



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BRINCADEIRAS INFANTIS E CONSTRUÇÃO DAS  
IDENTIDADES DE GÊNERO**

**ALÉSSIA COSTA DE ARAÚJO CRAVO**

**SALVADOR-BAHIA-BRASIL  
2006**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

# **BRINCADEIRAS INFANTIS E CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO**

**ALÉSSIA COSTA DE ARAÚJO CRAVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes

**SALVADOR-BAHIA-BRASIL  
2006**

C898b CRAVO, Alessia Costa de Araújo.  
Brincadeiras infantis e construção das identidades de gênero /  
Alessia Costa de Araújo Cravo, 2006.

120 fls: il; 30cm

Orientadora: Profª Drª Tereza Cristina P. Carvalho Fagundes.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia.  
Faculdade de Educação, 2006.

1. Brincadeiras infantis 2. Identidade de gênero – Brincadeiras  
3. Cotidiano Escolar. I. Fagundes, Tereza Cristina Pereira Carvalho.  
II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III.  
Brincadeiras infantis e construção das identidades de gênero.

CDU: 371.69

CDU: 341.337

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Iza Cristina. CRB 5/1042

**ALESSIA COSTA DE ARAUJO CRAVO**

**BRINCADEIRAS INFANTIS E CONSTRUÇÃO DAS  
IDENTIDADES DE GÊNERO**

15 de dezembro de 2006  
Salvador - Bahia - Brasil

Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes – Orientadora  
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia

Ângela Maria Freire de Lima e Souza  
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia

Edivalda Alves Araújo  
Doutora em Letras, Universidade Federal da Bahia

## DEDICATÓRIA

A meu pai Juarez e minha mãe Hildete, meus maiores exemplos de vida, que tornaram todos os meus sonhos possíveis e que até agora continuam me ensinando como ser mulher, amiga, mãe e educadora. Sem vocês nada teria sentido e eu não seria a pessoa que sou. **A vocês o meu eterno amor!**

Aos meus irmãos Christian e Fabrizio, sempre presentes e incentivando à minha caminhada. A nossa energia e o nosso amor são necessários para nossa vida. **Amo vocês!**

À minha cunhada e irmã Cíntia, sempre solícita, sincera e amável. **Você é especial!**

À Amanda minha filha, razão número um da existência desse trabalho. Desculpe filha pelas ausências, mas tudo que fiz foi pensando em você, para que se torne uma mulher plena e feliz. **Minha vida!**

A Joel de Alessia, pelo amor, paciência e orgulho que sempre demonstrou sentir pela mulher e pela profissional. Cresço para o nosso crescimento. **Amo você!**

## AGRADECIMENTOS

Se hoje este trabalho existe, é porque muitas pessoas estiveram ao meu lado e contribuíram para que o meu sonho se realizasse. Em nome desse sonho, gostaria de agradecer sem hierarquia, a todos que direta ou indiretamente compartilharam comigo da trajetória desta pesquisa e dos estudos em si:

A Deus, por estar sempre ao meu lado me guiando e fortalecendo os meus passos e as minhas idéias, quando tudo de repente ficou tão vazio. **Você é minha luz e minha vida!**

As irmãs do Colégio e da Faculdade Santíssimo Sacramento, que acompanham a minha formação desde os 3 anos de idade, até o momento presente, já no exercício da minha prática pedagógica. **Graças a vocês estou aqui!**

Às amigas, Irmã Queila e Irmã Izabel, pela confiança e carinho de todos os dias;

À minha dinda e Madre Superiora desta Congregação Irmã Lúcia, pelas cobranças, ensinamentos, apoio e contribuições para a pesquisa. **É bom ter você ao meu lado sempre!**

À grande amiga Prof<sup>a</sup> Valmira que, antes mesmo desse momento acontecer, já acreditava no meu percurso profissional e me incentivava a prosseguir. **Você é um exemplo de educadora!**

Ao amigo Roberto Seixas, o primeiro a ler e opinar sobre o anteprojeto, sempre dialogando comigo de forma enriquecedora. **Valeu pelo incentivo de todos os dias!**

Aos meus amigos de trabalho e de caminhada, pelo constante apoio, pelo carinho e acolhimento de sempre. Agradeço imensamente a Adilsson, Alzenira, Ana Carla, Ana Regina, Ane, Elizângela, Fabrício, Fabrizioo, Francis, Iêda, Irangá, Izimar, Márcia Margarida, Márcia, Osmar, Rujane e Virginia, Isamara, Edlan e Emília;

À Áurea, Ana Regina, Iramayre e Maria José, colegas e amigas, que me ajudaram na difícil tarefa de reler esta pesquisa;

À Thaís, pelo apoio e carinho necessários para que eu pudesse escrever com tranquilidade este trabalho;

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>.Tereza Cristina, que acredita na Educação e utiliza toda sua competência e inteligência para fazer os outros crescerem. Cuidadosa, atenciosa, sensível e amiga, sempre me orientou a trilhar os passos certos na construção dessa pesquisa. A sua disponibilidade e o seu acreditar em alguém que você só conhecia através do anteprojeto, faz você merecer mais do que os meus agradecimentos. **Este trabalho é seu também!**

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ângela Maria Souza pelos ensinamentos e carinho. **O seu jeito acolhedor e inteligente me encantaram!**

À Edivalda Alves Araújo por acolher este estudo como examinadora;

À minha companheira de Mestrado que sempre dividiu comigo os momentos alegres e difíceis desta caminhada. A você Sheila o meu carinho e respeito. **Deus ilumine você!**

À minha irmã do coração Gabriela Guerreiro que, mesmo tão atarefada, foi uma grande incentivadora e de forma especial zelou por mim e demonstrou como o amor e respeito que nutrimos uma pela outra, foram importantes nesta caminhada;

Aos meus familiares, pelo apoio e amor incondicionais;

Ao **GEFIGE** – Grupo de Estudos em Filosofia, Gênero e Educação do PPGE/UFBA, pela oportunidade de crescer como mulher e pesquisadora.

**Obrigada a todos vocês pelo calor humano e solidariedade para comigo!**

Não pode haver diversão sem prazer, o que nem sempre depende da razão, porém, mais freqüentemente, da imaginação; deve-se permitir que a criança não apenas se divirta, mas que o faça a seu próprio modo (JOHN LOCKE).



## RESUMO

Este trabalho objetivou investigar, no cotidiano escolar de crianças de turmas do Ensino Fundamental I em uma escola particular, a relação entre brincadeiras infantis e construção das identidades de gênero. Este estudo, de caráter qualitativo, tem como respaldo teórico autoras e autores, cuja produção trazem contribuições quanto às brincadeiras infantis: Bettelheim (1988), Moyles (2002;2006), Winnicott (1971;1965), Huzinga (1980) e Kishimoto (2002;2005), identidades de gênero: Beauvoir (1980), Badinter (1993), Mead (1971) e Saffioti (1987) e teorias de aprendizagem Vygotsky (1998). Do ponto de vista metodológico, privilegiou-se a observação *in loco*, com registro fotográfico, entrevistas com as educadoras das turmas selecionadas para a pesquisa e a análise do Projeto Político Pedagógico do Colégio, analisando como se estabelecem estas relações no processo de significação do mundo, na medida em que novos sentidos e significados são estabelecidos através das brincadeiras. Destaca-se neste estudo a relação existente entre o ato de brincar e a construção da identidade de gênero, apresentando reflexões conceituais que enfocam as brincadeiras consideradas inadequadas às meninas e meninos. O estudo proporciona a compreensão do universo lúdico das crianças, bem como possibilita a reflexão de educadoras sobre suas práticas pedagógicas tanto nas salas de aula como no recreio. A análise dos achados da pesquisa possibilitou a identificação de modos através dos quais as brincadeiras vêm reforçando estereótipos sobre masculinidade e feminilidade, permitindo, também, a reflexão sobre até que ponto é aconselhável discriminar as brincadeiras com base no sexo, considerando o quanto esta prática pode repercutir na formação das identidades de gênero.

**Palavras-chave:** Brincadeiras Infantis; Identidade de Gênero; Cotidiano Escolar.

## ABSTRACT

This work aimed to search, in the school quotidian of children in the first grades of elementary school, in a private school, the relation between child plays and the gender identity construction. This study, by qualitative features, has its theoretical bases in writers whose productions bring constructions about child plays: Bettelheim (1988), Moyles (2002; 2006), Winnicott (1971; 1965), Huzinga (1980) e Kishimoto (2002; 2005), gender identity: Beauvoir (1980), Badinter (1993), Mead (1971) e Saffioti (1987) and learning theories Vygotsky (1998). In the methodological point of view, it favoured the *in loco* observation, with photographic record, interviews with the teachers of the selected groups to the search and the analyses of the Political Pedagogic Project of the school, for analysing how this relations set up in the process of meaning construction, in proportion to new meanings are set by the plays. It's outstanding in this study the relation between the play act and the gender identity construction, showing conceptual reflections that focus the plays regarded unsuitable to girls or boys. The study offers the comprehension of the ludic universe of the children, as well as make possible the reflection, to the teachers, about their pedagogic practices either in the class or in the break time. The analyses of the search results made possible the identification of the ways in which the plays reinforce stereotypes about masculinity and femininity, empowering too the reflection about until where is advisable to discriminate plays by the gender, considering how this practice can influence the gender identity formation.

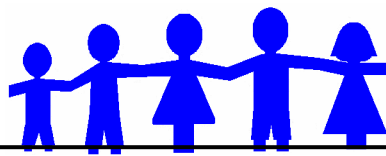
**Keywords:** Child plays, Gender identity; School Quotidian.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>1 BRINCADEIRAS INFANTIS: TEORIZANDO SOBRE SUA IMPORTÂNCIA</b>	21
1.1 AS BRINCADEIRAS INFANTIS FAZENDO HISTÓRIA	24
1.2 A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DO BRINCAR	29
1.3 BRINCADEIRAS INFANTIS NA ESCOLA – LIMITES E DESCOBERTAS	32
<b>2 IDENTIDADES DE GÊNERO E BRINCADEIRAS INFANTIS: UMA RELAÇÃO INEVITÁVEL</b>	39
2.1 IDENTIDADES DE GÊNERO – REFLEXÕES CONCEITUAIS	43
2.2 CONSTRUINDO A IDENTIDADE POR MEIO DO BRINCAR	46
2.3 BRINCADEIRAS DE MENINAS E BRINCADEIRAS DE MENINOS	53
<b>3 BRINCADEIRAS INFANTIS NO COTIDIANO DO COLÉGIO SANTÍSSIMO SACRAMENTO</b>	62
3.1 O COLÉGIO SANTÍSSIMO SACRAMENTO	64
<b>3.1.1 O perfil do Colégio Santíssimo Sacramento no Ensino Fundamental I</b>	65
<b>3.1.2 O projeto político-pedagógico do Colégio Santíssimo Sacramento</b>	68
3.2 AS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DO COLÉGIO SANTÍSSIMO SACRAMENTO	72
<b>3.2.1 Brincadeiras infantis vivenciadas por meninas e meninos</b>	75
3.3 O TRABALHO DAS EDUCADORAS E A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS INFANTIS	87
3.4 O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO	92
<b>3.4.1 Entendimento das educadoras sobre os conceitos de gênero e de identidade</b>	97

<b>3.4.2 Condicionamentos recebidos das crianças pelos pais, na opinião das educadoras</b>	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	110
<b>REFERÊNCIAS</b>	114
<b>APÊNDICE</b>	119
APÊNDICE – Roteiro da entrevista realizada com as educadoras	119

## INTRODUÇÃO



Brincadeiras infantis e suas implicações na construção de identidades se constituem o cerne desta pesquisa. A polêmica que cerca o brincar e a construção das identidades de gênero vem se configurando como uma inquietante situação na escola e na sociedade, quando se separam as brincadeiras das meninas e dos meninos. Isto porque uma série de equívocos está presente nas discussões relacionadas a esta polêmica, principalmente quando envolve a distinção entre brincadeiras de meninas e brincadeiras de meninos.

Ao chegarem às primeiras séries do Ensino Fundamental, as crianças já se encontram, muitas vezes, centradas no seu desejo de brincar, mas ocorre um corte brusco nas possibilidades de exercitá-lo por conta de normas e padrões estabelecidos pela escola. Tais normas, ao invés de permitirem às crianças construir sua liberdade e autonomia, dispendo-lhes possibilidades de escolhas, reprimem suas relações e comportamentos, fazendo com que elas renunciem a aspectos significativos para a sua formação.

