

## Masculinidades hegemônicas sob o olhar infantil

### Hegemonic masculinities under the childhood perspective

**Marcos Esper** 

Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, Brasil ([marcos\\_esper@yahoo.com.br](mailto:marcos_esper@yahoo.com.br))

**Ramiro Fernández Unsain\*** 

Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil ([ramirofunsain@gmail.com](mailto:ramirofunsain@gmail.com))

**Cecilia Figari** 

Instituto Universitario Hospital Italiano Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina ([licenciadaceciliafigari@gmail.com](mailto:licenciadaceciliafigari@gmail.com))

\*Autor para correspondência

**Recibido:** 29-septiembre-2021

**Aprovado:** 11-mayo-2022

**Publicação:** 15-julio-2022

**Citación recomendada:** Esper, M., Fernández Unsain, R., & Figari, C. (2022). Masculinidades hegemônicas sob o olhar infantil. *Psicoperspectivas*, 21(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue2-fulltext-2511>

#### RESUMO

As formas como se distribuem as relações de gênero na sociedade começam na infância e as crianças não recebem de forma passiva os estereótipos de sexo e gênero. Elas operam sobre estas diferenciações que são feitas desde a sua socialização primária. As instituições escolares, em diálogo com as próprias unidades domésticas, e através de suas regras, são importantes ferramentas para a construção das conformações identitárias de sexo genéricas das crianças. Estas instituições, geralmente, canalizam representações hegemônicas sobre diferentes dimensões socioculturais às quais as ideias predominantes sobre gênero e sexo também alcançam. Assim, neste trabalho, examinamos como alunos, autoidentificados e identificados pelos outros como “meninos” e respondem à pergunta: “O que é ser menino?”, através dos próprios desenhos. Concluímos que resulta relevante que as crianças sejam incentivadas a refletir sobre o modelo tradicional de masculinidade. Este primeiro relevamento, parte de uma pesquisa em andamento, indica que é positivo que as crianças reflexionem além dos discursos naturalizados e reproduzidos acriticamente treinando a própria refletividade sobre a sexualidade e o gênero, mas também se empoderando como sujeitos questionadores e reflexivos.

**Palavras chave:** educação, gênero, infância, masculinidade, sexualidade

#### ABSTRACT

The way gender relations are distributed in society begins in childhood. Yet, children do not passively receive gender and sexuality stereotypes. They have an action on these differentiations that are made since their primary socialization. In dialogue with the domestic units, educational institutions are essential tools in the children's sexogeneric conformations and identities through their regulations and rules. These institutions generally deliver hegemonic representations regarding different sociocultural dimensions targeting hegemonic ideas regarding gender and sexuality. In this research, we observed and analyzed how students self-identified and identified by the others as "boys" and answer the question: "What does it mean to be a boy?" through their drawings. We conclude that it is relevant that children are encouraged to reflect on and question the traditional model of masculinity. This first insight, part of an ongoing research, indicates that it is worthwhile that children reflect beyond the naturalized and uncritically reproduced discourses by training their reflectivity on sexuality and gender, but also by empowering themselves as questioning and reflective subjects.

**Keywords:** childhood, education, gender, masculinities, sexuality

**Conflicto de intereses:** Todas as pessoas autoras declaram que não há conflitos de interesse.



Publicado sob [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

No espaço familiar e escolar as crianças constroem suas relações sociais através da linguagem, entre outras ferramentas, que elas vão apreendendo com outras crianças e com os adultos, por meio das quais desenvolvem a sua capacidade ativa, no processo de constituição de suas subjetividades.

No espaço familiar e escolar as crianças constroem suas relações sociais através da linguagem, entre outras ferramentas, que elas vão apreendendo com outras crianças e com os adultos, por meio das quais desenvolvem a sua capacidade ativa, no processo de constituição de suas subjetividades.

Em tempos de discussões cada vez mais presentes sobre gênero e sexualidade, novas interpelações dos feminismos (Brito & Oliveira, 2020), e um questionamento das linhas de análises que põem em xeque as masculinidades hegemônicas (Connell, 2005; 2013), torna-se pertinente refletir como as representações das masculinidades são processadas por sujeitos autoidentificados e identificados pelos outros como “meninos”<sup>1</sup>.

Neste sentido, parte-se da ideia de que as crianças são atores sociais plenos, com capacidade de interpretar e agir sobre a realidade social, portanto, elas constroem as relações de gênero de acordo com o que vivenciam no dia a dia, onde expressam seus sentimentos, vivências e experiências com os grupos de pares assim como com outros atores sociais (Sarmiento, 2009).

As narrativas dominantes, expressadas através das representações sociais (Bruel dos Santos et al., 2013) sustentam que meninos e meninas devem brincar com artefatos que estejam relacionados com a representatividade hegemônica e a construção dos próprios gêneros. Essa é uma ideia comum tanto nos espaços familiares como em instituições escolares (Zernehel & Perry, 2017). Neste sentido, a escola participa diretamente na construção da identidade de gênero ao separar as crianças de acordo com o gênero e as brincadeiras que a cada qual supostamente lhe pertencem (Matos, 2021). Nesta perspectiva se posiciona Stromquist (2007) ao descrever o papel crucial das escolas na co-construção dos papéis de gênero, a partir de uma pesquisa que abrange diferentes países e diferentes realidades socioeconômicas. Inclusive Lujsberg (2018) salienta este papel, ao analisar as construções de gênero em uma escola do interior da Suécia e observar como o processo de escolarização de meninas e meninos nas instituições educativas oculta, muitas vezes, aquelas manifestações de gênero e de sexualidade que não correspondem com as propostas hegemônicas do que “se deve ser”.

Por sua vez, Carballo (2018) e Davis e Bromdal (2020) propõem dimensões para pensar a implementação de escolas inclusivas (tanto cultural, como politicamente) e introduzem o conceito de atenção à diversidade de gênero, entre outras diversidades possíveis.

Assim, este trabalho exploratório-descritivo com uma quantidade sucinta de material de análise tem como objetivo refletir sobre as maneiras como crianças de sexo/gênero masculino constroem o conceito de masculinidade em um âmbito institucional: a escola. Para alcançar esse objetivo, descreve-se o contexto da realização da pesquisa, os materiais de análise e métodos utilizados, seguindo, a partir dos dados obtidos, com as análises dos papéis sociais atribuídos ao gênero e a maneira como estes são construídos nesse espaço público. Neste sentido, escutar as percepções das crianças ao ser questionadas acerca do gênero se mostrou pertinente, uma vez que as crianças apropriam-se, interpretam, reinventam e recriam o que é apreendido a partir do *ethos* adulto (Sarmiento, 2009).

### **Construção do conceito de masculinidade/s**

A forma como são distribuídas as relações de poder, no sentido de gênero, na sociedade começa na infância. Portanto, a gênese da nossa questão baseia-se na hipótese comprovada por Bello e Felipe (2010) de que as crianças não recebem de forma passiva os estereótipos de gênero, elas têm uma ação sobre estas diferenciações que são feitas desde a sua socialização primária.

