imaginação e a criatividade. A sensação de balançar alto está associada ao antigo e desejado sonho humano de voar, algo impossível, mas que simboliza a busca por liberdade e a experiência de se sentir livre (Silva, 2024).

Essa dinâmica mostra como a imaginação não apenas reflete o que a criança observa, mas transforma essas observações em algo único, possibilitando o desenvolvimento de novas ideias e formas de expressão. De acordo com Borba (2006), a imaginação da criança não se limita a fantasias ou devaneios, mas está profundamente ligada à sua capacidade criativa. Ao recombina elementos do mundo real, a criança cria novas situações, objetos ou narrativas. É uma habilidade essencial para o desenvolvimento cognitivo e social, estimulando a inovação e a resolução de problemas.

Esse processo contribui para o desenvolvimento emocional, fortalecendo a autoconfiança e a resiliência. Dessa forma, o balanço não é apenas uma atividade de lazer, mas também uma ferramenta importante para o crescimento integral da criança. Nesse sentido, a criança tem a chance de experimentar, de certa forma, a sensação de voar, ao equilibrar e mover seu corpo para gerar o movimento do balanço, o que exige “controlar sentimentos como medo e euforia, tornando-se um desafio físico e emocional” (Silva, 2024, p. 190).

Brincadeiras de “aviãozinho” com dois (2) desenhos, também aparecem entre os meninos. Esta atividade, embora envolva habilidades manuais e controle, não exige grande esforço físico. Sua escolha, indica que algumas crianças ainda buscam brinquedos mais simples, que proporcionem diversão sem a necessidade de um ambiente físico estruturado. A opção por esse brinquedo pode estar relacionada à sua facilidade de execução e ao prazer instantâneo que ela proporciona, assim como o brinquedo da Figura 10.

Figura 10 - “Carinho”



Desenho de Patrulheiro (9 anos), tema: “Minha brincadeira preferida”.

Fonte: Registros de pesquisa.

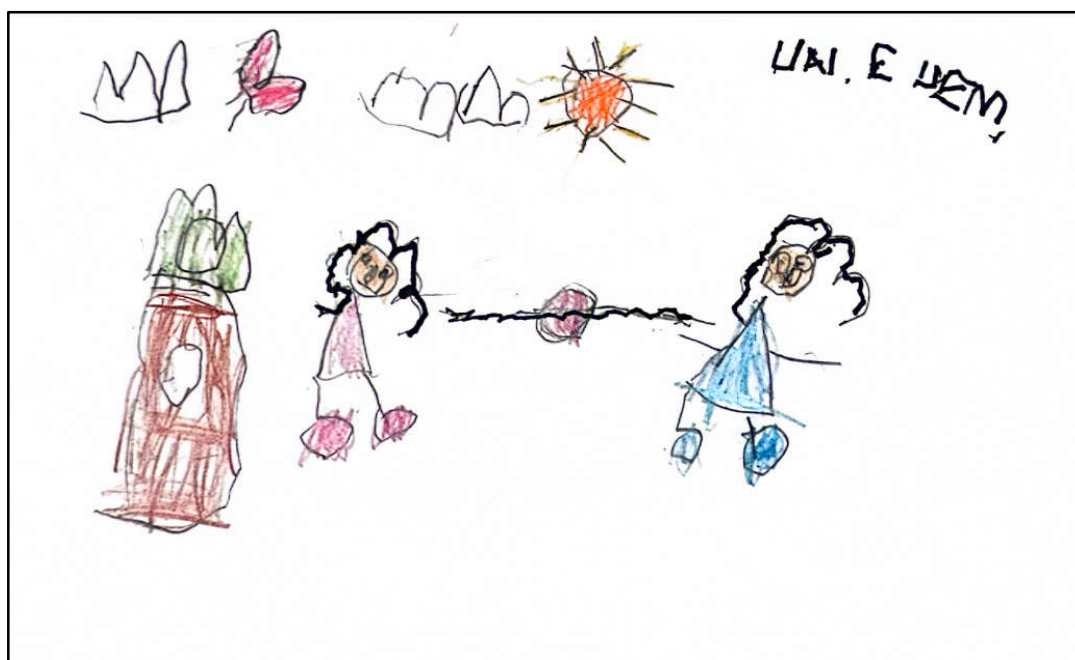
O desenho apresenta a temática de carrinho (brincadeiras com brinquedos) retrata uma pista de carrinho, na qual diversas crianças participam da brincadeira. Os carrinhos passam pela pista guiados pelas crianças que contém um loop no meio. O cenário apresenta três árvores, algumas nuvens e um sol, representando que a brincadeira é vivenciada ao ar livre. Alguns detalhes são observados pelas cores, na qual identifica-se que as crianças estão representadas com cores diferentes. Os traços são finos e o desenho retrata o movimento por meio das crianças ao redor da pista de carrinho.