O cotidiano escolar é um ambiente propício a essas manifestações, pois nos coloca perante constantes desafios no que se refere à diversidade sócio-cultural e econômica das crianças, sobretudo quando se entende a escola como uma instituição estritamente vinculada à sociedade. Por isto, faz-se necessário identificar alternativas que possam contribuir para a construção coletiva de uma forma de ver e pensar os lugares sociais de mulheres e homens. A compreensão dessas representações sociais contribuem para a construção de um trabalho harmonioso no ambiente escolar, pois aponta indicativos de minimização dos possíveis efeitos considerados negativos da influência das imagens de uma sociedade androcêntrica construída, também, a partir das brincadeiras vivenciadas na infância.

Emerge desse contexto o objetivo definido deste estudo, que consiste em analisar como as brincadeiras infantis vivenciadas no Colégio Santíssimo Sacramento vêm influenciando a construção das identidades de gênero de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental I.

A partir dessa problemática central emergiram os seguintes objetivos específicos: 1) caracterizar as brincadeiras infantis vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar; 2) identificar elementos de construção de gênero nestas brincadeiras; 3) analisar o Projeto Político Pedagógico da escola e 4) inventariar as concepções das educadoras em relação a estas brincadeiras, associando-as à questão de gênero no contexto da análise do projeto em estudo.

Segundo Bettelheim (1993, p. 80), “[...] a experiência lúdica na infância é uma ponte para a realidade”. Por isto, através das brincadeiras infantis, meninas e meninos começam a entender como as coisas acontecem, o que podem e o que não podem fazer, ou seja, a questão dos limites, ao tempo em que seu corpo e inteligência se desenvolvem.

No contexto escolar, percebemos que as brincadeiras infantis vêm reforçando estereótipos sobre masculinidade e feminilidade, estabelecendo relações de poder e de subordinação das meninas em relação às meninos. Diante dessa realidade, o professor precisa ter uma formação profissional específica para lidar com essas “verdades” na escola. Esta instituição tem uma responsabilidade importante na organização da sociedade, pois participa do processo de construção dos futuros adultos, quer sejam homens, quer sejam mulheres. Trata-se do local onde as crianças se encontram, trocam experiências, aprendem e estão em constante interação e desenvolvimento. Para que a escola não limite as potencialidades de meninas e meninos na sua formação social e intelectual, criando modelos culturais divididos, ela necessita munir-se, teórica e praticamente, de um quadro profissional que compreenda as implicações inerentes a essa delicada discussão, no sentido de que não continue reproduzindo a história que privilegiou o homem em detrimento da mulher, cabendo-lhe o rótulo de submissa, frágil, incompetente.

Dessa forma, as discussões sobre gênero precisam ser analisadas como um dos eixos que constituem as relações sociais, impedindo que os valores atribuídos a mulheres e homens interfiram nas regras de funcionamento da vida cotidiana, individuais e coletivas, a que, desde cedo, as crianças são submetidas. Entendemos que novas relações podem ser pensadas de tal forma que meninas e meninos, biologicamente diferentes, possam ser tratados como seres humanos iguais em direitos perante a vida.

Em desacordo com certos pensamentos que perpassam gerações, a natureza não determina que as “moças devem lavar a louça e os rapazes se prepararem para o trabalho no mundo público”. Ainda assim, meninas e meninos continuam chegando à sala de aula com idéias pré-estabelecidas devido à herança cultural transmitida pela sociedade (família, amigos, professores e outros grupos de convívio).

A sociedade, ao prescrever que as brincadeiras de meninas não servem para meninos e vice-versa, vem sufocando a vida emocional das crianças, impedindo-as de se expressarem e, por conseguinte, causando-lhes danos sociais. Neste

contexto, a escola é uma das principais instituições que têm se encarregado de reforçar papéis sociais de gênero, como se estes fossem conseqüências das diferenças anatômicas entre indivíduos dos sexos feminino e masculino. Assim sendo, as meninas são afastadas de certas brincadeiras como “cavalinho”, “bola”, “pipa”, entre outras, porque são consideradas, historicamente, brincadeiras mais convenientes para meninos do que para meninas.

Por outro lado, o brincar vem sendo cada vez mais utilizado na educação, constituindo-se em uma peça muito importante na formação da personalidade, nos domínios da inteligência, na evolução do pensamento e de todas as funções mentais. Logo, o brincar pode ser focado tanto como um fenômeno filosófico, como sociológico, psicológico, criativo, psicoterapêutico e/ou pedagógico.

No desenvolvimento da pesquisa, estabelecemos relações entre a observação da realidade do Colégio Santíssimo Sacramento e as teorias que a explicam, apoiando-nos nos seguintes autores: Badinter (1986), Bettelheim (1988), Beauvoir (1980), Ciampa (1989), Fagundes (2001), Mead (1971), Moreno (1999), Moyles (2006), Passos (1999), Saffioti (1987), entre outros.

Pautando-nos em atividades sistematizadas, buscamos desenvolver os objetivos definidos para este estudo, e, como toda pesquisa se constitui em um meio de obtenção de conhecimentos, lembramos Chizzotti (2000, p. 11): “Transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e idéias são fins subjacentes a todo esforço de pesquisa.” Neste sentido, do ponto de vista metodológico, este estudo está voltado para uma determinada realidade, o *locus* da pesquisa, o Colégio Santíssimo Sacramento, analisando como os sujeitos envolvidos – professores e alunos – lidam com as brincadeiras:

[...] todo o universo da ciência é construído sobre o ‘mundo vivido’ e, se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda (TRIVIÑOS, 1987, p. 43).

Neste estudo, o desenvolvimento do tema proposto ultrapassa o senso comum através de uma metodologia que permite analisar a realidade estudada, unindo, dialeticamente, teoria e prática. Isto porque sabemos que uma pesquisa deve contemplar a individualidade e o inesperado, buscando as peculiaridades de



cada sujeito no processo de construir sua própria história. Com base nesses princípios e na necessidade de investigar a influência das brincadeiras na construção das identidades de gênero, esse estudo se fundamenta na análise qualitativa dos dados, uma vez que foi estabelecido um contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação pesquisada. Tal contato aconteceu seguindo alguns princípios, como recomenda Chizzotti (2001, p. 82):

[...] despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global do fenômeno.

Ainda com relação à pesquisa qualitativa, Chizzotti (2001, p. 79) afirma que esta “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Partindo desses pressupostos, definimos a necessidade de realizar um estudo de caso que nos permitisse atingir os objetivos previstos, sugerindo reflexões ou futuras intervenções na realidade em estudo. O estudo de caso, conforme Lüdke (2001, p. 19), [...] “é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Para a elaboração do estudo de caso, selecionamos uma determinada unidade para poder compreendê-la, sendo esta tomada como uma unidade significativa do todo e, desse modo, suficiente para, não só fundamentar um julgamento, como também propor uma intervenção, uma ação transformadora. A natureza e abrangência da unidade como ainda a complexidade do próprio estudo de caso determinada pelo suporte teórico que orienta quem dele faz uso constituem características das circunstâncias da técnica. Ou seja, no desenvolvimento do seu trabalho e tendo feito a opção metodológica por este tipo de abordagem, a pesquisadora

[...] estará sempre buscando novas respostas e novas indagações; valorizam a interpretação do contexto; buscam retratar a realidade de forma densa, refinada e profunda, estabelecendo planos de relações com o objeto pesquisado, revelando-se aí a multiplicidade de âmbitos e referências presentes em determinadas situações ou problemas [...] (MACEDO, 2004, p. 150).

Desse modo, para a efetivação deste trabalho realizamos a observação *in loco* e entrevistas com as educadoras das turmas selecionadas para a pesquisa e a análise do Projeto Pedagógico do Colégio. Como procedimento auxiliar, utilizamos o registro fotográfico, porque a todo instante estávamos “[...] centrando o nosso olhar nas relações expressas no cotidiano escolar, preocupando-nos mais atentamente com os movimentos de dominação-resistência que nele estão presentes”. (ANDRÉ, 1995, p. 73). Para tanto, acompanhamos o dia-a-dia das educadoras, das crianças e das suas brincadeiras, analisando como se estabelecem estas relações no processo de significação do mundo, na medida em que novos sentidos e significados são estabelecidos através das brincadeiras.

A pesquisa em questão aconteceu na cidade de Alagoinhas/BA, no Colégio Santíssimo Sacramento, tendo como foco o Ensino Fundamental I. O Colégio, que possui sessenta e seis anos de existência, é administrado pelas Irmãs da Congregação do Santíssimo Sacramento e Maria Imaculada e funciona desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com um quadro docente formado de cem professores, sendo, em sua maioria, mulheres. Contou, em 2005, com trezentos e oitenta alunas e alunos de 1ª à 4ª séries, com doze educadoras do Ensino Fundamental I, sendo que observamos, intencionalmente, quatro delas, sendo uma de cada série, para analisarmos as atividades desenvolvidas na escola tais como: aulas, recreio, aulas de Educação Física, festejos e planejamentos.

Para discussão da nossa temática, “Brincadeiras infantis e construção das identidades de gênero”, o estudo foi estruturado em três capítulos e percorreu a seguinte trajetória: no Capítulo 1, “Brincadeiras infantis: teorizando sobre sua importância”, apresentamos algumas considerações iniciais sobre as brincadeiras, sua função pedagógica, limites e descobertas na escola. Embora as brincadeiras sempre tenham feito parte do cotidiano infantil, nem sempre são observadas e analisadas atentando-se para os elementos que estão presentes nas relações sociais estabelecidas, valores, conceitos, preconceitos e significados que são compartilhados pelas crianças quando brincam. Ainda neste capítulo, destacamos as brincadeiras infantis como fundamentais na constituição do ser humano porque promovem a interação com o outro, além de contribuírem para o exercício criativo no plano imaginário de realizações concretas.

No Capítulo 2, “Identidades de gênero e brincadeiras infantis: uma relação inevitável”, abordamos a relação das identidades de gênero com as brincadeiras

infantis, examinando suas implicações na cultura lúdica das crianças. Refletimos, também, acerca do conceito de gênero, apresentando as brincadeiras de meninas e meninos, suas vivências e transformações sociais e o processo de construção das identidades por meio das brincadeiras. Considerando a análise anterior, é importante destacar a influência das brincadeiras infantis na construção das identidades de gênero das crianças, visto que, através das brincadeiras, não só se aprende, mas também, se incorporam conceitos, preconceitos e valores.

No Capítulo 3, “Brincadeiras infantis no cotidiano do Colégio Santíssimo Sacramento”, apresentamos o perfil do Colégio Santíssimo Sacramento no Ensino Fundamental, das suas educadoras e das crianças do Ensino Fundamental I, juntamente com o Projeto Político Pedagógico do Colégio, as brincadeiras vivenciadas por meninas e meninos no seu cotidiano. Analisamos, também, o trabalho das educadoras e a importância das brincadeiras infantis. E, por fim, analisamos as idéias apresentadas pelas educadoras sobre gênero e identidade e sua relação com as brincadeiras, considerando também as opiniões dos pais a partir dos relatos das profissionais.

Nas “Considerações finais”, sintetizamos o estudo, destacando que meninas e meninos precisam ser educados de modo a minimizar-se os preconceitos para que convivam harmoniosamente, chorem, brinquem e divirtam-se juntos, a fim de que a sociedade aprenda a valorizar o ser humano pelo seu caráter e valor moral, respeitando as suas múltiplas identidades.

Como educadoras, devemos ir ao encontro das histórias e das brincadeiras dessas crianças, como também das suas inúmeras maneiras de atribuírem significados ao mundo e às suas relações, como ainda de se compreenderem no mundo. As reflexões sobre o tema consistem na possibilidade de contribuir para a formação de uma nova concepção de educação, em que o prazer, a alegria, a liberdade e o desenvolvimento da criança possam ser respeitados e garantidos.

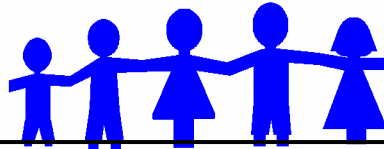
É nessa *interface* de encontros e desencontros entre o brincar e a construção das identidades de gênero que crianças e educadoras buscam se descobrir para que sejam respeitadas e valorizadas, pessoal e socialmente, traduzindo os seus anseios, dúvidas e descobertas.