---

<sup>1</sup> Construimos a ideia de menino a partir da autopercepção desses sujeitos, mas também concebendo essa autopercepção em diálogo com a percepção dos adultos, das famílias e das instituições com relação a ser “menino” (Nobre & Valentini, 2019).

Há variadas formas de representar a masculinidade -no sentido de ser homem-, as quais podem representar um maior ou menor valor em um dado momento histórico. Connell, no seu trabalho denominado *Gender and Power*, dedicou-se a pensar a masculinidade como problema e apresentou a proposta de que a multiplicidade de masculinidades está imbricada às relações de poder (Connell, 2005). Por sua vez, e ao se debruçar no termo “hegemonia”, a partir da perspectiva de Gramsci e Coutinho (2015), não designa a masculinidade como imanente e comum a todos os homens. A pensa como produto de um processo histórico e atrelada a outras categorias que intersectam essa representação como classe, raça ou religião, entre outras. A perspectiva da masculinidade hegemônica, no sentido de eficaz como instância de poder, depende de certo consenso ou participação dos grupos subalternos (Connell, 2005). Assim, a masculinidade hegemônica é um conjunto de práticas exercidas tanto por homens quanto mulheres que respondem ao problema da legitimação do patriarcado, isto é, que garante, tanto em nível local quanto global, a contínua subordinação das mulheres pelos homens (Connell & Messerschmidt, 2013).

No contexto atual pode ser observado como os grupos autodenominados LGBTQIA+ confrontam os pressupostos heteronormativos dominantes no sentido de existir uma maneira “correta” e “adequada” de ser homem. É importante salientar que a sigla LGBTQIA+ representa os coletivos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e outras dissidências expressadas através do signo +. Na atualidade, o termo é uma adaptação da sigla LGBT, que era utilizado para substituir o termo “gay” para se referir às agregações de sexualidades dissidentes até o fim da década de 1980 (Corbin et al., 2016).

A questão é que parece, como sustenta Connell (2005), de que não haveria uma forma homogênea, unívoca e linear de representação e encenação da masculinidade. De fato, para Connell (2005) há as masculinidades hegemônicas; masculinidades não hegemônicas; masculinidades cúmplices e masculinidades subordinadas, entre outras.

Nesse sentido existem diversas masculinidades, termo pluralizado também por Connell (2005), pensadas como uma construção dinâmica e não atreladas a padrões fixos e/ou aistóricos, pois são práticas sociais e não identidades cristalizadas. Ainda mais, podem ser exercidas por quaisquer pessoas, em diferentes contextos, não sendo estritamente necessário classificar cada homem dentro de um tipo específico de masculinidade. Assim, concordamos com Corbin et al. (2016) ao afirmar que muito mais que uma categoria estática no tempo e no espaço a masculinidade, ou melhor, as masculinidades são, principalmente, produtos de processos sócio-históricos que se constroem a partir das dinâmicas sócio-hegemônicas e contra-hegemônicas atravessadas por configurações políticas, econômicas e simbólicas.

Deste modo, será desafiador e significativo observar e refletir sobre como, e se, se constroem estas masculinidades na infância, em processos dinâmicos associados às instituições de ensino.

### **As infâncias e os contextos**

Para sustentar o objetivo proposto nesse trabalho acompanhamos o dia a dia das crianças de uma escola municipal na cidade de Passos, sudoeste do estado de Minas Gerais, na região Sudoeste do Brasil. A escolha desse local se deu por ser um espaço onde as autoridades e a comunidade educativa em geral recebem positivamente este tipo de investigações. Na escola estudam 820 crianças com idades entre 5 e 10 anos que partilham diversas atividades lúdicas e várias realidades socioeconômicas.

Segundo Rossato (2022), e em concordância com os autores previamente citados, a construção da masculinidade e da feminilidade é considerada um produto histórico, que sofre variações no tempo e no espaço. Para além das diferenças biológicas e sexuais entre homens e mulheres, as sociedades elaboram de maneiras diversas, social, econômica e culturalmente condicionadas, um conjunto de normas, valores, costumes e práticas que definem modos de ser e modos de fazer, atitudes e comportamentos que são apropriados, e geralmente diferentes, para os homens e para as mulheres.

O que os adultos fazem reflete-se nas brincadeiras das crianças. De fato, e para Tunes y Tunes (2001), uma simples brincadeira infantil torna-se um microcosmo da cultura. Sob esta perspectiva, e ao

apresentar um grande interesse pelo mundo adulto, a criança tenta apropriar-se de seus objetos reproduzindo suas funções e valores simbólicos.

É comum ouvir nos contextos familiares as narrativas sobre as habilidades, inteligência e vocações aparentes, entre outros aspectos, das crianças sendo representados como um predicado ou uma herança familiar, algo que é próprio da família ou, pelo menos, parece representá-la. Todos estes elementos sempre atrelados a construções da masculinidade hegemônica. Tunes e Tunes (2001) reforçam que tais talentos são cultivados e preservados pela criança através da imitação de atividades dos adultos, desde a idade mais tenra. Se uma criança convive com os pais lendo diariamente, a criança, certamente, irá imitá-los tendo assim maiores possibilidades de desenvolver tal habilidade, dentre várias. Entretanto, e necessário concordar com Tunes e Tunes (2001) e Santa Maria (2018) que alertam que a participação da criança no contexto familiar tem diminuído pela prematuridade de início em escolas infantis. Isto torna as instituições educativas instancias cruciais no desenvolvimento na aquisição das masculinidades e das feminilidades na infância.

De fato, estas perspectivas parecem se decorrer da prototípica pesquisa realizada por Connell et al. (1982) sobre as escolas, as famílias e a divisão social. Nessas dinâmicas sociais entre os atores mencionados, agora mais especificamente crianças/estudantes, núcleos familiares e professores/trabalhadores de escolas, os autores destacam a importância que o gênero alcança na organização social das práticas escolares. Embora esta dimensão, gênero, não seja o aspecto central do trabalho de Connell, ela faz parte da maneira como se organizam as escolas e, ainda, como se reproduzem as categorias hegemônicas de diferenciação social. Não devemos esquecer também, que este trabalho fala mais do que nada da desigualdade entre as escolas públicas pensadas para os filhos da classe trabalhadora australiana e as escolas orientadas para serem frequentadas pelos filhos daqueles que pertencem às classes dominantes. Mas as metodologias aplicadas nesta pesquisa orientam as abordagens para pensar não somente gênero e sua operacionalização nas escolas, mas outras dimensões que são produzidas e reproduzidas nas escolas, como, por exemplo, classe social.

## Método

Fernandes (2016) afirma que um dos princípios orientadores da salvaguarda e o respeito pelos direitos da criança é o interesse superior delas assim como considerar as suas opiniões e perspectivas. A pesquisa exploratório-descritiva foi realizada em uma escola municipal de ensino infantil e fundamental. Os participantes do estudo foram selecionados de acordo com o período escolar (ensino infantil – turno matutino). Foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a todos os responsáveis, para que autorização e realização da coleta de dados fosse realizada. Isso, juntamente com o Termo de Assentimento para que as crianças tomassem conhecimento da pesquisa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número: 36827220.6.0000.5112.