No contexto cultural e social, os brinquedos são compreendidos como elementos intrínsecos à infância. A ideia de que essas atividades fazem parte da condição infantil reflete a visão de que, desde cedo, as crianças utilizam os brinquedos como ferramentas essenciais para o seu desenvolvimento. Silva (2024) destaca que, em nosso imaginário cultural e social, os brinquedos e as brincadeiras são vistos como elementos essenciais à infância, ou seja, fazem parte da essência dessa fase da vida. Tais práticas não se limitam a simples passatempos, mas desempenham um papel fundamental na exploração, aprendizado e socialização dos pequenos.

Essa compreensão reflete a importância das brincadeiras e brinquedos no desenvolvimento das crianças, pois são meios pelos quais elas exploram, aprendem e se

conectam com a realidade ao seu redor, “constituindo-se como agentes de sua experiência social” (Borba, 2006, p. 48). Representando um meio poderoso pelo qual as crianças se conectam com o mundo, testam limites e constroem suas primeiras experiências cognitivas e emocionais.

Figura 11 - “Vai-e-vem”



Desenho de Cinderela (9 anos), tema: “Minha brincadeira preferida”.

Fonte: Registros de pesquisa.

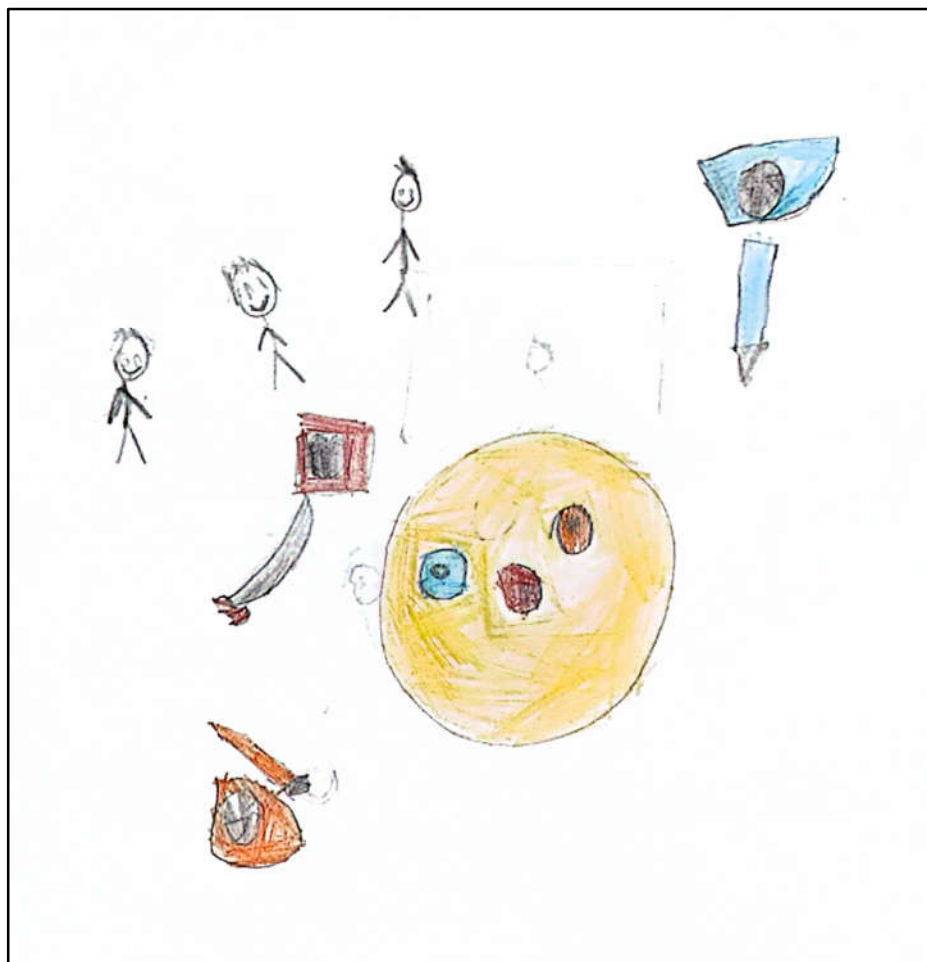
O desenho apresenta a temática de Vai-e-Vem (brincadeira com brinquedos). A menina ilustrou por meio do desenho o seu brinquedo preferido apresentando duas meninas, na qual evidencia que elas estão brincando juntas. O cenário apresenta um sol, nuvens e uma espécie de borboleta. O desenho apresenta muitas cores, uma menina é representada com roupas na cor azul e cabelos encaracolados, a outra menina é representada na cor rosa com cabelos também encaracolados e ao lado dela está representada a cadeira na qual ela utiliza para se locomover devido a sua condição física. O brinquedo é utilizado com as mãos e é representado ao centro do desenho. O desenho ocupa todo o espaço da folha, com traços fortes e marcantes. O desenho apresenta uma leve sensação de movimento por meio do brinquedo descrito como vai-e-vem.