Sem a pretensão de esgotar a temática, apresentamos e discutimos as idéias centrais pensadas para esse texto, proporcionando reflexões acerca do brincar e suas implicações na construção das identidades de gênero, a fim de que pais e

educadoras dêem oportunidade a si mesmos e às crianças de viverem do seu jeito, vislumbrando escolas e instituições mais democráticas, abertas às transformações sociais e que reconheçam a liberdade de expressão e a criatividade a que temos direito.

## **CAPÍTULO 1**

# **BRINCADEIRAS INFANTIS: TEORIZANDO SOBRE SUA IMPORTÂNCIA**



Este capítulo tem como principal objetivo apresentar reflexões sobre a importância do brincar, especificamente, conhecendo a história das brincadeiras infantis, seu valor na socialização infantil e sua relação com a aprendizagem das crianças. Para tal, precisamos considerar o brincar como um processo que envolve uma variedade de comportamentos e oportunidades que se fazem presentes no universo infantil.

A brincadeira é universal, facilita o crescimento, as relações sociais, amplia a comunicação consigo e com os outros, dando oportunidade à criança de expressar os seus sentimentos e emoções. Brincar deriva do latim *vinculum*, que significa laço, união e criação de vínculos. Segundo Friedmann (1992, p. 77), “[...] brincar é o mais completo dos processos educativos, pois influencia o intelecto, a parte emocional e o corpo da criança”.

O brincar evolui com a criança e lhe oferece a oportunidade de cantar, dançar, pintar, pular, representar e criar um mundo mais sintonizado consigo mesmo, pois é o caminho da construção, da plenitude, sem restrições, ameaças e punições, precisando de liberdade para acontecer, manifestando-se de múltiplas maneiras.

É significativa a influência das brincadeiras no desenvolvimento de uma criança, principalmente quando ela interage e se envolve numa situação imaginária, apresentando novos comportamentos, livres de restrições impostas pelo ambiente.

Contribuindo para a discussão sobre o tema, Vygotsky (1998, p. 130) afirma que “[...] a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”. Neste sentido, é necessário atentar para a seriedade do brincar, buscando prazer sem culpas, medos e ansiedades, respeitando as ações espontâneas das crianças, sua maneira de ser e de pensar, para poder, também, colaborar significativamente na construção das identidades destas.

Enriquecendo a discussão, Maluf (2003, p. 17) assevera: “[...] o verbo brincar nos acompanha diariamente. Brincar sempre foi e sempre será uma atividade espontânea e muito prazerosa, acessível a todo ser humano, de qualquer faixa etária, classe social ou condição econômica”.

Brincar é tarefa do dia-a-dia das crianças, promovendo, da melhor maneira, o desenvolvimento do pensamento, da afetividade e de sua socialização,

desempenhando, também, um importante papel na formação do caráter de meninas e meninos.

Enfatizando a importância das brincadeiras para a infância, Huizinga (1980, p. 320) afirma que: “[...] as crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside a sua liberdade”. Já Winnicott (1965, p.71) “[...] considera o brincar como uma área intermediária de experimentação para a qual contribuem a realidade interna e externa”. Neste sentido, brincar é comunicação, exploração, ação e meio de aprender a viver. Em cada brincadeira, a criança encontra o sujeito de sua história, amplia o conhecimento de sua realidade, ressignificando o mundo ao seu redor.

Na maioria das vezes, os adultos (pais, educadores) não se dão conta da avalanche de mudanças que ocorreram nas crianças quando brincam juntas, podendo, às vezes, impedir que um mundo mágico, com encantos, conquistas e descobertas venha à tona, o que contribui para o desenvolvimento da personalidade, e atendendo às necessidades múltiplas das crianças.

A brincadeira é importante porque estimula a socialização, amplia as relações e contribui para a construção das identidades, formando a imagem que a criança tem de si, do outro, e do mundo que a cerca com menos preconceitos e competições. Assim sendo, “[...] participar de brincadeiras é uma excelente oportunidade para que a criança viva experiências que irão ajudá-la a amadurecer emocionalmente e aprender uma forma de convivência mais rica” (MALUF, 2003, p. 21).

As crianças, muitas vezes, deparam-se com dilemas morais em relação aos seus desejos, respostas, escolhas, e as ordens e normas propostas pelo mundo adulto. Mundo, este, que não vê o brincar como algo livre e de motivação intrínseca, que carrega o medo de errar e que não traz expectativas, impossibilitando a espontaneidade e o prazer sem culpas. Assim, o ato de brincar é um ato de criação, quando permite que as crianças encontrem maneiras novas de lidar com determinados dilemas, novas experiências, confirmando ou negando as conexões que fazem com o seu mundo através de encenações e de experiências vividas.

Como analisa Moyles (2002, p. 76), “[...] a possibilidade de brincar de forma intencional, livre e exploratória proporciona à criança uma aprendizagem ativa por meio da qual as muitas ‘preliminares’ do ser capaz de compreender e resolver problemas serão encontradas”.

Através das brincadeiras, a criança faz novas amizades, melhora sua comunicação, convivência e interação grupal, copia modelos e se prepara para o futuro, experimentando a realidade de seu meio. Convivendo com outras crianças, enfatiza Maluf (2003, p. 94), “[...] ela aprende a dar e receber ordens, a esperar a sua vez de brincar, a emprestar e tomar emprestado, compartilhar momentos bons e ruins, a ter tolerância e a respeitar, enfim, seu raciocínio é desenvolvido de forma prazerosa”.

Assim sendo, fica evidenciada a importância das brincadeiras infantis, pois a multiplicidade de ações que ela proporciona leva a criança a se encontrar e se desenvolver, buscando estratégias para organizar seus conflitos e sua participação no mundo.

Ampliando a discussão, Benjamim (1984, p. 77) afirma que:

[...] as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior. Dever-se-ia ter sempre em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com todos os seus requisitos e instrumentos – encontre por si mesma o caminho até elas.

O verdadeiro sentido das brincadeiras consiste em tornar as crianças mais soltas, independentes e seguras, com a auto-estima elevada, podendo construir uma história de vida mais emocionante e rica de experiências.

Com esta compreensão, admitimos que quem brinca se serve de elementos culturais para construir sua própria história, ou seja, a experiência lúdica aparece como um processo histórico-cultural suficientemente rico para merecer uma criteriosa análise científica para que determinados preceitos construídos ao longo de nossas histórias de vida sejam desmistificados e reconstruídos, a exemplo de: “é chegado o momento das brincadeiras”, ou, “este é o momento para estudar e não para brincar” e, ainda, “agora podem brincar”.

Dos conceitos apresentados, depreendemos que a brincadeira é um meio pelo qual as crianças tomam conhecimento de si, dos outros e do mundo à sua volta, e criam vínculos no seu cotidiano, além de reordenarem idéias e encontrarem uma forma de se estruturar e agir no ambiente.

Entretanto, ao longo dos anos, as brincadeiras nem sempre estiveram voltadas aos reais interesses das crianças, ajudando-as a fazerem suas escolhas e terem uma boa imagem de si mesmas e dos outros, desde cedo, quando



preconceitos e convenções sociais acompanham as brincadeiras, não só no que diz respeito ao gênero, mas também, a raça e a classe social.

O brincar tem uma história, uma origem e desenvolvimento que começa nas primeiras relações entre mãe e bebê, ressaltando, ainda, a importância de ser visto, reconhecido e respeitado na própria singularidade, evoluindo do brincar sozinho para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais.

### 1.1 AS BRINCADEIRAS INFANTIS FAZENDO HISTÓRIAS

Definir o passado lúdico da criança no Brasil, entre Colônia e Império, é algo muito difícil, uma vez que estes períodos foram marcados por grande instabilidade social. As crianças indígenas, há muito mais de 500 anos, brincavam com as folhas, o vento, os pássaros, a chuva, o sol e a lua, extraindo da natureza a arte de brincar e viver. Segundo Del Priore (2004, p. 245),

[...] muito pouco se sabe da influência, na vida infantil, das invasões holandesas a partir de 1587; dos ataques de ingleses, franceses e holandeses ao Recife, em 1595; das sucessivas tentativas de dominação pelos franceses do Rio de Janeiro e do Maranhão, e da campanha de quase trinta anos dos holandeses que conseguiram espalhar suas tropas de Sergipe ao Maranhão, passando por Pernambuco. Mas é principalmente a partir do século XIX, com o ingresso de levas de imigrantes no país que, além da miscigenação étnica e a aquisição de hábitos e costumes diferentes, muitas brincadeiras, principalmente as cantigas de roda, as adivinhas, as formas de escolha, se incorporam ao brincar das crianças brasileiras.

Ao analisar a literatura, percebemos que as brincadeiras infantis estão presentes em todas as épocas, povos e contextos, compreendendo, atualmente, uma vasta rede de conhecimentos. As brincadeiras integram uma teoria sistematizada e uma prática atuante, buscando discutir as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizando a liberdade das relações pessoais, levando o outro a refletir, criar, descobrir e se socializar com prazer e satisfação.

Todos os povos, dos considerados mais primitivos aos mais civilizados, tiveram e têm seus brinquedos, seus jogos, suas brincadeiras. Como analisa Del

Priore (1992, p. 23) “[...] no ciclo da vida a criança é seu próprio brinquedo, a mãe é seu brinquedo, o espaço que a cerca, tudo é brinquedo, tudo é brincadeira”.

Meninas e meninos interagem por meio da música, das “brincadeiras de chateação”, das brincadeiras de roda, cabra-cega e tantas outras brincadeiras coletivas tradicionais, que, por meio do folclore, da miscigenação, da colonização e da industrialização, multiplicam-se e atravessam gerações em quaisquer espaços, das cidades à zona rural.

Toda brincadeira tem uma história que precisa ser percebida, acolhida, cuidadosamente, para ser compreendida. Esta assertiva é ratificada por Riviere (1991, p. 70) ao admitir que “[...] em cada ação do sujeito, em cada conduta, em cada coisa que faz ou diz, em cada momento, sempre estão incluídos seu passado, seu presente e seu futuro”.

De modo geral, é na brincadeira que a criança expressa suas emoções mais íntimas, mostrando-se, realmente, como é, ou como deseja ser, sem evidenciar desigualdades e discriminações nos relacionamentos, considerando-se um ser livre, com prazer, alegria e sonhos, que se recusa a aceitar os critérios sociais vigentes, os quais impedem mulheres e homens de viverem submissos a estereótipos.

Ao longo dos anos, a brincadeira foi definida por vários teóricos. Vygotsky (1998) considera a brincadeira como zona proximal<sup>1</sup>, porque acredita que, no brincar, a criança supera sua própria condição infantil, sendo desafiada e agindo como se fosse uma pessoa adulta. Para Leontiev (apud VYGOTSKY, 1998), brincar é uma ação objetiva que media as relações e percepções do meio ambiente e dos sujeitos; Winnicott (1971) define a brincadeira como saúde e essência do equilíbrio humano; e Bettelheim (1988), como um estágio primitivo, livre de regras, cheio de fantasias e sem objetivos definidos.

Da literatura, depreendemos que, por meio das brincadeiras, as crianças em todos os tempos, estabelecem vínculos sociais, formando grupos e transmitindo a cultura de um povo de uma geração para outra. Cada cultura confere um valor diferenciado ao ato de brincar: ela serve para divertir, socializar, unir grupos, transmitir conhecimentos e, até, para rituais religiosos.

---

<sup>1</sup> Zona de desenvolvimento proximal – é a distância final entre o nível de desenvolvimento real, que se determina através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Até o século XIX, não existiam indústrias de brinquedos e eram em oficinas que os artesãos os fabricavam. Com a Revolução Industrial, o brincar começa a virar moda e objeto de consumo, quando aparecem brinquedos de meninas e meninos. Em decorrência, acontece o declínio das brincadeiras tradicionais, em que meninas e meninos brincam juntos, em clima de parceria e complementaridade, vivendo situações que as preparam para a vida adulta.

No conjunto das atividades humanas, a brincadeira é dotada de uma grande significação social, envolvendo e se apoderando de elementos da cultura local da criança. Nesta perspectiva, as brincadeiras infantis aparecem entre meninas e meninos, produzindo relações socialmente construídas e culturalmente estabelecidas – a brincadeira possibilita a auto-interação com o outro e com o mundo.

Segundo Chateau (1987, p. 14), “[...] perguntar por que a criança brinca, é perguntar por que é criança”. A infância não pode existir sem risos, gritos, pulos, criação, descobertas e alegria, uma vez que é pela brincadeira que a humanidade se manifesta.