Foi proposta uma atividade de desenho, com uma perspectiva lúdica à maneira do trabalho desenvolvido por Prado e Soares Anselmo (2019), com a seguinte consigna: “Desenhem o que vocês acham que é ser menino”. Antes da atividade de desenho, foi disponibilizado um tempo para escutar e sanar qualquer tipo de dúvida ou impressões que pudessem advir das crianças, tais como se pode colorir ou não, o posicionamento da folha, dentre outras. Foi um momento de deixá-las confortáveis e livres para contribuir com suas expressões.

Para acessar às ideias e construções das masculinidades dos participantes, utilizou-se a representação gráfica no formato dos desenhos das crianças questionando sobre o que, na sua percepção, representava o que é ser menino. Os desenhos produzidos por elas foram tratados a partir de análise proposta acima com o objetivo de identificar nesse material os conteúdos próximos à tentativa de representação da proposta. Após a identificação dos conteúdos, eles foram agrupados em categorias de acordo com a proximidade à proposta expressos nos desenhos para ajuizar se as categorias elaboradas estavam adequadas às representações e significados ofertados pelas crianças sobre o tema. De toda produção

gráfica das crianças, 10 desenhos, foram selecionados 6 por estarem alinhados à proposta e ao tema apresentados.

### **Participantes**

Participaram do estudo 10 alunos (meninos). Como critério de inclusão, optou-se por crianças (meninos) entre 7 e 10 anos; que se sentissem atraídos acerca do tema e que estivessem matriculados regularmente na instituição. O critério de exclusão se remeteu ao não cumprimento com o requisito da idade e não querer participar da atividade. Foi comunicado que se algum participante quisesse deixar a sala no meio da atividade, essa decisão também não ofereceria nenhum problema. Nenhum participante optou por esta possibilidade. Todos terminaram a atividade.

### **Procedimentos de coleta de dados**

A coleta de dados teve os seguintes procedimentos metodológicos: depois da convocatória comunicou-se, também, que não era necessária habilidade em desenhar, mas sim representar o que vinha à mente referente ao tema. Os participantes foram para uma sala espaçosa e não houve discussão antecedente ao momento do desenho. Houve uma perfeita compreensão do tema. Alguns alunos preferiram colocar informações e mensagens escritas no espaço do desenho e outros no verso da folha. Os pesquisadores, a fim de garantir fidedignidade ao tema, explicaram e acompanharam a atividade que ocorreu em torno de 45 minutos.

### **Análise e discussão dos dados**

Consideramos com Marques (2021), que a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o objeto de variadas classes de documentos que, examinados adequadamente, abrem as possibilidades ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social e das relações sociais. A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material advindo de comunicação verbal ou não verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos e desenhos, entre outros. Contudo os dados advindos dessas diversas fontes chegam ao pesquisador em estado bruto, necessitando, portanto, serem cuidadosamente analisados a fim de favorecer a compreensão, interpretação e inferência alinhadas ao objetivo da análise (Marques, 2021).

## **Resultados e discussão**

Implementadas nas instituições educativas, as questões do tipo “o que é ser menino?” possibilitam a expressão e a produção de idealizações assim como variadas hipóteses dos atores acerca dos gêneros. Também podem contribuir para a revelação das construções sobre o gênero e as suas representações na construção das identidades das crianças com relação às masculinidades, no sentido do que significaria ser homem, e ser menino.

A criança aprende, entre outras possibilidades, através da reprodução dos gestos dos adultos. Mauss (1966), a meados do século passado, e se questionando sobre como se produz o aprendizado na espécie humana concluiu que todas as ações humanas, desde a mais simples (com um mínimo esforço físico solicitado) até as ações mais elaboradas, como nadar (que requer um treinamento específico), são ações adquiridas por meio da imitação. Para este antropólogo o adulto faz e a criança copia. Embora muito tenha se produzido neste sentido, a nossa proposta parte de Mauss (1966) para pensar na ideia de imitação compromissada, ou seja, uma imitação que estabelece um compromisso entre dois ou mais sujeitos no intuito de construir e negociar um acordo sobre o que é e como se constrói e expressa determinada categoria de diferenciação social, neste caso a masculinidade e o que é ser homem.

A partir desta ideia, pensamos no desenho como um veículo apropriado para que os participantes expressem estas ideias e representações. Desenhar é uma das atividades mais comuns que as crianças gostam de fazer no dia a dia, as quais contribuem para o desenvolvimento de suas habilidades motoras e cognitivas (Khou-Lattimore & Yang, 2018). As crianças começam a rabiscar a partir de marcas sem propósito e, paulatinamente, mostram marcas propositadas em seus desenhos à medida que crescem.

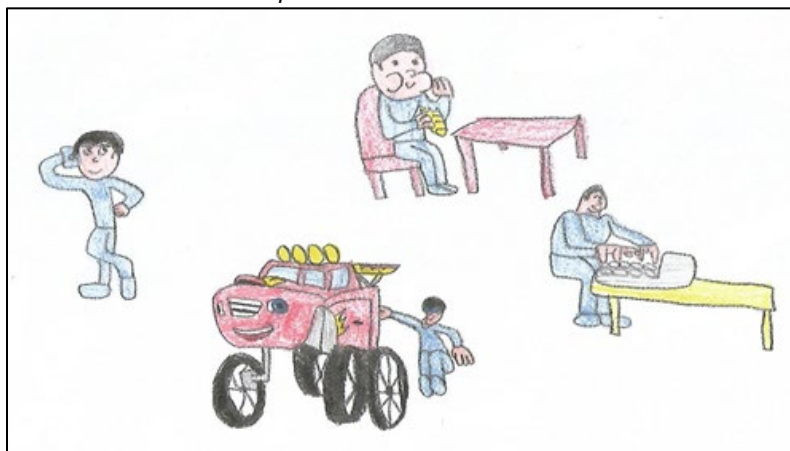
Portanto, a atividade de desenhar é vista como uma das possibilidades da criança expressar, naturalmente, suas ações e emoções, bem como uma forma de linguagem que permite deixar marcas, seja por meio de brincadeiras, de jogos ou histórias, conforme destacado por Moreira (2005):

Toda criança desenha. Tendo um instrumento que deixe uma marca: a varinha na areia, a pedra na terra, o caco de tijolo no cimento, o carvão nos muros e nas calçadas, o lápis, o pincel com tinta no papel, a criança brincando vai deixando sua marca, criando jogos, contando histórias (Moreira, 2005, p. 15).

Neste sentido, e conforme corroborado por Terradas et al. (2020), o desenho pode ser visto como uma expressão gráfica das capacidades mentais de representação de uma criança. Por meio de seus desenhos, a criança expressa simbolicamente seus medos, suas angústias, suas satisfações e é relevante quando a criança usa pouca ou nenhuma fala para se expressar, tornando-se um instrumento de mediação essencial para a expressão de suas ideais, alegrias, angústias, sobretudo como um organizador dos conteúdos de seu pensamento, que de outra forma seriam fragmentados (Terradas et al., 2020).

Assim, considerados todos os desenhos coletados, selecionaram-se com propósitos descritivos, explicativos e de análise, para este artigo, um total de seis que resumem adequadamente a maioria das ideias advindas da nossa intervenção.