O brinquedo desempenha um papel importante, contribuindo para a construção de significados e experiências que são fundamentais para o crescimento e aprendizado infantil. Segundo Silva (2024), as relações estabelecidas pelas crianças com os brinquedos podem ser compreendidas a partir da concepção de que o brinquedo atua como um suporte fundamental na estruturação da atividade de brincar. Dessa maneira, os brinquedos não são vistos apenas

como objetos de entretenimento, mas como elementos que facilitam e organizam o processo lúdico promovendo competências sociais essenciais para a convivência em sociedade.

Ferreira (2024) destaca que o ato de brincar, enquanto prática social e cultural, cria um ambiente inclusivo no qual meninos e meninas têm a oportunidade de interagir de forma igualitária, superando diferenças de gênero. Isso permite que as crianças interajam e vivenciem práticas culturais comuns, reforçando os laços sociais e promovendo a integração das culturas infantis.

Figura 12 - “Beyblade”



Desenho de Blade (9 anos), tema: “Minha brincadeira preferida”.

Fonte: Registros de pesquisa.

O desenho apresenta a temática Beyblade (brincadeiras com brinquedos), apresenta uma arena de disputa entre esses brinquedos, na qual três crianças participam da brincadeira. Os brinquedos que imitam uma espécie de pião, disputam dentro da arena pintada de amarelo qual beyblade fica mais tempo girando. Alguns detalhes são observados, na qual identifica-se que as crianças estão representadas com traços finos ao canto como se observassem o movimento dos brinquedos a espera do resultado, já os brinquedos estão dentro da arena com cores diversas

para diferenciar um brinquedo do outro, uma vez que o movimento retrata o objeto circulando na arena de disputa.

Os brinquedos e as brincadeiras são amplamente vistos como componentes fundamentais da infância em nosso imaginário cultural e social, embora não sejam exclusivos dessa fase da vida. Segundo Borba (2006, p. 47), eles desempenham um “papel central na formação das culturas infantis”. Dessa forma, não foi inesperado observar registros de brinquedos e brincadeiras nos desenhos das crianças, especialmente quando elas têm liberdade para expressar seus interesses e compartilhar o que consideram importante. Essas temáticas mostraram-se as mais recorrentes nas representações infantis (Silva, 2024).

Ferreira (2024) reforça que a brincadeira, ao permitir essa interação, contribui para a construção de uma convivência mais harmoniosa, na qual os estereótipos de gênero são desafiados. As crianças ao participarem de atividades lúdicas em conjunto, não apenas se divertem, mas também aprendem a lidar com as diversidades.