A brincadeira possui características próprias, aproximando-se, muitas vezes do jogo, só que este é mais estruturado e abrangente. Para Bettelheim (1988, p. 181) “[...] os jogos em geral, são competitivos e caracterizam-se por regras e por uma exigência de usar os instrumentos da atividade para o qual foram criados, e não como a imaginação ditar”.

Logo cedo, as crianças percebem a diferença entre jogar e brincar; quando se sentem mais livres, aproximam a ficção do humor, sem imposições, seguindo um roteiro incerto, muitas vezes fora da realidade. Como analisa Santin (1994, p. 28) “[...] brincar é acima de tudo exercer o poder criativo do imaginário humano, construindo o universo real de quem brinca”. As crianças interpretam os papéis dos adultos à sua volta para compreender a vida, elas não teorizam, e sim, jogam e brincam.

As brincadeiras infantis transformaram-se com o passar dos tempos. Inicialmente, as crianças brincavam com “areia”, “barro”, “bola”, “peteca”, “pião”, “roda”, “pipa”, “cabra-cega”, “gato e rato”, “esconde-esconde”, “amarelinha”, “pernas de pau”, entre outras modalidades. Meninas e meninos misturavam-se e se espalhavam pelas ruas, pátios escolares, aldeias, bairros e campos, desenvolvendo a criatividade, estimulando a parceria e formando seu caráter.

Atualmente, a maioria das brincadeiras faz parte da infância das crianças e da lembrança dos adultos quando não é roubada pelos afazeres domésticos, invadida pela mídia e pelos mais variados brinquedos industrializados que separam as crianças e definem os seus lugares e papéis com base no sexo. Tais situações não permitem que meninas e meninos partilhem suas emoções, conquistas e descobertas, e que criem um mundo de fantasias, abrindo possibilidades para a construção de novos sonhos e aventuras.

As crianças do século XXI satisfazem suas necessidades lúdicas brincando individualmente com *vídeo games*, *Internet*, televisão ou outras brincadeiras passageiras que revelam, muitas vezes, apenas um certo modismo. Segundo Belotti (1983, p. 81), “[...] o assim chamado lazer das crianças é muitas vezes a necessidade, comum também ao adulto, de pensar nos próprios assuntos em santa paz, dar livre curso à imaginação, restabelecer os canais de comunicação com o próprio íntimo”. Na sociedade atual, a comunicação entre pessoas e grupos se tornou algo precário, que não estimula a troca, a emoção e a parceria entre as crianças, deixando o universo infantil mais solitário, competitivo e empobrecido.

Essas considerações acerca das brincadeiras reforçam a posição de que elas são um componente da cultura, com conceito abrangente, sem estar preso a um tempo e um espaço definido. A cultura lúdica infantil precisa de espaço e possibilidades de promover a vivência de relações entre as pessoas para a satisfação das suas necessidades sociais e afetivas.

Vivendo em uma época marcadamente capitalista e competitiva, o brincar, o simular, o divertir-se e o fantasiar precisam fazer parte do universo infantil para que possamos alcançar, num futuro próximo, subsídios mais favoráveis ao desenvolvimento da personalidade humana e possamos comungar com o pensamento de Rubem Alves (1986, p. 86) quando diz que “[...] a liberdade é fundamental. [...] Através do lúdico, não se está perdendo uma evasão da realidade, mas, ao contrário, procura-se construir e recriar esta realidade, desistindo da lógica dominante do presente estado de coisas e tornando-se criativo”.

As brincadeiras de meninas e meninos estão investidas de sentidos e voltadas para cada momento histórico, levando as crianças a descobrirem sua essência. Qualquer que seja a brincadeira, ela está inserida numa experiência complexa, nunca isolada, formando ações heterogêneas, que também levam o

adulto, que observa a criança brincando, a descobrir como essa criança está inserida no seu meio social. Segundo Brougère (2004, p. 249):

[...] hoje em dia não podemos aceitar a idéia da relação causal simplista que permitiria considerar que a brincadeira de guerra corresponderia automaticamente uma vida feita de violência, nem imaginar que uma criança que brinca de médico se tornará um deles. Se um bombeiro brincou com um caminhão vermelho na sua infância, como inúmeras crianças nessa idade, isso não pode ser considerado como a causa da sua escolha profissional. Essa experiência adquire sentido na situação em que é vivida, no momento em que a criança usa o objeto e não no futuro.

Podemos perceber então que, quando a brincadeira infantil é valorizada pelo adulto, a criança também se sente importante pela sua própria capacidade de fazer coisas importantes. Ao passo que se a brincadeira não for agradável aos olhos dos adultos, ela será conduzida de tal modo que o prazer pela brincadeira será reduzido gradativamente, intervindo no desenvolvimento da sua inteligência e da sua personalidade. Acreditamos que certas vivências lúdicas do passado estejam na origem do que somos hoje em dia.

A criança, hoje, tem cada vez menos oportunidades e espaços para brincar. O trabalho, a escola, a violência e os rótulos criados para as brincadeiras e comportamentos infantis privam meninas e meninos de sonharem, transformarem e descobrirem um mundo novo, acreditando mais em si, em suas idéias e nos outros, como parceiros importantes para a construção de uma sociedade mais humana. Como nos lembra Alves (1986, p. 107), “[...] a menos que você desista da lógica dominante da presente ordem de coisas e se torne criativo, não viverá para ver o futuro. Estará condenado à extinção”.

Sabemos que a liberdade não nos é dada gratuitamente; é preciso aprender a construir e a não aceitar modelos prontos, mas dispor de muitas possibilidades de escolha para que possamos nos encontrar e ocupar lugares significativos na sociedade.

Certamente, para que isso ocorra, precisamos de interação, liberdade de expressão, desafios e muitas novidades acompanhando o desenvolvimento infantil, e nada mais significativo do que fazer do processo de aprendizagem um momento de prazer e alegria através das brincadeiras, que contribuem para a formação do caráter da criança e para criar oportunidades que convidem à comunicação, à troca e ao envolvimento com o outro, criando oportunidades para a educadora ouvir e acolher as crianças.

## 1.2 A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DO BRINCAR

Uma educação lúdica consiste em uma mudança de postura das educadoras e das crianças, buscando uma parceria de ambos, para a construção de um saber significativo e prazeroso, pois a capacidade de aprender depende, sobretudo, de estimulação.

Quando a criança conhece por meio do brincar, ela adquire com mais facilidade conceitos, segue regras, faz generalizações, tira conclusões, descobre e resolve problemas do seu cotidiano familiar e escolar. As brincadeiras contribuem para o processo de aprendizagem, porque apresentam inúmeras possibilidades para as crianças elevarem o seu padrão intelectual. Cantar, dançar, pintar, representar e desenhar, entre outras atividades, estimulam e exercitam habilidades básicas para o desenvolvimento do educando. De acordo com a análise de Moyles (2006, p. 94) “[...] ignorar o papel do brincar como meio educacional é negar a resposta natural da criança ao ambiente e, na verdade, a própria vida! [...] o brincar pode desempenhar um papel central no currículo”.

Desse modo, planejar um currículo<sup>2</sup> para as séries iniciais do Ensino Fundamental I requer um corpo docente competente e articulado, que faça uso de variadas técnicas para atingirem diferentes objetivos em torno da aprendizagem. Sendo assim, uma questão-chave, na visão de Abbott (2006, p. 103), para os professores do Ensino Fundamental “[...] relaciona-se à maneira pela qual as experiências lúdicas, adequadas se encaixam na estrutura e nos requerimentos do Currículo Nacional”. A importância dada à ludicidade está, inclusive, chamando a atenção para que, no planejamento curricular, os professores olhem com a mesma atenção os conteúdos e o contexto, incluindo, ainda, segundo Abbott (2006, p. 103), “[...] o ato de colaborar, fazer escolhas, organizar, explicar, falar e se comunicar, registrar, interpretar, predizer, lembrar e refletir”.

Sendo assim, planejar um currículo que acredita no valor do brincar é pensar na educação da criança como um sujeito integral. Tal abordagem não pode

---

<sup>2</sup>Segundo Silva (2002, p. 150), [...] “O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. [...] é um lugar, espaço, território. [...] é relação de poder. [...] é trajetória, viagem, percurso. [...] autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa vida. [...] é texto, discurso, documento. [...] é documento de identidade”.

acontecer sem educadores sensíveis, informados e dispostos a planejarem com coerência e consistência para que o comprometimento com o papel pedagógico do brincar aconteça de modo contextualizado e voltado para necessidades reais das crianças. Sendo assim, o papel pedagógico do brincar possui grande importância no desenvolvimento físico, intelectual, social, ético, afetivo, criativo, crítico, racional e emocional das crianças, pois aumenta a incorporação de novas aprendizagens, quando estimula a oralidade, a imaginação, a interpretação, a lógica e a experimentação na construção do conhecimento que se processa na escola. Também como analisa Dohme (2003, p. 111):

[...] o convívio com regras e as histórias são importantes para dar contexto a situações abstratas que trabalham com valores éticos. As dramatizações são importantes para habilidades de comunicação e o artesanato para o desenvolvimento estético. Porém, existem características atribuídas às atividades lúdicas comuns a todas as suas aplicações.

Percebemos, então, que, trazendo as brincadeiras para a sala de aula o educando passa a ter uma participação mais ativa no processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades em diversas áreas, aprende a fazer exercitando e aumenta a automotivação para participar de todas as outras atividades escolares. As brincadeiras podem levar as crianças a viverem diversas situações, pois ao brincar elas pesquisam e experimentam, conhecem suas habilidades e limitações, exercitam o diálogo e tornam-se capazes de construir conhecimentos mais sólidos e atitudes mais éticas.

Em meio às discussões apresentadas e elaboradas por Dohme (2003, p. 121), destacamos a idéia de que “[...] trabalhar com o interesse do aluno é, sobretudo, trabalhar com respeito. Entendendo que não é porque ele tem menor tamanho e menor poder de argumentação que terá menor dignidade ou merecerá ser levado menos a sério”.

As educadoras precisam despertar o interesse das crianças utilizando, em sua prática, mais do que argumentos, uma visão ampla da riqueza que as brincadeiras infantis podem promover na sua formação, melhorando o seu nível intelectual, social e cultural. Como afirma Dohme (2003, p. 122) “[...] as atividades lúdicas podem colaborar com o desenvolvimento pessoal, a formação do homem autônomo, e ao mesmo tempo, com a melhoria na participação comunitária [...]”.

Neste sentido, a utilização das brincadeiras, pela escola, pode contribuir para a formação do saber de modo mais ativo e para a construção de uma sociedade mais igualitária, próspera e feliz. Quando isto acontece, as crianças passam a se respeitar mais, a trocar opiniões e a aprender umas com as outras, criando um clima agradável de convivência e de confiança mútua. Para tanto, a escola precisa ser olhada como um espaço da sociedade em que, desde cedo, educandos(as) e educadores(as) desenvolvam atividades com responsabilidade social, utilizando o brincar e a criatividade como bases primordiais para a elaboração de um currículo que se efetive em torno da necessidade de aprendizagens significativas para as crianças.

Precisamos, neste contexto, salientar que a educação das crianças fundamenta-se no brincar e que este brincar pode ser transformado em um poderoso instrumento de aprendizagem. As crianças têm ricas possibilidades de interagir com o mundo e dentre elas está o lúdico, desde que se lhes sejam dadas as devidas oportunidades. As educadoras, principalmente do Ensino Fundamental I, precisam estar atentas para a riqueza do brincar, que desenvolve várias habilidades quando cria oportunidades de lidar com as letras, as histórias, as artes, a ciência, e com os números. A aprendizagem por meio das brincadeiras não é passiva, é intencional e significativa.

Para Kishimoto (2002, p. 151), “[...] a brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo”. Para isso, cabe a escola ampliar o acervo cultural que dá conteúdo à expressão imaginativa da criança, estudando outros elementos da cultura que não a escolarizada.

Dessa forma, a brincadeira favorece o desenvolvimento cognitivo das crianças quando a escola promove o equilíbrio entre o desenvolvimento pessoal e social, oferecendo às crianças os elementos da cultura local e universal e explorando qualquer conteúdo, valorizando o pensamento divergente e estimulando a criatividade.

Neste sentido, a escola de hoje, muitas vezes, ainda apresenta uma relação confusa entre o brincar e o aprender, quando reduz a liberdade e o prazer na construção do conhecimento, impedindo que as brincadeiras infantis, na escola e na vida, se multipliquem e possam ser vividas com mais igualdade e prazer, gerando novas descobertas e aprendizagens.