**Figura 1**  
*Retratos de uma vida ocupada*



Fonte: Desenhos realizados por aluno de uma escola de ensino fundamental.

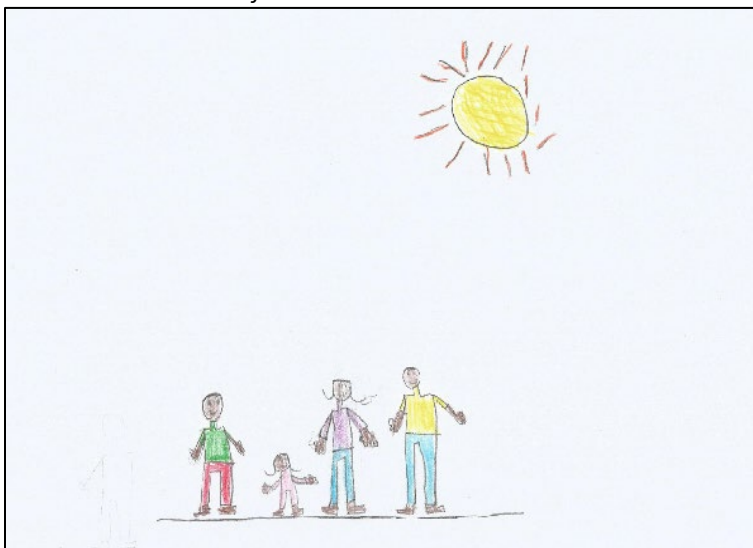
Pode-se inferir do desenho que a vida corrida e atribulada povoa também a concepção de vida das crianças (Figura 1). Atitudes, comumente experienciadas no mundo adulto, como o uso do celular, o computador no trabalho, o uso do carro para se locomover e um lanche “rápido” são retratos de uma vida ocupada, representação de um tipo de sociedade onde predomina um modo de produção capitalista com ênfase na produção e nos serviços.

Destaca-se no desenho a fragmentação espacial no que tange à distribuição das representações (isoladas) que a criança usa, assim como o isolamento que parece surgir na representação do que é ser menino. As crianças têm dificuldades em aceder a espaços informais e coletivos para brincar com outras crianças, como foi a realidade de tempos passados (quintal, rua, praças, etc.). A família, com a intenção de socializar, desenvolver competências e habilidades em sua criança, a encaminha para creches, jardins, escolas infantis, entre outros espaços, sendo esse, além do contexto familiar, um referencial crucial para a construção de suas identidades e de suas verdades. A construção da masculinidade, neste caso, passa pela posse/exibição de artefatos/ferramentas, no sentido de Gell (1998), que, todavia, podendo ser utilizados por sujeitos e sujeitas de qualquer sistema sexogenérico, são escolhidos como representação da masculinidade. Estas construções, atreladas à ideia de poder, mediado por ferramentas específicas, não são estáticas, podendo ser negociadas através das dinâmicas da interação, como demonstra a pesquisa de Mayeza e Bhana (2021) realizada em uma escola primária do interior de África do Sul.

Conceitua-se a família nuclear como o conjunto de pessoas que possuem grau de parentesco entre si e vivem na mesma casa formando um lar. Uma família hegemonicamente tradicional é, normalmente, formada pelo pai e mãe, unidos por meio de arranjos políticos e/ou afins, e por um ou mais filhos, compondo uma família nuclear ou elementar (Cantoral Gonzalez & Medina Lama, 2020).

Entende-se que a sociedade determina estereótipos de gênero, e a criança interage nesse meio. Cabe à escola e à família disponibilizar estratégias que possibilitem a prática de valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes e permita que a criança conviva com todas as possibilidades relacionadas ao papel masculino e feminino. É relevante oferecer aos meninos a oportunidade de aprender a cuidar da casa, organização do quarto, brincadeiras em que se reveze a liderança entre diferentes gêneros, pois homens e mulheres, na atualidade, dividem responsabilidades em casa, no trabalho e lideranças em governo de nações.

**Figura 2**  
*Um dia ensolarado em família*

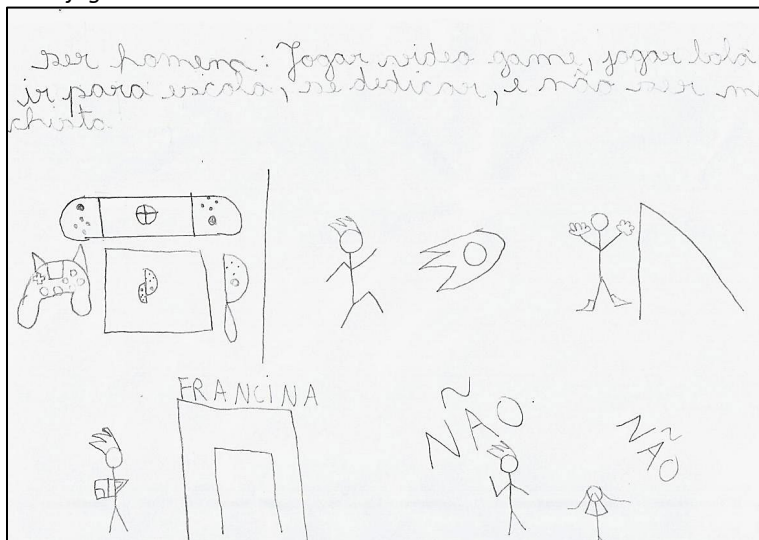


Fonte: Desenhos realizados por aluno de uma escola de ensino fundamental.

Conforme o desenho acima (Figura 2), observa-se que a criança faz seu autorretrato como a primeira figura à esquerda e o pai no outro extremo, fato que poderia sugerir o masculino protegendo o feminino, conforme sublinhado por Brito e Oliveira (2020) ao afirmar que as representações sociais de gêneros são construídas de forma histórica e social, pois as mulheres eram vistas apenas como as cuidadoras da prole e os homens como provedores de alimentação e da segurança da família. Nesse sentido, este participante parece reproduzir esta ideia através do desenho. Embora as mulheres, cada vez mais, têm conquistado o mercado de trabalho e conseguido independência econômica, mudando as relações entre os gêneros, como a separação entre papéis conjugais e papéis parentais, entre outros (Callegaro Borsa & Tiellet Nunes, 2017), parece evidenciar-se, no desenho, um papel mais destacado -tanto proporcional como espacialmente- na representação do homem-pai da família.

Embora sustentemos, através deste artigo, o papel cada vez mais destacado na luta das minorias em relação às conquistas no que tange os direitos desses atores sociais, não é incomum deparar com homens que impõem sua masculinidade sob uma perspectiva hegemônica através da misoginia, da violência, e do medo a tudo que se representa enquanto feminino como bem demonstram Jewkes et al. (2020) na própria pesquisa sobre violência e masculinidades atravessando essas dimensões em diferentes países. Todavia, a refletividade e a contestação a estas diretrizes das subjetividades e conformação das masculinidades predominantes aparece se prestamos atenção à Figura 3. A criança deixa clara uma mensagem que podemos associar aos mandados masculinos não predominantes ou questionadores: *“ser homem é jogar videogame, jogar bola, ir para escola, se dedicar e não ser machista”*, sendo o NÃO destacado e escrito em letras garrafais.