A escolha das meninas por brincar de "bicicleta" sugere uma certa restrição de acesso a atividades ao ar livre mais interativas. Apesar da bicicleta ser uma atividade acessível e vista como neutra em relação ao gênero, a seleção dessa atividade de forma isolada pode indicar que as meninas enfrentam obstáculos, seja por limitações familiares, sociais ou até mesmo pela ausência de estímulo. De acordo com Silva (2024), essas narrativas nos levam a repensar a ideia de que o brinquedo é apenas um instrumento de brincadeira, mostrando que ele pode ter múltiplas funções e significados. Isso nos faz considerar como as crianças interagem com os objetos e a lógica de posse em uma sociedade consumista.

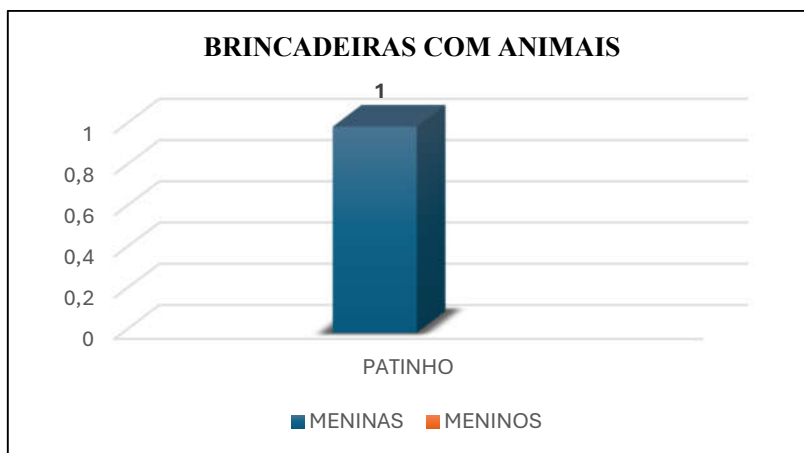
Esse brinquedo, além de oferecer momentos de diversão e estímulo ao imaginário infantil, também pode ter uma função prática ao possibilitar o deslocamento da criança para diferentes lugares. Para Silva (2024), esse brinquedo é amplamente reconhecido e desejado pelas crianças, sendo frequentemente valorizado por proporcionar experiências que transmitem uma sensação de liberdade e autonomia durante seu uso. As crianças a valorizam pois, pode servir tanto para brincadeiras quanto para atividades cotidianas, mostrando como o lúdico e o funcional podem se integrar no universo infantil, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da coordenação motora (Silva, 2024).

Em suma, os desenhos das brincadeiras realizadas pelas crianças com brinquedos não só demonstram suas preferências individuais, mas também mostram como as normas de gênero e as influências sociais modificam suas decisões. “É importante 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 homossexual⁸” (Finco, 2003, p. 93). Essas brincadeiras são apenas expressões da infância e não devem ser vistas como indicativos de como a sexualidade deles se desenvolverá.

Para contribuir com a interpretação das análises das preferências de brincadeiras de meninas e meninos em brincadeiras com animais, é apresentado o Gráfico 6:

Gráfico 6 - Tipos de brincadeiras preferidas na categoria brincadeiras com animais



Fonte: Autoria própria

As brincadeiras com animais, apresentam apenas um (1) único desenho na categoria, sendo a atividade "Patinho" mencionada exclusivamente por uma menina. Esse dado indica uma baixa incidência desse tipo de brincadeira entre as crianças analisadas, o que pode estar relacionado a diversos fatores, como o acesso a animais, a influência do ambiente e a cultura local. Para Lenares e Oliveira (2022, p. 6), “O envolvimento com os animais proporciona uma grande e profunda experiência emocional, o que não significa que toda família deva ter um animal de estimação, pois existem outras formas de aproveitar a natureza e a vida animal”.

Segundo Ferreira (2021), as brincadeiras infantis refletem a realidade sociocultural das crianças e são influenciadas pelo espaço em que vivem. Em áreas rurais, onde o contato com animais é mais frequente, esse tipo de brincadeira tende a ser mais comum. No entanto, a baixa ocorrência da brincadeira com animais no levantamento pode sugerir que o contato direto com esses seres não é uma prática cotidiana entre as crianças analisadas, ou que outras atividades lúdicas possuem maior destaque.