### 1.3 BRINCADEIRAS INFANTIS NA ESCOLA – LIMITES E DESCOBERTAS

Na atualidade, ainda são poucas as educadoras e educadores que, na educação das crianças, desenvolvem suas atividades ludicamente, priorizando as brincadeiras, sobretudo, como um recurso de promoção da socialização. Na maioria das vezes, as brincadeiras são vistas e utilizadas como um passatempo infantil, sem tolerância, interesse e intenção por parte da escola.

Vivemos o conflito entre dever e prazer, como se ambos não pudessem estar juntos. A escola assume o lugar do dever e da obrigação, deixando pouco espaço para amizades, brincadeiras e descobertas, atividades muito importantes para o desenvolvimento infantil.

O mundo infantil foi invadido por tarefas, disciplina, cultivo à atenção, não sobrando espaço para as brincadeiras e outras vivências lúdicas ou direcionadas. Neste sentido, Marcelino (2003, p. 18) afirma que “[...] nossa conformação social tende a nos empurrar cada vez mais para dentro da sociedade neoliberal: racionalidade, produtividade, eficiência, competitividade, sucesso financeiro”.

Como pode a escola educar sem levar em consideração os reais interesses das crianças? Que mulheres e que homens a escola pode formar com a sugestão, orientação, e até mesmo imposição de atividades de natureza fria, competitiva e sem vida? A escola precisa ser o espaço da troca, da diversidade, da descoberta do prazer e da alegria. Para que isto aconteça, é preciso trilhar por um caminho na direção da felicidade a partir do momento presente, da promoção da interação entre as crianças, e do respeito às diferenças sociais, culturais e econômicas. O sonho, a magia, os sentimentos e os desejos não podem ficar fora da escola ou presos a pacotes pedagógicos que fingem ter o caráter lúdico humanizador. Como avalia Marcelino (2003, p. 23), “[...] permitir que as crianças sejam crianças e vivam como crianças; é ocupar-se do presente, porque o futuro dele decorre”.

Preservar a infância é zelar pelo direito à brincadeira, afastando-se do padrão e experiências dos adultos, que impedem, muitas vezes, as crianças de ousarem, inovarem e expressarem suas preferências com segurança, energia e tranquilidade. E isto porque as crianças aprendem muitas coisas sem, necessariamente, estarem na sala de aula. Constantemente, investigam, trocam, experimentam, ousam, acertam e erram, buscando soluções para as inúmeras dúvidas que permeiam seu

universo. Este é um cuidado que a escola precisa ter, respeitando as experiências infantis e considerando que a brincadeira, a alegria de fazer junto, a cooperação, o amor e o respeito ajudam a construir as identidades dessas criaturas em processo de formação.

Visto nesta perspectiva, o brincar é uma atividade altamente sofisticada, quando possibilita à criança externar o seu mundo, para viver de forma criativa, desenvolvendo o pensar, o conhecer e o aprender de forma significativa. Brincando, as crianças descobrem e aprendem a respeitar as diferenças de gostos e de escolhas de cada uma.

No dia-a-dia da escola, as educadoras ficam presas à disciplina, à ordem, aos conteúdos, ajudando as crianças na leitura, escrita e resolução de problemas, esquecendo da importância da contribuição das brincadeiras para o desenvolvimento de uma humanidade mais justa e fraterna por toda vida. É importante que a escola reconheça a importância do brincar não somente em atividades educacionais, mas também na recreação, para promover a socialização e a saúde física e mental das crianças. Para Moyles (2002, p.12):

[...] O brincar, em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades. No contexto escolar, isso significa professores capazes de compreender onde as crianças 'estão' em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivos e afetivos.

Existem evidências, através de estudos em fontes secundárias e da própria experiência, de que o ato de brincar na escola é quase sempre relegado a atividades, brinquedos ou jogos que as crianças realizam após terminadas as tarefas escolares tradicionais, conforme veremos no capítulo três. Com esta visão equivocada, as educadoras, o ambiente escolar, perdem a oportunidade de promover na escola momentos lúdicos em que o brincar possa ser um fim em si mesmo, desenvolvendo o físico, o intelectual e o sócio-emocional de meninas e meninos. A escola precisa facilitar os relacionamentos entre as crianças, valorizando as interações, ajudando as crianças a se compreenderem e, deste modo, adquiram confiança nas suas capacidades rumo à autonomia e respeito pelo outro. Segundo Marcelino (1989, p. 78),

[...] não se justifica que a escola não considere toda a cultura da criança, o valor do componente lúdico, apesar de todas as barreiras verificadas no plano social, e principalmente procurando minimizar seus efeitos; não promova essa cultura, sem esmagá-la pela dominação; [...] e desconsidere que a criança continua imersa numa cultura da criança, extra-escola.

É brincando que a criança aprende a transformar e a usar os objetos do mundo para nele se realizar, sem perder o contato com a sua própria subjetividade, podendo manipular e colorir fenômenos da realidade com significados e sentimentos próprios, além de poder dominar a angústia, controlar os impulsos e ter uma atitude positiva diante da vida.

Por meio do brincar, podemos fazer coisas; não simplesmente pensar ou desejar, pois tudo que a criança, dentro ou fora da escola, toma como forma de brincar, fantasiar, pensar, falar, sentir e até sonhar, sofre influência da auto-imagem e da idéia pensada sobre o outro. As crianças não fazem distinções entre brincadeiras de meninas e meninos no início da sua escolarização; os adultos é que se preocupam excessivamente com a sexualidade das crianças e acreditam que, se as meninas brincarem de futebol, poderão ser menos femininas e os meninos, se brincarem de bonecas, poderão ser menos masculinos.

De acordo com Moreno (1999, p.28):

[...] esta imagem, nós não fabricamos do nada, mas a construímos a partir dos modelos que a sociedade nos oferece. E é a sociedade e não a biologia ou os *genes* quem determina como devemos ser e nos comportar, quais são nossas possibilidades e nossos limites.

Nós, adultos, tentamos adivinhar aquilo que as crianças desejam ou necessitam, lembrando-nos dos nossos próprios desejos quando crianças, recorrendo a estruturas antigas de há muito ultrapassadas, ou correspondemos às exigências das crianças oriundas freqüentemente de impulsos repentinos que nada evidenciam daquilo que elas, no fundo, aspiram.

Por isso, na escola, as crianças, muitas vezes, escolhem as brincadeiras conforme padrões sociais aprendidos, ou seja, as mais apropriadas para meninas e para meninos, deixando de desfrutar o prazer e a alegria de viverem novas situações de descoberta e interação, que poderiam experimentar se lhes fossem oportunizadas brincadeiras independentes de sexo.

Maior respeito pelas brincadeiras dos meninos e meninas é sinal de respeito pelo lazer, dando livre curso à imaginação. Conforme analisa Rocha (2003, p. 219), “[...] o brincar reflete o corpo da criança e pode evoluir a partir das ações que

dependem da influência e do estímulo externo, mas só terá significado quando o seu simbolismo estiver inserido na realidade externa”. A representação simbólica tende a ser amparada pelos elementos temporais e espaciais onde o momento histórico e o local de análise interferem nas significações do que seja a atividade de homens e mulheres.

Essa análise pode ser utilizada e interpretada como exemplo ao compararmos a prática de carregar cerca de 20 litros de água sobre a cabeça (como ocorre nas favelas cariocas, em nossa zona rural nordestina e nas aldeias do Xingu, entre tantos outros lugares do Brasil e do mundo), esforço físico muito maior do que manejar um arco e uma flecha, visualizada a primeira como uma atividade feminina e a segunda como exclusividade dos homens. Este e qualquer outro sistema de divisão sexual do trabalho e do lazer revelam determinação cultural e não racionalidade biológica. Com o respaldo antropológico de Mead (1971, p. 72), acreditamos que “[...] mesmo as diferenças determinadas pelo aparelho reprodutor humano apresentam diferentes manifestações culturais”.

Nesse contexto, evidenciamos a necessidade de uma educação mais livre, estimulante e inovadora, possibilitando à criança uma gama variada de condutas sem discriminação ou exclusão por sexo, raça ou outra categoria dicotomizante.

A escola precisa tratar a criança como um ser social atuante, incansável, atenta, lúdica e curiosa, que usa tanto os sentidos quanto o intelecto com todas as suas energias para encontrar o saber. A criança vive intensamente e merece receber do adulto oportunidades para o desenvolvimento da autonomia e do respeito, garantindo-lhe um espaço para a valorização das diferenças, renovando as relações nos grupos, nas filas da escola, no esporte e nas brincadeiras, com um olhar mais atento e questionador. Segundo Moreno (1999, p. 30), “[...] nas brincadeiras infantis livres é que se exercitam espontaneamente os modelos aprendidos de conduta, é aí que aparece a fantasia com a qual cada indivíduo se identifica”.

Precisamos respeitar as necessidades das crianças, resgatando o lúdico e considerando a existência de várias crianças, com sua diversidade cultural, entendendo-as como uns seres plenos, com direitos respeitados e que vivem em um mundo autônomo e diferente dos adultos.

O olhar negativo, as propostas educativas, o tempo, a organização espacial, a preocupação com um futuro incerto e as normas impostas pela sociedade são sérios

limites colocados pela escola para evitar o “riso”, a “espontaneidade” e a alegria do aparecimento das brincadeiras infantis. Para Alves (1986, p. 95):

[...] os processos chamados socialização e educação são programas pelos quais impomos a nossa realidade aos mais fracos – quer dizer, às crianças – através de um sutil processo de lavagem cerebral ou de um nem tão sutil exercício de coerção física e psicológica. É assim que elas se tornam adultas.

Por isso, reafirmamos que, no espaço escolar, o brincar deve ser mais encorajado para que os contatos com outras crianças possam ser ampliados, possibilitando trocas culturais, afetivas e sociais, rompendo com uma cultura dominadora em busca de uma nova consciência social. É através do brincar na escola que a criança deve ter oportunidade de vivenciar desafios, estimular sua imaginação, trabalhar a sua curiosidade, reorganizar seus pensamentos e emoções com mais criatividade e prazer, para se alcançar o desenvolvimento integral. Como analisa Maluf (2003, p. 33):

[...] não é possível conceber a escola apenas como mediadora de conhecimentos, e sim como um lugar de construção coletiva do saber organizado, no qual professores e alunos, a partir de suas experiências, possam criar, ousar, buscar alternativas para suas práticas, ir além do que está proposto, inovar.

Idéias, como esta, nos levam a reafirmar que, na escola, as crianças têm a oportunidade de se comunicar, movimentar, experimentar, sentir e planejar, expressando sentimentos, desenvolvendo talentos e se abrindo para um mundo mais encorajado, convivendo com outras crianças que pensam e agem de maneira diferente. Neste sentido, o papel das educadoras é de grande importância para promover uma convivência mais coesa, levando as crianças a desfrutarem de uma relação saudável, em que não prevaleçam modelos e rivalidades, mas alternativas para brincarem juntos, com respeito e atenção às emoções do outro, atentando para as peculiaridades que envolvem a formação da personalidade, comportamentos e construção de relações interpessoais.

Para tanto, as educadoras precisam ter competência, entender como se processa o desenvolvimento infantil, serem bem humoradas, comunicativas, pacientes, gostar de brincar e amar as crianças, proporcionando horas de lazer, visando garantir o surgimento de brincadeiras na escola, que, adequadamente

utilizadas, serão ferramentas úteis nos relacionamentos e fundamental para o auto-desenvolvimento infantil.

Dessa forma, meninas e meninos precisam evoluir criticamente para que possam converter os padrões sociais em função de uma socialização mais rica para ambos, independente de gênero, pois o principal atributo do brincar é a auto permissão, o anti dever, a negação da regra, aceitando a mudança e o novo.

Um dos grandes objetivos da escola deveria ser o de respeitar a individualidade da criança e questionar qualquer que seja a divisão entre os sexos. Não há dúvida de que os desenhos animados, comerciais de TV, lojas de brinquedos, entre outros, enfatizam o aumento dessa divisão, marcando as brincadeiras de meninos e meninas, mas, sendo a escola um espaço eminentemente educativo, há de ter mais responsabilidade neste sentido.