**Figura 3**  
*Entre jogos e brincadeiras*



Fonte: Desenhos realizados por aluno de uma escola de ensino fundamental.

Segundo Simões (2016), os pais ficam apavorados ao pensar em seus filhos meninos brincando com representações do feminino ou filhas meninas brincando com elementos que não as represente hegemonicamente como futuras mulheres. Em outras palavras, se percebe que as crianças não estão brincando com artefatos que, sob a perspectiva da masculinidade hegemônica, são incompatíveis sexogenericamente. Por esse motivo é comum o adulto interferir no brincar “errado” e rotular que determinadas brincadeiras “não servem”. Ou seja, é o adulto que determina e julga as brincadeiras das crianças, pois uma menina só se nega a brincar com um carrinho, por exemplo, quando algum adulto diz que é uma brincadeira não apropriada, no sentido de incorreta (Simões, 2016).

#### Um olhar à Figura 4

Chama a atenção, no desenho abaixo (Figura 4), a masculinidade -o ser menino- representado, além de jogos, por um super-herói, um instrumento musical, um caminhão de lixo, uma bola, e um helicóptero.

**Figura 4**  
*O brincar*



Fonte: Desenhos realizados por aluno de uma escola de ensino fundamental.



Entende-se que, nesta perspectiva, as brincadeiras e jogos vivenciados pela criança são repassados pelos adultos (pais, professores, entre outros) como forma de preservar valores existentes na família ou preparar a infância para ser introduzida no universo adulto e, especialmente, no universo das masculinidades hegemônicas. Neste sentido, Oliveira Kodama (2010) argumenta que a psique infantil, pouco a pouco, vai se modificando para atender ao mercado capitalista separado por gêneros. Inclusive, a autora destaca como os brinquedos já estão absolutamente prontos para ser e pertencer aos meninos e meninas. Assim, se omite aos pais a equação brincar/construir brinquedos porque estes já são comprados junto com o manual, sem mencionar a acelerada sofisticação tecnológica de jogos e brinquedos presentes no mercado. Desta maneira, não somente se constroem homens e mulheres, mas também sujeitos e sujeitas inseridos/as em um determinado modo de produção que, na maioria dos casos, aparece como acrítica.

Cabe salientar que o brincar não deve ser visto, exclusivamente, como divertimento, mas também promoção para a aprendizagem, desenvolvimento social e cultural, comunicação e expressão, dentre outras possibilidades. Assim, diferentes formas de manifestações lúdicas permitem que as crianças construam sua percepção de mundo e simulação de sua realidade, cabendo aos adultos - pais e professores – lembrar que sempre há um propósito envolvido nos jogos e brincadeiras.

### **Um olhar à Figura 5**

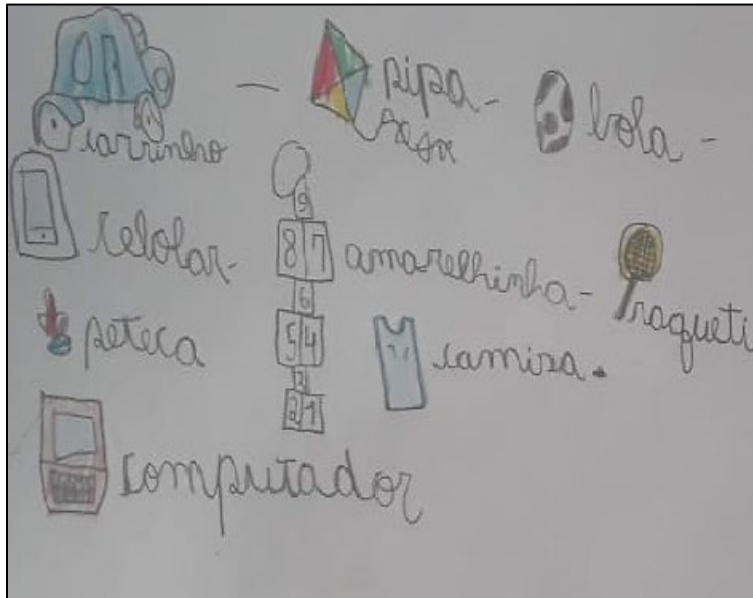
A criança, no atual momento histórico, vive sua infância, predominantemente, em contato com tecnologias, fato que para Mendonça (2015) contribui para a criança não vivenciar plenamente a infância e destacado por Esper e Alves (2018) ao mencionar a problemática interação entre crianças e celulares. Este fato que parece não ser a principal questão a ser pensada, mas sim, as adaptações das relações que os cercam na família e na escola, com suas estruturas particulares, uma vez que as abordagens, regras, costumes, e fins tecnológicos, requerem atenção ao ambiente e sua dinâmica.

Embora esta perspectiva seja discutível, é importante analisar a complexidade da infância contemporânea e buscar soluções, pois o brincar contribui para o desenvolvimento integral do ser humano. Dentre as várias brincadeiras expressadas no desenho abaixo (Figura 5), além do celular e o computador, destacam-se as brincadeiras de quintal (Mendonça, 2015) como o carrinho, a peteca, soltar pipa, a amarelinha, jogar bola e raquete. Nesse sentido, e no âmbito escolar, as brincadeiras podem ser diferenciadas para meninos e meninas, conforme descrição de Simões (2016):

Desde o primeiro dia de estágio obrigatório notei que meninas e meninos brincavam separados dentro da sala de atividades. Os brinquedos da turma também se dividiam entre: bonecas e carrinhos. O banho no chuveiro da sala também acontecia separadamente, primeiro tomavam banho as meninas e depois os meninos, pois, segundo a professora, os meninos bagunçavam mais o banheiro e, além disso, tinha sido um pedido dos pais das crianças que esse momento da rotina acontecesse desta forma. Mesmo nas horas de brincadeira livre, no pátio externo da escola, meninas brincavam separadas dos meninos. Enquanto os meninos corriam pelo pátio, meninas preferiam ficar no balanço ou em uma casinha que ficava também nesse espaço. Observando hoje, um ano após o término deste estágio, especificamente, as fotos que pude registrar das crianças em alguns momentos livres e atividades dirigidas durante o estágio, fica nítida esta divisão entre meninos e meninas, como se pertencessem a mundos distantes (Simões, 2016, p. 8)

Para Simões (2016) é inevitável que as crianças criem o conceito de gênero. Que já se salienta a partir da rigorosa separação dos sexos desde cedo. Cabe, portanto, aos pais, educadores e profissionais ligados às crianças desenvolverem estratégias de compreensão, aprendizado, sensibilização e refletividade crítica para o tema vinculado à construção do gênero. A criança não nasce sabendo brincar, mas aprende nas interações com outras crianças e com adultos; e os brinquedos e jogos podem traduzir e apresentar sentidos para sua realidade vivenciada.

**Figura 5**  
*Brincadeiras eletrônicas e de rua*



Fonte: Desenhos realizados por aluno de uma escola de ensino fundamental.