⁸A respeito deste assunto ver a produção da ECOS - Comunicação em Sexualidade (<http://www.ecos.org.br>), principalmente o vídeo Boneca na Mochila (1995), que trata da sexualidade na infância e na adolescência, com destaque especial para os medos e fantasias dos adultos quanto à questão da homossexualidade.

Figura 13 - “Patinho”



Desenho da Barbie (9 anos), tema: “Minha brincadeira preferida”.

Fonte: Registros de pesquisa.

O desenho expressa a temática Patinho (brincadeira com animais). A produção retrata uma menina brincando com um pato enquanto o alimenta. A criança desenhou o pato de cor amarela. Os traços realçam a silhueta do animal de forma que ele interage com a criança. A menina apresenta cabelos longos repartidos ao meio, e está vestida de saia na cor vermelha e blusa verde. Para a criança, o animal participa da brincadeira sem se importar com o interesse do animal pelo alimento. Destaque para o coração que representa o amor da criança pelo animal. O desenho preenche o espaço central da folha com traços finos com contornos e apresenta diversas cores. O desenho expressa movimento a partir da ração jogada para o animal que parece interagir de volta comendo a ração que lhe foi jogada.

As crianças frequentemente enxergam os animais de estimação como membros da família, a ponto de, em alguns casos, usarem termos normalmente associados a pessoas para se referir a eles (Silva, 2024). Essa percepção é tão forte que, em alguns casos, elas acabam utilizando palavras que são comumente reservadas para pessoas, demonstrando um vínculo afetivo e uma familiaridade com seus bichos. Isso evidencia a forma como as crianças humanizam os animais de estimação, criando uma relação de afeto e pertencimento com eles, o que contribui para uma visão mais afetiva e íntima do conceito de família.

6. CONCLUSÃO

O objetivo central deste trabalho foi compreender as brincadeiras preferidas de meninas e meninos por meio da análise de desenhos produzidos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas situadas no oeste do Maranhão. Ao longo da pesquisa, buscou-se não apenas identificar as preferências lúdicas das crianças, mas também entender como essas escolhas refletem influências culturais, sociais e de gênero presentes em seu cotidiano. A análise dos desenhos permitiu observar as relações entre as crianças e suas vivências, além de evidenciar como o ambiente educacional, familiar e cultural contribui para a formação das identidades infantis.

As crianças quando brincam não se limitam apenas à diversão, elas também estabelecem uma conexão significativa com o mundo ao seu redor. Por meio do ato de brincar, seus corpos e comportamentos se entrelaçam, permitindo a expressão de emoções e sentimentos, além de uma compreensão das dinâmicas sociais. Nesse sentido, a atividade lúdica transcende um mero momento de entretenimento, ela se transforma em uma oportunidade para explorar e até desafiar as normas sociais presentes em suas vidas.

O ato de desenhar, para a criança, vai além de uma simples atividade manual, é uma forma de expressar o que faz parte do seu universo interior. De acordo com Melo (2020) podemos perceber que as crianças, ao colocar no papel aquilo que imagina, ela ativa suas memórias, suas experiências e sentimentos, buscando no pensamento referências que têm significado para ela. O desenho, portanto, se torna um reflexo daquilo que a criança vive, observa e sente, funcionando como uma ponte entre o que está em sua mente e o mundo exterior.

Analisar as brincadeiras preferidas por meio dos desenhos infantis, permitiu identificar através das categorias algumas tendências marcantes como por exemplo, as categorias tradicionais que concentram maior diversidade e adesão, refletindo o enraizamento cultural e a importância das brincadeiras que envolvem contexto popular. As brincadeiras simbólicas representada pelas brincadeiras de "Casinha", evidenciam a persistência de estereótipos de gênero, com meninas tendendo a atividades que envolvem a imaginação ou faz de conta. Outra tendência é a centralidade do futebol, a dominância dessa brincadeira, entre os meninos confirma sua posição de destaque em contextos socioculturais onde esse esporte é amplamente valorizado.