Para Emerinque (2003, p.15), com quem concordamos,

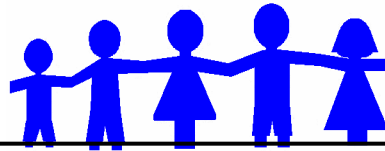
Entre a criança brincando num tanque de areia e o cientista fazendo suas experiências num laboratório, há uma identidade bastante grande: ambos expressam sua curiosidade, criam situações-modelo, jogam com os dados da realidade e da imaginação, transpondo-as numa formula, numa ficção. Tudo é um universo mágico a ser explorado, algo que se busca com a mesma emoção com que uma criança caça um fantasma, numa brincadeira de faz-de-conta.

Enfim, as brincadeiras não podem ser consideradas apenas como um reflexo do mundo social, mas precisam ser pensadas em relação às manipulações e às produções imaginárias que elas permitem desenvolver, aproximando intenção e gesto, realizando um casamento entre o que é concebido pela imaginação e o que é objetivamente percebido na realidade externa, para que possam contribuir, também, para a construção da identidade de gênero, permitindo às crianças a sua própria realização pessoal, privilegiando repensar as relações humanas, na família e na escola pela via do lúdico, do imaginário, do criativo, olhando o outro como um ser que participa da vida em sociedade, independente de normas socialmente impostas.

Para continuarmos este estudo, cuja categoria de análise fundamental é gênero, articularemos as brincadeiras infantis e a construção das identidades feminina e masculina, ressaltando o papel do brincar na manutenção de estereótipos de gênero ou, alternativamente, na sua utilização como instrumento de construção de relações de gênero mais igualitárias, desde cedo, considerando a escola como espaço privilegiado para esta construção.

## **CAPÍTULO 2**

# **IDENTIDADES DE GÊNERO E BRINCADEIRAS INFANTIS: UMA RELAÇÃO INEVITÁVEL**



O propósito deste capítulo é estabelecer relação entre brincadeiras infantis e construção da identidade de gênero. Apresentaremos algumas reflexões sobre identidade, gênero, identidade de gênero e sobre o modo como as brincadeiras fornecem símbolos para marcar o processo de construção das identidades de meninas e de meninos.

Em cada período histórico e em cada cultura, algumas expressões do feminino e do masculino foram dominantes e serviram como referências ou modelos para as novas gerações. Porém, para que não sejam tomadas como paradigmas, requerem uma mudança em nossa forma de pensar sobre o que, atualmente, chamamos de “identidades de gênero” – identidade feminina e masculina.

Existem várias maneiras de ser mulher ou de ser homem; suas diferenças foram construídas social e culturalmente, estabelecendo relações de dominação de um sobre o outro, criando papéis distintos que resultaram em condicionamentos sociais diferenciados para ambos os sexos.

Falar de gênero é “[...] falar a partir de um modo biológico do nosso ser, e do outro, no fato da cultura, da história, da sociedade, da ideologia e da religião desse caráter biológico” (MURARO; BOFF, 2002, p. 18). Os processos de socialização relacionados com as discriminações por razões de gênero são complexos e contraditórios e não há nada que justifique uma sociedade discriminatória a não ser manter as relações humanas tais como estão.

Na análise de Muraro e Boff (2002, p. 46), “[...] tanto o homem quanto a mulher projetam, ao seu modo, a existência, têm as suas maneiras próprias de tecer as relações, de costurar as rupturas existenciais e sociais e de elaborar um horizonte utópico”.

Nesse sentido, gênero e classe social assemelham-se como categorias que fazem história e definem formas de representar e intervir na realidade social, pois os estereótipos de gênero geram uma crise geral no Estado, na Educação e nas Religiões, provocando uma ruptura em todos os campos, que impedem a construção de uma humanidade mais harmônica. Inegavelmente, mulheres e homens podem ter os mesmos comportamentos, costumes, gostos, preferências, escolhas... tudo depende do seu meio social e das relações que nele se estabelecem. Para Toscano (2000, p.83),



[...] a luta pelo fim das desigualdades entre homens e mulheres é parte de um projeto social mais amplo, é apenas uma dimensão do processo global de construção da cidadania. Somente com o fim das desigualdades de gênero não chegaremos à plenitude democrática, mas sem passar por ele não chegaremos nem sequer à metade do caminho.

Sabemos que as diferenças sexuais nos são dadas e construídas, uma vez que o gênero não é simplesmente o que alguém tem ou é, mas sim algo que se constrói no cruzamento da biologia e da cultura. Tornamos-nos sujeitos de uma determinada sociedade, que, de forma ambígua e conflituosa, nos faz viver dentro de parâmetros que são “certos” ou “errados” segundo o nosso sexo, e, assim sendo, requer reciprocidade, parceria e cooperação fundamentais para se viver com as diferenças. Na análise de Louro (1999, p. 112):

[...] talvez se possa dizer que a lógica subjacente a esta proposta se assenta em alguns dualismos clássicos: competição/cooperação; objetividade/subjetividade; ensino/aprendizagem; hierarquia/igualdade – dualismos em que o primeiro termo representa o modelo androcêntrico de educação e o segundo termo aponta para a concepção feminista.

Desta forma, para garantirmos aos sujeitos, condutas mais livres, sem forçar uma identidade única e definitiva, precisamos entender que a identidade de gênero é atribuída pelas influências sociais e culturais que vão se desenvolvendo durante a infância até a vida adulta, sendo sujeita a constantes mudanças. Para Badinter (1993, p. 50), com quem concordamos, “[...] a identidade de gênero é diferente da de sexo”. Todavia, a construção deste conceito representa um esforço para entender a dinâmica das relações de desigualdades entre mulheres e homens para que mudanças, práticas, comportamentos, normas, representações e mentalidades possam ser construídas tomando por base a dimensão social na qual o ser humano está inserido.

Identidade sexual é uma relação social instável, volátil, contraditória e não finalizada, de caráter mutante e transitório, que se constrói através da forma que vivemos a nossa sexualidade. Na perspectiva de Badinter (1993, p. 40),

[...] quando a atribuição do sexo no nascimento é evidente, a criança declarada menina ou menino na certidão é imediatamente percebida como tal pelos que a cercam e, em primeiro lugar, pelos genitores. O olhar destes e a convicção que têm quanto ao sexo de seu filho são determinantes para o desenvolvimento da sua identidade sexual.

O conceito de gênero não se define a partir das diferenças anatômicas que dividem os sexos em masculino e feminino. Para Scott (1991), trata-se de uma

construção social mutável, que identifica o tipo de relação que se estabelece entre homens e mulheres, com os mesmos direitos e oportunidades, distribuindo as responsabilidades e promovendo o bem estar coletivo. Também Louro (1996, p. 12) entende que “[...] o gênero é mais do que uma identidade aprendida, é constituído e instituído pela multiplicidade das relações sociais, das instituições, símbolos, discursos, doutrinas e forte organização social”. Desta forma, as relações de gênero ajudam a entender, entre outros aspectos, como os padrões e atributos de comportamentos femininos e masculinos foram construídos e moldados na sociedade.

Nesta mesma linha de pensamento, primeiramente delineada por Scott (1993, p. 51):

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as construções sociais – a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Já identidade de gênero deve ser concebida como uma oportunidade de unir as experiências masculinas e femininas, para que ambos possam aprender, trocar e enriquecer a experiência humana. Neste sentido, afirma Badinter (1993, p. 99): “[...] a identidade masculina está associada ao fato de possuir, tomar, penetrar, dominar e se afirmar, se necessário pela força. A identidade feminina, ao fato de ser possuída, dócil, passiva, submissa”.

A identidade de gênero envolve a postura feminina ou masculina que se mostra predominantemente ao longo da infância e da adolescência. Vale salientar que Stoller (1993, p. 30) enriquece a discussão ao afirmar:

[...] ser necessário distinguir o sexo, o gênero e o núcleo da identidade de gênero para que se possa compreender a constituição da identidade de gênero, definida como uma mescla de masculinidade e feminilidade, encontrada em todas as pessoas, mas em formas e graus diferentes.

As crianças aprendem que existem *homens e meninos*, mulheres e *meninas* e recebem ensinamentos sobre seu gênero pelos gestos, vozes, escolha dos brinquedos, das brincadeiras e das roupas que devem usar. Ao mesmo tempo, aprende, também, o significado das palavras, a interpretação que os outros atribuem, ou seja, a semântica de cada um dos termos: *homem/menino* e *mulher/menina*.

O significado do *ser mulher* e do *ser homem* em uma sociedade com forte tendência sexista, conforme vem denunciando o pensamento feminista nas últimas décadas, afeta as relações interpessoais e marca, de forma padronizada, o lugar dos indivíduos, reproduzindo imagens e comportamentos de forma rígida e preconceituosa, impedindo a formação de uma identidade que leve as crianças a se encontrarem e passarem por experiências diversas, transformando-se, constantemente, no nível pessoal e social ao longo de sua vida. Como analisa Stoller (1993, p. 42):

[...] falar em gênero é pensar não em homens e mulheres biologicamente diferenciados, mas em masculino e feminino como constituídos a partir de relações sociais fundadas nas diferenças entre os sexos, diferenças lentamente construídas e hierarquicamente determinadas.

Logo, pensar na relação das brincadeiras infantis com a construção da identidade de gênero é buscar estabelecer uma estreita ligação com os aspectos sociais, culturais, além dos biológicos, do ser menina ou menino, partindo das influências do mundo subjetivo e das relações interpessoais vividas nos espaços familiar e escolar. No mundo objetivo, segundo Beauvoir (1980, p. 28),

[...] a hierarquia dos sexos manifesta-se a ela primeiramente na experiência familiar; compreende pouco a pouco que, se a autoridade do pai não é a que se faz sentir mais cotidianamente, é, entretanto a mais soberana; reveste-se ainda de mais brilho pelo fato de não ser vulgarizada; mesmo se, na realidade, é a mulher que reina soberanamente em casa, tem ela, em geral, a habilidade de pôr à frente a vontade do pai; nos momentos importantes é em nome dele que ela exige, recompensa ou pune.

Cada vez mais cedo, as crianças desenvolvem idéias sobre o que é apropriado para seu sexo, através das roupas, brinquedos e brincadeiras. Esta constatação nos conduz a admitir que a construção das identidades de gênero estabelece uma estreita relação com as brincadeiras infantis, especialmente a partir do momento em que as crianças ingressam na escola e ampliam os contatos com outras crianças através das brincadeiras, em que experimentam papéis e idéias a fim de organizarem e compreenderem o mundo e o seu próprio lugar nesse mundo.

Significativamente, os estereótipos de gênero influenciam o brincar infantil, refletindo nos padrões de socialização das meninas e meninos, levando-os a construir o mundo com base nos papéis sexuais. Neste sentido, afirmam Fagundes e Franco: (2001, p. 80) “[...] as atividades lúdicas que fazem parte do universo infantil, [...] impregnadas de valores históricos culturais [...] exercem uma

influência marcante na construção da identidade e representação de gênero”. O gênero deve ser entendido como uma construção cultural e simbólica das relações entre homens e mulheres, questões estas sociais e históricas, que estão presentes nas várias dimensões da vida afetiva, sexual, familiar, política e religiosa.

A partir de estudos teóricos sobre o conceito de identidade de gênero, é possível chegar a um entendimento maior se partirmos para analisar o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. Esses estudos vêm sendo utilizados para ressaltar as diferenças entre homens e mulheres no que diz respeito à construção social dessa distinção, não com base no sexo, mas no comportamento social e relacional de homens e mulheres.

Sendo assim, devemos buscar maneiras de ser e agir para que os vínculos sociais se formem sem diferenças e competições negativas com base simplesmente no sexo, impedindo que as crianças ao longo do processo de construção das suas identidades, possam se constituir plenamente em mulheres ou homens.

## 2.1 IDENTIDADES DE GÊNERO – REFLEXÕES CONCEITUAIS

Pensar na expressão gênero é lutar pela igualdade de direitos e de oportunidades, distinguindo, desta forma, a dimensão biológica do social, apontando para a não continuidade entre o sexo físico e o sexo social, o sexo forte e o sexo frágil.

O gênero e as identidades de gênero não são simplesmente herdadas ou reproduzidas pelas instituições sociais, constroem-se diariamente através da interação cotidiana das pessoas nos diversos espaços em que transitam: “O termo gênero corresponde à introdução da noção relacional entre homens/mulheres no vocabulário analítico, permitindo a inclusão da experiência pessoal e subjetiva ao lado daquelas reconhecidas como importantes”. (FAGUNDES; FRANCO, 2001, p. 15). Deste modo, a noção de gênero aponta para a dimensão das relações sociais de feminino e masculino, permitindo pensar nas diferenças sem transformá-las em desigualdades, no sentido de garantir o pleno exercício da cidadania, contemplando a diversidade da condição humana.