### Um olhar à Figura 6

Conforme aparece no desenho abaixo (Figura 6), a criança expressa sua figura de maneira masculina, usando boné e roupa de lazer diante de um rio que não sugere águas calmas e tranquilas, mas um acidente geográfico que parece necessitar de coragem e determinação para ser atravessado. Normalmente, e hegemonicamente, atitudes confiadas aos homens, aos meninos.

**Figura 6**  
*Desenho como ferramenta de expressão*



Fonte: Desenhos realizados por aluno de uma escola de ensino fundamental.

No desenho é relevante observar que a criança estabelece uma estreita relação entre sua vida e sua expressividade, à qual possui seu estilo próprio de representação, bem como sua maneira de expressão e modo de ver o mundo. É o que se pode constatar na contribuição de Ferraz e Fusari (1993):

A criança se exprime naturalmente, tanto do ponto de vista verbal, como plástico ou corporal, e sempre motivada pelo desejo da descoberta e por suas fantasias. Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo da criança percebe-se que ele resulta das elaborações das sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente. Por isso, quando ela desenha, pinta, dança e canta, o faz com vivacidade e muita emoção (Ferraz & Fusari, 1993, p. 55).

Quiçá, para atravessar essas águas seja necessária a construção de um sujeito que, desde uma masculinidade hegemônica, seja capaz de se relacionar com os outros a partir, de se reconhecer e ser reconhecido pelos outros como homem. O conceito de masculinidades abarca regras sociais demarcadas aos homens, para que eles criem estratégias de atitudes com a sociedade, consigo mesmo e com o outro. Quem não segue tais regras podem ser visto como “menos homem”, além de correr o risco de estar associada ao feminino, figura frágil e vulnerável diante dos pares.

### **Escola e Família: desconstruir e reconstruir ideias de masculinidades**

A escola é um espaço ideal e propício para a construção social e pessoal (Penha Silva & Costa, 2018), bem como um espaço onde se homogeneizam as relações de gênero desde a infância, mas também um espaço onde pode se aprender a compreender que há diversas e diferentes possibilidades de se construir, ser/estar/atuar na sociedade. Nesse sentido, os espaços institucionais também podem ser espaços de resistência e refletividade (Penha Silva & Costa, 2018). Se não abrissemos essa possibilidade recusaríamos a preciosa dinâmica dos espaços públicos de socialização, muitos deles berço de movimentos contra hegemônicos.

Todavia, e nos âmbitos escolares, no sentido de instituições educacionais, as distinções e expectativas atribuídas a meninas e meninos são claramente delimitadas (Simões, 2016). Na escola são vivenciados discursos e práticas sociais que produzem e reproduzem saberes sobre gênero e sexualidade, entre outros, os quais precisam ser constantemente observados e refletidos. Para Foucault (2012) são temas capazes de produzir significações na realidade, porque o discurso relaciona práticas sociais e linguagem. E sem dúvida o discurso está relacionado ao gênero como constructo social. Assim, um aparato discursivo é responsável por produzir e executar saberes que envolvem uma complexa trama de práticas acompanhadas da produção e da veiculação de saberes produzidos pelos discursos (Prewitt-White et al., 2016).

Todavia, as noções de gênero têm sofrido transformações ao longo dos tempos, de forma que as demarcações entre masculinidade e feminilidade estão sendo contestadas. Entretanto, as ideias tradicionais de gênero, no sentido de acrílicas e ahistóricas, ainda persistem nas representações sociais como podemos observar nos desenhos.

Meninos e meninas são dissociados segundo seus gêneros, por isso, para Visentini et al. (2019), as crianças apreendem e reproduzem que há uma separação entre os gêneros feminino e masculino e tal aprendizado é construído a partir de questões comumente simples como o uso do banheiro, as roupas adequadas que os meninos ou meninas devem usar, as cores denominadas como “corretas” e os tipos de brinquedos com que devem brincar. Entretanto, quando não há a imposição de papéis de gênero, as crianças tendem a reproduzir a dicotomia do masculino e do feminino como quem adota e adere ao papel social que lhe é atribuído. Assim, “ser menino” ou “ser menina” está relacionado a um conjunto de características determinadas, que vão sendo adquiridas, construídas e experienciadas por cada sujeito em diálogo com os espaços e instituições construídas pela sociedade (incluída a família) que percorrem no seu amadurecimento. Essa trajetória acontece mesmo antes da criança nascer, quando se descobre o sexo biológico do feto. A partir daí elementos socialmente e culturalmente construídos como determinantes de gênero vão sendo incorporados na constituição da criança.

No contexto desta pesquisa, e parafraseando (mais uma vez) a Simone de Beauvoir (2009), pode-se dizer que “ninguém nasce menino, torna-se menino”. Nesse sentido torna-se relevante destacar que modelos de masculinidades (ser menino) cumprem regras e modelos socialmente construídos e reforçados e em diálogo por/com espaços familiares e escolares. O que podemos, mais uma vez, observar claramente nos desenhos. Portanto “ser menino” ou “ser menina” está associado a um acúmulo de determinadas e

aprendidas características que se manifestam em determinados espaços. É nesses espaços onde se produz um consenso em relação às expressões de gênero no sentido de uma determinada construção que pode ser resumida como senso comum, ou ainda mais: um consenso comum.

Assim, pensamos senso comum a partir de Lopes (2020), como aqueles saberes prévios e símbolos internalizados que as crianças trazem de casa, ou seja, de sua socialização primária, realizada pela família. Portanto está pré-estabelecido qual cor a criança irá usar e de que maneiras haverá consenso se são corretos, ou não, determinados comportamentos, como expressam os desenhos escolhidos. Neles podemos observar como dos meninos espera-se o uso da cor azul, que se comportem de maneira “mais severa” e que sejam mais “fortes e vigorosos”, expressões que ouvimos ao propor o exercício de desenho e durante sua realização. Aliás, eles podem ganhar armas de brinquedo – ou mesmo confeccioná-las –, bolas de futebol e jogos variados. No contrário, e para as meninas, espera-se o uso de outras cores, que sejam mais “calmas” (“meninas não correm”, “não gritam!”), devem ser “mais arrumadas”, serem “educadas”, “cuidar da aparência” e, ainda, seus brinquedos prediletos “devem” ser “bonecas” e “maquiagem”, entre outros. Todos estes, também, termos nativos. Estas construções podem ser inferidas dos desenhos, uma vez que as masculinidades hegemônicas são construídas a partir de subjetividades opostas e, geralmente, binárias (Connell, 2013).

Para de Carvalho (2019), são em frases como “meninos usam azul, meninas usam rosa”; “meninas brincam com bonecas, meninos com carrinho”, que a sociedade cria uma cultura de gênero que vai além da diferença biológica entre os sexos, uma vez que envolve características comportamentais, padronizando meninas e meninos desde a infância para viver em sociedade.