Por outro lado, a diversidade encontrada nos brinquedos sugere uma maior abertura para escolhas menos marcadas por estereótipos. Contudo, mesmo nessas áreas, há uma tendência de predomínio feminino ou masculino, o que indica que a influência de normas culturais se estende

a quase todas as categorias. Além disso, brinquedos exclusivos a um gênero, como "bola" para meninos e "boneca" para meninas, sugerem que certos brinquedos ainda são fortemente marcados por estereótipos. Assim como, as brincadeiras com animais evidenciaram que brincar com eles não é uma prática frequente entre as crianças, apresentando apenas um desenho entre as meninas e isso indica que, atualmente, outras formas de brincadeira ocupam um espaço mais significativo em seu cotidiano.

Esse padrão de socialização pode impactar no desenvolvimento integral das crianças, meninas ao serem incentivadas apenas a atividades simbólicas podem perder oportunidades de explorar sua força física e habilidades competitivas. Os meninos, por outro lado, podem ser privados de desenvolver habilidades de cuidado, empatia e criatividade. Portanto, romper com essas barreiras e oferecer um repertório diversificado de brincadeiras para ambos os gêneros é essencial para permitir que as crianças explorem todo o seu potencial.

Promover brincadeiras inclusivas requer um esforço conjunto entre pais, educadores e sociedade. É necessário conscientizar sobre a importância de oferecer oportunidades iguais, desassociando atividades de padrões rígidos de gênero. Incentivar meninas a jogar futebol ou meninos a brincar de casinha não significa ignorar suas preferências individuais, mas sim ampliar seu leque de possibilidades, permitindo-lhes escolher sem imposições externas.

De maneira resumida, os desenhos produzidos pelas crianças vão além de mostrar as preferências pessoais, eles também revelam a influência das normas de gênero e das pressões sociais nas escolhas delas. A avaliação dos dados indica que, para fomentar uma infância mais justa, é crucial estabelecer ambientes onde todas as crianças possam explorar suas inclinações lúdicas sem as restrições impostas por estereótipos de gênero. Essa perspectiva não só enriquece o ato de brincar, mas também ajuda na construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa, onde as diversidades são apreciadas e as crianças podem se desenvolver plenamente em suas identidades.

Essa pesquisa também ressaltou a importância de considerar o contexto regional, com suas particularidades culturais maranhenses, para compreender as dinâmicas das brincadeiras infantis. Além disso, refletiu sobre a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem as expressões culturais das crianças, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso às diferenças. Em última análise, a pesquisa contribui para a construção de um olhar mais atento e sensível às necessidades das crianças, incentivando a valorização das suas vozes e das suas experiências dentro e fora do ambiente escolar.

Em suma, os dados mostram que as normas de gênero ainda estão presentes na infância, influenciando o modo como meninos e meninas interagem e se desenvolvem. No entanto, é

importante repensar os contextos educativos e seus objetivos, a fim de compreender o corpo como uma construção cultural, moldada também pelas relações de gênero (Corsino e Auad, 2012). Esses dados também revelam que há espaço para mudanças significativas. Ao incentivar brincadeiras mais diversas e livres de estereótipos, criando oportunidade para que as crianças cresçam em um ambiente mais inclusivo, onde possam explorar diferentes interesses e capacidades sem as limitações impostas pelas expectativas culturais.

Em conclusão, esse processo envolve uma significativa habilidade cognitiva, pois, ao brincar, a criança não apenas reproduz o que vê, mas organiza suas lembranças e interpretações da realidade, além de fomentar um ambiente que celebre a diversidade das brincadeiras, encorajando-as a explorar diferentes atividades sem restrições de gênero, favorecendo de maneira considerável seu desenvolvimento integral. Dessa forma, as brincadeiras se tornam não apenas um espelho da sociedade, mas também um instrumento de transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro, 1981.