Na discussão sobre esta questão, Meyer e Soares (2004, p. 33) asseveram que:

[...] o conceito de gênero está relacionado fundamentalmente aos significados que são atribuídos a ambos os sexos em diferentes sociedades. Homens e mulheres, meninos e meninas constituem-se mergulhados nas instâncias sociais em um processo de caráter dinâmico e contínuo. Questões como sexualidade, geração, classe, raça, etnia, religião, também estão imbricadas na construção das relações de gênero.

Por conseguinte, gênero significa, também, um jeito de olhar e compreender a realidade e que vai influenciar nosso modo de agir nos contextos social, político e econômico, em que vamos crescer, ser educados, trabalhar e amar.

Nesta perspectiva, Louro (1997, p. 25) admite que “[...] as diferentes instituições e práticas sociais são construídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros”.

Assim compreendido, o conceito de gênero está ligado ao de identidade, quando se a entende como uma representação do ‘estar sendo’ no mundo, como uma construção social de caráter ativo em constante processo de mudança e transformação, ligada aos hábitos culturais e sociais de determinados grupos que produzem o que somos ou o que poderemos ser. Para Ciampa (1997, p. 157), “[...] uma identidade nos aparece como uma articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo e constituída por uma história pessoal”. Por isto, a constituição de cada pessoa deve ser pensada como um processo que se desenvolve ao longo de toda vida em diferentes espaços e tempos. Neste sentido, Silva (2000, p. 96) afirma:

[...] a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Com esta compreensão, admitimos, também, que as nossas identidades são plurais, múltiplas e se transformam ao longo da nossa existência, pois, como afirma Woodward (2000, p. 11) “[...] a identidade é marcada pela diferença, mas parece que

algumas diferenças são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares”.

Não podemos dissociar o estudo da identidade do indivíduo da sociedade, pois ela se constitui em momentos históricos, emerge de conflitos e negociações, distanciando-se da homogeneidade e se constitui como sujeito a partir das relações dos ensinamentos e do reconhecimento de si mesmo. Desta forma, um elemento presente na construção da nossa identidade é a “identidade de gênero”, que começa com a percepção de pertencer a um sexo e não a outro. Esta percepção surge, inicialmente, pelo processo de socialização apresentado pelos pais, amigos, escola e por tudo que a cultura define como papéis masculinos e femininos. Por conseguinte, como afirma Fagundes (2005, p. 25), “[...] não existe uma única forma de explicar a construção da identidade de gênero – a construção do ser mulher e do ser homem. Tem-se uma orientação biológica à qual se agrega a de fundo psicanalítico e outras de caráter sócio-cultural [...]”.

Nesse sentido, a identidade de gênero pode ser entendida como um conjunto de traços construídos no âmbito social e cultural que definem os gestos, comportamentos, atitudes, modos de vestir, falar, andar e brincar, de modo uniforme, para mulheres e homens. Para Louro (1994, p. 37):

[...] há um jeito de ser feminino e um jeito de ser masculino, há comportamentos falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções que são socialmente entendidas como adequados, ‘naturais’, apropriados etc, para as mulheres ou para homens. Nossa tendência com referência a muitas dessas características é percebê-las quase como uma extensão da natureza de cada sexo.

De acordo com essa perspectiva, para explicar a formação das identidades de gênero, precisamos analisar o indivíduo e aqueles que dele cuidam ou o cercam, uma vez que, em certa medida, estas identidades são resultados de influências sociais que fluem por meio de diversos canais, como podemos depreender da análise de Passos (1999, p. 108), para quem:

[...] a identidade de gênero segue o mesmo processo de construção da identificação em geral. A forma como homens e mulheres se vêem e como se identificam, longe de ser algo fixo e permanente é histórica. Vai sendo construída e assumida diferentemente, a depender das circunstâncias, das associações que fazem com o grupo, das apresentações coletivas e da ideologia dominante, entre outros. Sua identificação com um determinado perfil, com os papéis a serem assumidos, comportamentos que deve ter sonhos, desejos e expectativas são construtos sociais e históricos.

Portanto, a construção da identidade de gênero reflete uma mudança histórico-cultural e afasta as idéias de condicionamento passivo, pois as mulheres e os homens podem se apresentar desde a infância, como participantes ativos na construção de um mundo menos desigual e preconceituoso, tendo a cooperação como uma característica central da vida cotidiana, fundamentada na confiança e no respeito mútuo.

No entanto, acreditar que a sociedade humana existe sob a forma de uma ordem estabelecida de vida através da advertência a um conjunto de regras, normas, valores e sanções específicas é generalizar, ou melhor, é não ver o outro lado, já que não são as regras que sustentam a vida de um grupo, mas ao contrário, é o processo social de vida grupal que cria e mantém as regras.

Neste contexto, discutiremos as implicações das brincadeiras na construção das identidades de gênero de meninas e meninos, situados em uma sociedade marcada por preconceitos e diferenças entre os sexos.

## 2.2 CONSTRUINDO A IDENTIDADE POR MEIO DO BRINCAR

Discutir a construção da identidade é considerar a história e as transformações que o indivíduo passa ao longo de sua vida nas suas múltiplas ações e relações. Identidade, segundo Passos (1999, p. 980):

[...] é a forma dos indivíduos se reconhecerem e de serem reconhecidos, a maneira como se vêem e são vistos. Assim, aquilo que os outros dizem e esperam dele, passa a fazer parte do que ele acha que é a sua natureza e modelará o seu perfil, a sua forma de ser. A sociedade nos dá, prontas, algumas identidades: menina, menino, mãe, pai, entre outras.

Nossa identidade passa por transformações ao longo da nossa vida, ancorando-se em valores ditados pela família, escola e pela sociedade como um todo, que imprimem limites na nossa conduta e no nosso desenvolvimento. Segundo Silva (2000, p. 10), “[...] a construção da identidade é tanto simbólica quanto social”. Identidade é uma construção social, resultado das relações individuais e coletivas, que não são fixas nem estáveis e nos remete ao que é idêntico ou diferente e único.

*Conhecer a si próprio* é o grande desafio que a humanidade percorre ao longo de sua vida. A conquista da identidade é cercada de dúvidas e expectativas por parte da sociedade. Na infância, isto se torna ainda mais sério, pois as crianças vivem cercadas de normas, condutas e valores que lhes são impostos desde o nascimento. Maluf (2003, p. 90) nos lembra que “[...] a criança caminha do individual para o social, e a sociabilidade necessita de estímulos adequados para que sejam evitados medos de pessoas diferentes, ou que haja discriminação”. Equilíbrio emocional e oportunidades de viver com liberdade experiências que a ajudem a formar uma visão de si próprio, e que possam ser resultado das relações mantidas com seus pais, são passos importantes para que as crianças não vivam as limitações apontadas com relação ao masculino/feminino e possam cruzar as fronteiras entre os gêneros, sem culpas ou medos.

As crianças percorrem um longo caminho para formar sua individualidade. Este período é marcado por conquistas e descobertas, frustrações e medos, curiosidades e mudanças de comportamento que nem sempre agradam aos pais e professores. Neste sentido, Bettelheim (1988, p. 155) afirma que “[...] para nos tornarmos verdadeiramente nós mesmos, precisamos de experiências, em quantidade razoável, tanto de solidão como de vida ativa, com todas as suas vicissitudes”. É por isso que devemos compreender que desde o início da infância, com a formação da personalidade, as brincadeiras infantis se apresentam com base em valores e desenvolvimento social que vão ficando mais fortes com o passar dos anos, influenciando na construção das nossas identidades.

Os problemas em torno da conquista desta identidade podem ser amenizados com a presença das brincadeiras no mundo infantil. Brincando, a criança pode ser a mãe, o pai, o irmão mais velho, a professora, ou qualquer outra pessoa ou profissional que sua imaginação desejar. Como analisa Ciampa (1989, p. 60), “[...] da mesma forma como um autor acaba se revelando através de seus personagens, é muito freqüente nos revelarmos através daquilo que ocultamos. Somos ocultação e revelação”.

Assim, é fundamental perceber que cada criança frente ao lúdico apresenta a sua própria especificidade, revelando conflitos interiores ou ocultando desejos não só do momento presente, mas também do passado ou futuro, podendo acontecer através das brincadeiras de repetições, faz-de-conta e tantas outras, em que as



crianças recriam, imaginam ou consertam a sua realidade, buscando soluções para os seus problemas de uma forma mais saudável para si.

O ato de brincar é muito importante para o desenvolvimento integral das crianças. Quando brincam, elas se encontram consigo, com o outro, e com o mundo a sua volta. Para Passos (1999, p. 55): “[...] identificar-se com o outro significa sentir-se o outro, ser ele mesmo. Enquanto inicialmente meninas e meninos se identificam com a mãe, posteriormente o garotinho se identificará com o pai.” O problema das construções desiguais reside nas diferenças estabelecidas entre os sexos, e no modo como nos apropriamos desses modelos transmitidos pela cultura.

Nesse sentido, admitimos que não devemos esquecer que, seja qual for o jogo ou a brincadeira infantil, a livre escolha das crianças lhes permite viver, de forma ativa, certos problemas pessoais não expressos, os quais fazem parte da construção das suas identidades. Para Winnicott (1975, p. 80), é “[...] o brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu”.

Sendo assim, consideramos a brincadeira um componente importante na construção da identidade infantil, quando ocorrem satisfação e prazer no ato de brincar e a criança deixa fluir seus pensamentos, emoções e ações, fortalecendo-se e construindo uma identidade que a leve, de maneira harmônica, a ter uma vida satisfatória. A construção da nossa identidade, na percepção de Woodward (2000, p. 10), “[...] é tanto simbólica quanto social [...] marcadas pelas diferenças, pelas experiências vividas, fruto das relações sociais globais e locais”.

O problema que se instala, na contemporaneidade, é o fato de não permitirmos às crianças organizarem o seu mundo interior e viverem suas fantasias sem nossas influências ou reprovações. Se retornarmos a Bettelheim (1988, p. 177), admitiremos, como ele que “[...] para as crianças normais, os jogos de fantasia são uma tentativa de separar a vida interna da imaginação, da vida externa da realidade, e de adquirir domínio sobre ambas”. Através das brincadeiras, podemos compreender como as crianças vêem e constroem o mundo, seus problemas, preferências, angústias e descobertas. Ainda para Bettelheim (1988, p. 164), “[...] as brincadeiras mudam à medida que as crianças adquirem maior compreensão e problemas diferentes começam a ocupar sua mente”.

O brincar não se reduz às diferentes etapas e tipos de brincadeiras, ele ultrapassa este processo e se institui como uma categoria nova para a criança através do seu desenvolvimento e das suas necessidades, para que ela possa se constituir como ser humano, independente dos estereótipos que os adultos apresentam em relação à criança e às brincadeiras infantis.

Construir a identidade por meio do brincar não é algo simples ou um mero passatempo infantil, e sim, uma oportunidade que as crianças têm de entender o mundo e descobrir seu lugar e seu papel no contexto em que se inserem. “Brincar de médico”, de “casinha”, “de mamãe”, “de professora”, “de construir casas com blocos”, e tantas outras brincadeiras, são formas que a criança encontra de perceber sua imagem, de julgá-la, de fugir da realidade ou de entendê-la, para viver a sua infância com mais independência e autonomia.

Pensar na construção das identidades de gênero das crianças é pensar em uma complexidade de questões que envolvem relações entre homens e mulheres, diversidade cultural, classes sociais e a própria sociedade em que estão inseridos. Para isto, é preciso olhar as meninas não como frágeis, submissas, recolhidas aos trabalhos domésticos, portadoras de tantos outros estereótipos ligados ao gênero feminino, e sim, com uma visão transformadora no que tange ao mundo social, político e econômico em que atuam homens e mulheres. Como analisa Passos (1999, p.105):

[...] a identidade de homens e mulheres é uma construção social que decorre, entre outros motivos, do modo como o mundo lhes foi apresentado, da educação recebida, da cultura dominante, das relações que trava, de como é reconhecido pelo grupo e como conduz seus atos.