Outro elemento interessante para destacar é que os desenhos, em sua maioria, apresentaram temas voltados para jogos, brincadeiras, super-heróis e objetos já representados na visão das crianças sobre o que é ser menino como: camisa, carro e celulares, dentre outros. Segundo Oliveira Kodama (2010), os meios massivos e a cultura digital, que atendem diretamente aos anseios da sociedade capitalista globalizada em sua fase neoliberal, unificaram as expressões das crianças forçando-as a padronizarem suas atitudes. Por exemplo, os super-heróis, que a partir da década de 1950 foram utilizados para difundir uma ideologia necessária para o desenvolvimento da sociedade capitalista, a avalanche dos desenhos produzidos no Japão como os Cavaleiros do Zodíaco®, Pokemón®, Digimón®, somado à presença copiosa das linhas de consumo para os meninos, contribuiu para as crianças sustentarem essa indústria e fortalecendo esse processo, extinguindo assim a identidade regional e local da criança (Oliveira Kodama, 2010). Sendo assim, cria-se uma conformação globalizada, mundialmente válida e valorizada, do que significa ser menino. Essas conformações globalizadas podem estar relacionadas com um baixo rendimento escolar, como sugerem Jha et al. (2017) no seu trabalho, que analisa as causas deste fenômeno em diversos países e, embora não seja o objetivo deste artigo, vale mencionar esta nova arista pensando-a como uma possível, e relevante, área de pesquisa a futuro.

## Conclusão

Como se pode constatar, os desenhos das crianças refletem ideias que ainda estão sendo construídas sobre masculinidade no sentido do que é “ser menino”. Como adiantamos na introdução, estas construções são produzidas através do diálogo entre as famílias nucleares e extensas e a instituição denominada genericamente escola, entre outras. Neste trabalho nos interessou como essas construções são representadas dentro de um ambiente escolar, através da produção de desenhos.

A partir da nossa experiência, parece relevante que as crianças estejam inclinadas, cada vez mais, a refletir sobre o modelo tradicional de masculinidade, mas se questionando sobre o devir desta conformação. O verdadeiro avanço dentro dessa temática para as crianças deveria ir além dos discursos e partir para ações a nível institucional, seguramente mais significativas para esse coletivo, levando-nos à ideia de refletir sobre a masculinidade e a feminilidade. Consideramos esta uma das fortalezas da nossa pesquisa; ou seja, a certeza de que não é suficiente discutir micropolíticas sobre assuntos de gênero e sexualidade ao interior da sala de aula sem a impronta de um planejamento a nível institucional. Um

planejamento, de fato, no sentido de políticas públicas que considerem os atravessamentos de diferentes categorias de diferenciação social. Nesse sentido, os limites nesta pesquisa seguem justamente essa linha. O campo nos ensinou que se faz necessário considerar os elementos presentes que dialogam com a construção dos gêneros e das sexualidades das crianças (Abelson, 2019). Assim, consideramos que, em futuras pesquisas, a utilização da teoria interseccional (Hill Collins & Bilge, 2021) como ferramenta teórica e metodológica pode enriquecer o diálogo entre os achados e a análise dos dados como salienta Gealy (2021) na sua pesquisa realizada nos Estados Unidos. Certamente, em futuras pesquisas será necessário incluir um maior número de crianças assim como também pensar se os resultados analisados neste trabalho apresentam diferenciações regionais/ territoriais.

Também devemos considerar que em próximas pesquisas seria enriquecedor incorporar outros atores que tem diferentes papéis na construção das ideias chave neste artigo, à maneira do realizado por Connell et al. (1982), na pesquisa implementada na Austrália. Nela aparece nitidamente como se produz a co-construção de diversas categorias de diferenciação social na interação dos coletivos envolvidos: crianças, pais e maestros. Estes últimos com crucial importância como demonstram Noorbakhsh et al. (2018).

É importante refletir sobre o método implementado. Embora a pesquisa exploratório-descritiva foi concretizada sem maiores obstáculos, sempre esteve presente, na nossa percepção, o âmbito institucional onde ela foi realizada. Acreditamos que a permanência do pesquisador/a na sala de aula, embora socializado/a através das/dos docentes que já tinham intimidade com as crianças, introduziu certa sensação de estranhamento que buscou ser neutralizada através de propostas lúdicas, no sentido de “brincar” com os desenhos. Foi sob essa perspectiva que os desenhos foram escolhidos. Ou seja, além de resumirem adequadamente a maioria das ideias advindas da nossa intervenção, como mencionado previamente, se prestou muita atenção aos gestos e atitudes no processo de produzir o material de análise.

Através dos desenhos, as crianças puderam reproduzir seus olhares que, certamente, orientam suas atitudes e comportamentos diante das relações de gêneros. Acolher e respeitar as ideias das crianças é essencial para que as relações em contextos familiares e escolares sejam mais simétricas ou, pelos menos, tendam a sê-lo sem o possível, e muitas vezes provável, olhar unidirecional e acrítico do adulto enquanto ao gênero e, certamente, com relação à sexualidade. Esse tipo de perspectiva por parte dos adultos cega as experiências das crianças tanto em seus contextos familiares como escolares.

A fim de fortalecer outras experiências na construção das subjetividades e identidades de gênero dos sujeitos vale lembrar que, além da família ou da escola, como mencionamos previamente, ainda que sejam os principais pontos de sustentação da criança, existem outros referenciais na construção das ideias relativas ao gênero. A convivência com diversos interlocutores através das redes sociais (virtuais e não virtuais), assunto importante, mas que não é o foco deste artigo, com certeza coadjuvam na elaboração destes referenciais.

Portanto, é através da educação em diálogo que podem nascer novos olhares diante da sociedade. Há que se adotar entre escola e família espaços sociais envoltos em processos de subjetivação, uma atitude política preocupada com as questões de gênero como um passo essencial na tentativa de democratizar espaços e construir uma sociedade plural.

## Referências

- Abelson, M. (2019). *Men in place: Trans masculinity, race, and sexuality in America*. University of Minnesota Press.
- Bello, A. T. & Felipe, J. (2010). Delineando masculinidades desde a infância. *Revista Instrumento*, 12(2). <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18694>
- Bruel dos Santos, T. C., Scarparo, H. B., Calvo Hernandez, A. R., Herranz, J. S., & Blanco, A. (2013). Estudio psicosocial sobre las representaciones sociales de género. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(2), 243-255. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2013.0002.01>