BARBOSA, B. F. da R. BRANCO, N. J. C. SOUZA, A. L. de S. FARIAS, M. J. A. Desenhando autobiografias corporais: o brincar na perspectiva de crianças de uma instituição de Educação Infantil. **DIMENSÕES DOCENTES**. Porto Alegre, v.1, n. 2, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/dimensoesdocentes/article/view/142909/94077>. Acesso em: 23 dez 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011. P. 255.

BIGLER, Rebecca. HAYES, Amy Roberson. HAMILTON, Veronica. O papel das escolas na socialização precoce das diferenças de gênero. **Gênero: Socialização Inicial**. p. 13-18, 2013. Disponível em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/complet/genero-socializacao-inicial>. Acesso em: 23 out. de 2024.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Estado de Educação. **O cotidiano na Educação Infantil**. Brasília - DF: Ministério de Educação, 2006. p. 46-54. Disponível em: <https://doceru.com/doc/x0e0cn>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União. Brasília - DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Arte-med. Porto Alegre: Artmed. 2011.

CORSINO, Luciano. AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, F. O.; ANTONIAZZI, A. S. A influência da socialização primária na construção da identidade de gênero: percepções dos pais. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 9, n. 16, p. 67–75, jun. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dVQhVk7wGyJ7SbZCmyqnkVD/?lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2025.

CRAVO, Alessia Costa de Araújo. **Brincadeiras infantis e construção das identidades de gênero**. 2006. 120 pág. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Disponível em: <https://11nq.com/TbB4q> Acesso em: 14 fev. 2025.

DUTRA, Rosyane de Moraes Martins. Entre canções, bocas-de-forno e petecas: vivências e registros de cultura infantil maranhense. **Revista Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino**, v. 01, p.

40-54, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/30086>. Acesso em: 26 jan. 2025.

FARIAS, M. J. A.; FERREIRA, F. M.; SOUZA, A. L. DE. “A gente brinca junto, mas nem liga que é cada uma de um jeito”: produções culturais infantis e marcadores sociais da diferença. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 46, p. e20240070, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.46.e20240070>. Acesso em: 29 jan. 2025.

FEITOSA, Antonio Cordeiro. VIANA, Raimundo Nonato Assunção. RÊGO, Fabiane Costa. RÊGO, Adriana Costa. “DANDO LINHA NA PIPA”: uma análise das brincadeiras populares no cotidiano de crianças do bairro da Liberdade em São Luís-MA. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)** São Luís - Vol. 3 - Número Especial Jul./Dez. 2017. Disponível em: <https://11nq.com/G5IQ7>. Acesso em: 26 jan. 2025.

FERREIRA, Higor Ramos. “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>. Acesso em: 27 out. 2024

FERREIRA, Higor Ramos. **Senhoras e senhores, ponham a mão no chão**: representações de gênero nas culturas infantis por meio do desenho'. 16/05/2024, 55 f. Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: Universidade De Brasília, Brasília, Biblioteca Depositária: BCE. 2024. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/50984>. Acesso em: 30 out. 2024.

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**, Belo Horizonte, v. 26, n. 4, p. 82–106, 2024. DOI: [10.35699/2447-6218.2023.49541](https://doi.org/10.35699/2447-6218.2023.49541). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/49541>. Acesso em: 2 fev. 2025.

FIGUEIREDO, E. M. **Cultura e identidade no Maranhão**: uma reflexão sobre as práticas culturais e a infância. 2011. São Luís: EDUFMA.

FINCO, Daniela F. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 89–101, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863>. Acesso em: 26 out. 2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre. Penso Editora, 2013. P. 256.

FREITAS, Claudia Jorge de. **"Tia, não aguento mais sofrer tanta humilhação"**: narrativas tensionadoras de gênero nos anos iniciais. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/19496>. Acesso em: 25 jan. 2025.

FREITAS, Maria Luisa de Lara. A evolução do jogo simbólico na criança. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 145-163, dez. 2010. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 27 dez. 2024.

FRIEDMANN, Adriana. Jogos tradicionais. **Série Ideias**, São Paulo: FDE, n.7, p.54-61. 1995. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p054-061_c.pdf. Acesso em 27 dez. 2024.

GOBBI, Márcia. Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. **Pro-Posições** - Vol. 10 N° 1 (28) p. 139-152, março de 1999. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1999/28-artigos-gobbim.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2025.

GUTERRES, Ione da Silva. **A infância, o brincar e a cultura escolar na pré-escola**: um estudo da prática lúdica na Unidade de Educação Básica Mary Serrão Ewerton, em São Luís/MA. 2022. 234 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3850>. Acesso em: 26 jan. 2025.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: O jogo como elemento da cultura. Perspectiva. 2000.

JAMES, Allison. PROUT, Alan. Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood. **RoutledgeFalmer**. 1997. 2º Ed. 255 p. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=wQ6V2WUlaTsC&pg=PA1&hl=pt-BR&source=gbv_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 27 dez. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brincadeira e a educação física na pré-escola. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 9, p. 66–77, 1996. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5656>. Acesso em: 27 dez. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 105–128, 1994. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745>. Acesso em: 27 dez. 2024.

LENARES, Bruna. OLIVEIRA, Janaina Silva. A Importância do Animal de Estimação no Desenvolvimento Infantil. 2022. **ID on line. Revista de Psicologia**. v. 16 n. 60 (2022) Disponível em: <https://doi.org/10.14295/idonline.v16i60.3474>. Acesso em: 01 jan 2025.

LIMA, Rarielle Rodrigues. **Quem disse que não posso jogar?** Relações de gênero nos espaços da Educação Física Escolar em Pio XII/MA / Rarielle Rodrigues Lima. – São Luís: EDUFMA, 2020. P. 128.

MELO, Lucimara Santos. **O desenho infantil e suas etapas de evolução**. 2020. Disponível

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade / Maria Cecília de Souza Minayo (org.); Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos) P. 96.

OLIVEIRA, Ana Claudia Delfini C. de. Estudos sociológicos sobre infância e gênero no Brasil: o lugar das meninas e dos meninos em publicações científicas (2010-

2014). **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 243–262, 2018. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/26177>. Acesso em: 24 out. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009. 100p.

PASSOS, Elia Raquel Alves Portella. **A mídia nas entrelinhas da cultura corporal infantil**. 2013. XII, 157 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14710>. Acesso em: 27 out. 2024.

PICOLI, Laysa Fernandes. FERNANDES, Renata Siero. CRIANÇAS E ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO: socialização e construção da empatia e outros afetos. **Revista Educação e Infâncias**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. e-34621, 2024. DOI: 10.21680/2764-6076.2024v3n4ID34621. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoinfancia/article/view/34621>. Acesso em: 1 fev. 2025.

PUERTA, Laura Simone Marim. As linguagens das crianças na creche: entre interações e brincadeiras. In: CARVALHO, Janaína Nogueira Maia, et al. **A sociologia da infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s)**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022. (p. 61- 74). Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/5047/1/A_sociologia_da_inf%C3%A2ncia.pdf. Acesso em: 27 out. 2024.

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/dLsbP94Nh7DJgfdxbKxkYCs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

REIS, Maria Teresa Pires Teles dos. **Brinquedo, jogo e educação em Portugal um direito da infância [séculos XIX e XX]**. Tese de Mestrado em Ciências da Educação (Área de especialização em História da Educação), apresentada à Universidade de Lisboa, através da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/32463>. Acesso em 28 dez. 2024.

SANTOS, M. L. **O brincar e a tradição: práticas lúdicas no contexto sociocultural do Maranhão**. 2018. São Luís: Editora da Universidade Federal do Maranhão.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 1 fev. 2025.

SILVA, Angélica Aparecida Ferreira da. **Infância(s) na Ceilândia-DF: o que contam crianças sobre seus interesses e espaços**. 2024. 255 f., il. Tese (Doutorado em Educação) —

Universidade de Brasília, Brasília, 2024. Disponível em:
<https://repositorio.unb.br/jspui/handle/10482/50468>. Acesso em: 26 dez 2024.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos pagu**, n. 33, p. 265-283, jul. 2009. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>. Acesso em: 27 out. 2024.

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. Disponível em:
<https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/09/912708/39027-170787-1-pb.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1994. 191 p. Disponível em: <http://bds.unb.br/handle/123456789/655>. Acesso em 23 jan. 2025.