- Brito, M. D. & Oliveira, J. M. (2020). Gênero, sexualidade e feminismo crítico, com João Manuel de Oliveira. *Revista ExperimentArt*, 2(5). <http://dx.doi.org/10.18542/experimentart.v2i5.9127>
- Callegaro Borsa, J. & Tiellet Nunes, M. L. (2017). Aspectos psicossociais da parentalidade: O papel de homens e mulheres na família nuclear. *Psicologia Argumento*, 29(64). <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/19835>
- Cantoral, C. & Medina, J. (2020). El impacto del tipo de familia en los niveles de resiliencia de los adolescentes de Lima y Huanta. *Avances en Psicología*, 28(1), 73-81. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n1.2113>
- Carballo, F. P., Fonseca, A. P. M., Ferreira, P. S. S., & Neto, J. A. R. (2018). “Coisa de menino, coisa de menina”-o papel da educação física na compreensão das relações de gênero como base para uma educação inclusiva. *REVES-Revista Relações Sociais*, 1(4), 0673-0689. <https://doi.org/10.18540/revesv11iss4pp0673-0689>
- Carvalho, M. A. (2019). A escola pública e o direito à palavra: Violências simbólicas e intervenções artísticas sobre o silenciamento e a voz das estudantes. *Rebento*, 10, 239-267.
- Connell, R. W., Ashenden, D. J., Kessler, S., & Dowsett, G. W. (1982). *Making the difference: Schools, families and social division*. Allen and Unwin.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. University of California Press.
- Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2013). Masculinidade hegemônica: Repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, 21(1), 241-282. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>
- Corbin, A., Courtine, J. J., & Vigarello, G. (2016). *A history of virility*. Columbia University Press.
- Davis, I. & Bromdal, A. (2020). A critical investigation of masculinity in education using a narrative method. In H. Rensburg & S. O'Neill (Eds.), *Inclusive theory and practice in Special Education* (pp. 288-300). IGI Global-ProQuest Ebook Central. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2901-0.ch014>
- De Beauvoir, S. (2009). *O segundo sexo*. Nova Fronteira.
- Esper, M. V. & Alves, R. F. (2018). Nomofobia entre crianças e adolescentes. In *As práticas pedagógicas na era do digital*. CRV.
- Ferraz, M. H. & Fusari, M. F. (1993). *Arte na educação escolar*. Cortez.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: Ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 759-779. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>
- Foucault, M. (2012). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage.
- Gell, A. (1998). *Art and agency*. Clarendon Press.
- Gramsci, A. & Coutinho, C. N. (2000). *Cadernos do cárcere* (Vol. 3). Civilização Brasileira.
- Jewkes, R., Jordaán E., Myrttinen, H., & Gibbs, A. (2020). Masculinities and violence: Using latent class analysis to investigate the origins and correlates of differences between men in the cross-sectional UN Multi-country study on men and violence in Asia and the Pacific. *Journal of Global Health*, 10(2), 1-15. <https://doi.org/10.7189/jogh.10.020439>
- Jha, J., Menon, N., & Chattarjee, D. (2017). *Boys' underperformance in Education: Revisiting the issue in the Commonwealth*. Commonwealth of Learning.
- Khoo-Lattimore, C. & Jihyun Yang, M. (2020). The constructions of family holidays in young middle-class Malaysian Chinese children. *Journal of China Tourism Research*, 16(1), 62-77. <https://doi.org/10.1080/19388160.2018.1513884>
- Lopes, R. C. (2020). O senso comum em livros didáticos de sociologia. *Reves-Revista Relações Sociais*, 3(3), 0189-0206. <https://doi.org/10.18540/revesv3iss3pp0189-0206>
- Lujtsberg, A. L. (2018). Doing Masculinity in School-age Child Care: An Ethnographic Study. *International Journal of Research on Extended Education IJREE*, 6(1), 66-79. <https://doi.org/10.3224/ijree.v6i1.06>
- Matos, R. T., Oliveira, M., & Vásquez, A. G. (2021). Jogos, brincadeiras e educação infantil: Notas acerca da construção de gênero. *Research, Society and Development*, 10(2), e13610212489. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12489>
- Mauss, M. (1993). Les techniques du corps. *Journal de Psychologie*, 32(3-4), 271-293.
- Mayeza, E. & Bhana, D. (2021). Boys and bullying in primary school: Young masculinities and the negotiation of power. *South African Journal of Education*, 41(1), 1-8. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n1a1858>
- Mendonça, A. (2015). Grupo Faz de Conta-uma história iniciada com uma brincadeira de quintal. *Revista Rascunhos-Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas*, 2(2). <https://doi.org/10.14393/RR-v2n2a2015-07>
- Marques, M. U. (2021). *Análise de conteúdo*. Clube de Autores.
- Moreira, A. A. (2002). *Espaço do desenho - A educação do educador*. Edições Loyola.
- Nobre, G. C. & Valentini, N. C. (2019). Autopercepção de competência em crianças: Conceito, mudanças características na infância e fatores associados. *Journal of Physical Education*, 30(1), e-3008.

- <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3008>
- Noorbakhsh, Z., Pishghadam, R., & Saboori, F. (2018). Stroke and gender identity in teacher success: From learners' viewpoints. *Sri Lanka Journal of Social Sciences*, 41(1), 39-48. <https://dx.doi.org/10.4038/sljss.v41i1.7591>
- Oliveira Kodama, K. M. R. (2010). A representação imagética da criança nos vários processos históricos sociais e sua identidade ameaçada pela cultura globalizada. *Revista Extraprensa*, 3(2), 1-11. <https://doi.org/10.11606/extraprensa2010.74382>
- Prado, D. P. & Soares Anselmo, V. (2019) Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: Reflexões sobre gênero e docência na Educação infantil. *Pro-Posições*, 30(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0137>
- Penha Silva, M. L. M. & Costa, M. A. (2018). Discussões de gênero e feminilidades na escola contemporânea. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, 15(2), 55-72. <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2018v15n2p55>
- Prewitt-White, T. R., Fisher, L. A., Odenheimer, E. F., & Buchanan, R. R. (2016). "He just wanted everything to be perfect, me to be perfect": US NCAA Division I daughter-athletes' experiences of the father-daughter relationship. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 5(2), 144-160. <https://doi.org/10.1037/spy0000061>
- Rossato, B. C. L. (2022). O gênero praticado com as crianças: Perspectivas para uma educação do porvir. *Revista Docência e Cibercultura*, 6(2), 163-179. <https://doi.org/10.12957/redoc.2022.58568>
- Santa Maria, C. N. (2018). *Crianças nos espaços coletivos da escola: momentos de interação e aprendizagem* (trabalho de conclusão de curso). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Sarmento, M. J. (2009). Estudos da infância e sociedade contemporânea: Desafios conceituais. *O Social em Questão*, 21, 15-30. <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/v10n21a02.pdf>
- Simões, A. B. (2016). *Questões de gênero na educação infantil: Ser menino e ser menina nas interações e brincadeiras das crianças em uma turma no Colégio Pedro II-Realengo* (trabalho de conclusão de curso). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. <https://pantheon.ufjr.br/bitstream/11422/3200/1/ABCSim%c3%b5es.pdf>
- Stromquist, N. P. (2007). *The gender socialization process in schools: A cross-national comparison. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000155587>
- Terradas, M., Asselin, A., & Poulin-Latulippe, D. (2020). Le dessin et la psychothérapie d'enfants présentant des vulnérabilités de nature psychotique: Illustration clinique. *Filigrane: Écoutes Psychanalytiques*, 29(1), 83-108. <https://doi.org/10.7202/1070641ar>
- Tunes, E. & Tunes, G. (2001). O adulto, a criança e a brincadeira. *Em Aberto*, 18(73), 78-88. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.18i73.2138>
- Visentini, I. S. (2019). Construindo o gênero na escola: Ações visíveis e invisíveis. *RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 5(4), 1-15. <https://doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1268>
- Zernechel, A. & Perry, A. L. (2017). The final battle: Constructs of hegemonic masculinity and hypermasculinity in fraternity membership. *College Student Affairs Leadership*, 4(1), 2-9. <https://scholarworks.gvsu.edu/csal/vol4/iss1/6>