A construção da identidade precisa passar pelo conhecimento da identidade do ser humano. Tomando a idéia apresentada por Gramsci (1978, p. 38), admitimos que o ser humano “[...] é um processo, precisamente o processo de seus atos”. Logo, se faz necessário entendê-lo nas suas múltiplas ações e relações, buscando a liberdade, a reflexão e a transformação: “Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. [...] É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infindável transformação” (CIAMPA, 1997, p. 74). Nesse contexto, não podemos esquecer que a brincadeira é o mundo do faz de conta que possibilita às crianças entender a si mesmas e aos outros, a perceber unidade e diversidade, a,

inclusive escolher seus parceiros, mesmo que estas não sejam as formas ideais ou idealizadas pela sociedade. Como analisam Fagundes e Franco (2001, p. 76):

A criança não transita livremente na múltipla riqueza do brincar. Essa interdição não representa uma atitude ingênua por parte dos adultos, e sim, o reflexo de uma cultura repressora, dominadora e discriminativa. A consequência disto é que, ao limitarmos a criança na sua vida lúdica, limitamos também suas possibilidades de sonhar e dominar a realidade.

As limitações se apresentam mais entre as meninas no que tange às roupas, às brincadeiras e ao palavreado, utilizando, para isso, normas referentes a serem elas mais frágeis, delicadas e sensíveis, em meio às relações de gênero que vão estruturando a condição de ser mulher numa sociedade historicamente construída e constituída por e para homens. Segundo Toscano (2000, p. 19):

[...] as diferenças biológicas podem até explicar como nasceram e se consolidaram os preconceitos, mas não justificam sua sobrevivência, desde o momento em que a ciência, a antropologia, a história social nos mostrara sua falsidade ou seu conteúdo ideológico, não raro, acobertando interesses nem sempre confessáveis.

A imagem da brincadeira valorizada é aquela que parece conseguir o apoio dos pais, professores e outros envolvidos na engrenagem social, em conciliar as características físicas com as características lúdicas. Ciampa (1989, p. 61) afirma que “[...] há mudanças [são] mais ou menos previsíveis, mais ou menos desejáveis, mais ou menos controláveis, mais ou menos... mudanças”. Por isto, as identidades são formadas dentro dos padrões que os adultos reconhecem como certos, seguros e condizentes com a imagem ideal de um futuro homem ou uma futura mulher, mas que escondem, muitas vezes, suas maneiras próprias de agir e de pensar.

A polêmica que cerca o brincar e a construção das identidades de gênero das crianças vêm se configurando como uma importante questão, ao longo dos tempos, na escola e na sociedade, quando definem o papel de cada mulher e cada homem de forma simplista e desigual desde a infância.

A criança, menino ou menina, se instala numa rede de significações, carências e expectativas. Seus pais darão um nome e ela terá de se inserir no lugar deste nome. Marcada pela história, a criança se vê e passa a receber seus limites e possibilidades. Analisa Beauvoir (1980, p. 15) que tais atitudes são desnecessárias uma vez que “[...] a criança aceita naturalmente que haja homens e mulheres, como há um sol e uma lua [...]”. Nesse sentido, as crianças brincam juntas e realizam

tarefas diversas, com um misto de sensações não necessariamente agradáveis, mas, certamente, importantes para a sua constituição como sujeito.

As crianças não suportam se sentirem diferentes, mas as normas sociais pré-estabelecidas fazem, muitas vezes, com que o relacionamento entre garotas e garotos torne-se difícil, gerando um mal-estar cheio de culpas e frustrações, conduzindo-os a terem uma idéia equivocada das relações que ocorrem ao seu redor, cheias de preconceitos e opiniões preconcebidas, que determinam o lugar que cada indivíduo deve ocupar na sociedade.

Para Belotti (1983, p. 79), “[...] os modelos propostos por esse tipo de sociedade ao invés de auxiliar a criança a crescer e a organizar a sociedade futura em grupos, ameaçam bloqueando-a na infância”. Pais e educadoras também, em vez de idealizarem um novo tipo de criança, novas relações e novos horizontes, ficam presos a preconceitos que deveriam ser abandonados e alterados para que a humanidade pudesse ver a realidade com olhos bem diferentes, formando adultos que saibam escolher o seu caminho com suas vocações e possibilidades de ação.

Para Bettelheim (1988, p. 173) “[...] a brincadeira ainda antecipa ocupações futuras, mas já não isola nem define a ocupação que completará a vida adulta da criança, como cuidar de uma fazenda ou do lar”. Desde a mais tenra idade, a criança brinca para satisfazer suas necessidades e explorar o mundo a sua volta.

A utilização das brincadeiras infantis na perspectiva de contribuir para a construção de identidades de modo a minimizar as assimetrias entre meninas e meninos pode, de modo eficaz e contextualizado, incentivar mudanças no ambiente em que a criança está inserida, rompendo com alicerces tradicionais, de modo flexível e aberto, e com capacidades de melhores adaptações aos novos cenários sociais, criando um canal aberto de comunicação, sabendo ouvir e respeitando as diferenças individuais, aprendendo com os outros, motivando-se a fazer parte de grupos, com sensibilidade e criatividade, para que a liberdade de pensamento e expressão apareçam e sejam respeitados.

Mediante as brincadeiras, as crianças vão reafirmando o direito de liberar seus sentimentos das restrições causadas pela cultura de gênero, apresentando um modelo social em que as pessoas, independente do sexo, manifestam as mesmas alegrias e tristezas.

Como analisa Moyles (2002, p. 181), “[...] talvez a suprema diferença entre o brincar das crianças e o dos adultos possa ser resumida num pensamento final: as

crianças brincam para encontrar a realidade; os adultos brincam para evitá-la”. Concordar com este pensamento nos leva a admitir que as crianças são pessoas com sentimentos, emoções, necessidades sociais e intelectuais comparáveis às dos adultos e que o brincar, em qualquer tempo, torna a vida mais prazerosa e fácil de “ser vivida”.

Assumir, pois, a importância das brincadeiras para as crianças é rejeitar claramente a arcaica concepção de que existe uma fronteira separando mulheres e homens, desde a mais tenra idade, não só no que concerne ao brincar, mas, também, aos modelos culturais que a escola oferece e a sociedade valoriza para meninas e para meninos.

Temos a crença de que, quando é negado à criança o direito de brincar, ela apresenta dificuldades em resolver problemas cotidianos e fica limitada de ter um convívio social rico, desafiador e com experiências significativas para a sua vida emocional e social. Mesmo nas brincadeiras infantis quando o tempo e o espaço das meninas tende a ficar mais restrito do que o dos meninos, que podem desfrutar de um leque maior de oportunidades e experiências lúdicas, esse relacionamento se distancia, não permitindo uma maior aproximação e interação entre eles, aumentando ainda mais as fronteiras das desigualdades, impedindo-as de aperfeiçoarem a convivência entre eles.

Em geral, nas brincadeiras de meninas e meninos constrói-se a cultura da diferença, da resistência sócio-cultural e da submissão, como analisa Passos (1999, p. 109):

Essa trama é tecida em várias instâncias: família, escola, relações de poder, entre outras. Quanto à família, sabe-se que sua herança patriarcal é forte, definindo modelos de educação para a prole, a depender do sexo. Os machos devem ser educados para “vencer” – nos negócios, nos esportes, nas relações de poder –, enfim “ter sucesso”. Seu modelo identificatório é o do caubói: viril, duro, solitário, destemido. Quanto às filhas, o padrão deve ser o de “mocinhas”: ingênuas, dóceis, companheiras, frágeis.

Permitir e incentivar essa diferença é negar a possibilidade de o outro se expressar, se encontrar e se representar como indivíduo que assume papéis diversificados e passa por múltiplas experiências que o conduz a constantes transformações nos níveis pessoal e social ao longo de sua vida.

Portanto, precisamos destacar o valor das brincadeiras infantis na construção da identidade de gênero, para que, juntos, possamos discutir em níveis de igualdade

de direitos, as desigualdades e as semelhanças e, deste modo, as crianças de ambos os sexos possam viver sua infância com os mesmos direitos para fantasiar, brincar, jogar, desejar e participar de uma vida em sociedade com respeito e dignidade para ambos os sexos.

### 2.3 BRINCADEIRAS DE MENINAS E BRINCADEIRAS DE MENINOS

Vimos até então, que as crianças habitam um mundo social que é organizado, em grande extensão, segundo o gênero e suas formas de brincar. Conseqüentemente, este mundo traz, através das brincadeiras, informações e entendimentos valiosos, que contribuem para uma melhor compreensão das crianças, de modo a enriquecer o seu desenvolvimento e satisfazer suas necessidades como indivíduos dentro do contexto social.

Para uma criança, um projeto de vida é algo muito distante e, em uma vida de escolhas, nem sempre as suas decisões vêm acompanhadas de uma certa racionalidade. Mesmo assim, as escolhas vão acontecendo, repetindo-se, e se transformando em preferências e gostos. Segundo Passos (1999, p.94), as pessoas são:

[...] classificadas segundo o seu sexo, criando estereótipos que desenvolvem a desigualdade e a discriminação. Através de generalizações forçadas, em que a verdade vai sendo alterada, diferenças vão sendo estabelecidas entre homens e mulheres, tornando seres humanos essencialmente iguais em diferenças.

Em nossa sociedade, o modelo de educação sempre estabeleceu diferenças entre meninas e meninos, utilizando todo tipo de mecanismo para enquadrá-los dentro de padrões determinados pelo sexo. Enquanto a menina é vista brincando de “casinha”, de “boneca”, de “comidinha”, todas voltadas para o lar, os meninos são vistos brincando em espaços abertos como a rua, jogando bola, brincando de carrinhos ou de guerra. Ou seja, desde cedo, eles se dão conta de que pertencem a um determinado grupo e são incentivados a brincarem e se comportarem de formas diferentes. Segundo Louro (1997, p. 79), esta diferença acentuada pela escola, “[...] também é provocada, por exemplo, nas brincadeiras que ridicularizam um garoto,

chamando-o de ‘menininha’, ou nas perseguições de bandos de meninas por bandos de garotos”.

Logo, não podemos considerar tal situação como normal ou natural, uma vez que este tipo de comportamento entre as crianças acontece porque é estimulado pela família ou porque é próprio do desenvolvimento infantil, como muitos educadores insistem em afirmar. As crianças de 2 a 5 anos aproximadamente, brincam juntas com muita cumplicidade e alegria, quando não existe nenhum tipo de intervenção. Então poderíamos nos perguntar, o que muda quando chegam ao Ensino Fundamental I?

Belotti (1983, p. 106) afirma que “[...] pela família, pela escola ou pela mídia, os dois sexos são sempre colocados em posição antagônica, decide-se *a priori* o que convém a este ou àquele, impede-se que escolha livremente as atividades mais conaturais”. Desta forma, criamos modelos para cada um de nós, eliminando parte da riqueza e da variedade de formas de conduta de que dispõe o ser humano, submetendo-os aos estereótipos que a sociedade impõe à questão do gênero a que pertence e apresentando inúmeras condutas atribuídas a cada sexo, que não se relaciona com as capacidades naturais de uma mulher e de um homem.

Portanto, o nosso grande desafio através da escola é criar meninos e meninas *imunes* ao discurso androcêntrico, que impede que os homens sejam capazes de reconhecer a igualdade de valores entre eles e as mulheres. Muitas vezes, por ignorar o modo pessoal e particular de lidar com a realidade de meninas e de meninos, cometemos falhas que nos imobilizam e impossibilitam de entender os próprios desejos e os desejos do outro, de ter, enfim, comportamentos de considerar equitativamente os sexos.

De muitas maneiras, contribuímos para as desigualdades sociais, determinando padrões, principalmente de gênero, que emperram o desenvolvimento da história e não ensinam meninas e meninos a serem eles mesmos, unificando o que foi, arbitrariamente, fragmentado. Para Passos (1999, p. 106), “[...] no Brasil, tradicionalmente, homens e mulheres recebem educação diferenciada, não em respeito às diferenças entre os sexos e sim para torná-los desiguais e com isso, marcá-los, rotulá-los e destiná-los a lugares e papéis”. Meninas e meninos seguem suas vidas aprendendo que devem estar em mundos separados, que suas experiências não devem ser compartilhadas com o que consideram o sexo oposto.

Esta divisão por sexo, voluntária ou designada, é algo familiar entre os adultos, nas mais diversas brincadeiras. Na análise de Moyles (2006, p. 54),

[...] as expectativas e atitudes em casa e na escola afetam a variedade do brincar [...]. Os adultos, com frequência, pressionam sutilmente as meninas a se conformarem a expectativas estreitas, e podem expressar desaprovação ou até hostilidade em relação aos meninos que se vestem com roupas “femininas” ou brincam com bonecas.

Devido a situações como essa, meninas e meninos estabelecem relações cada vez mais complexas, diferenciando-se nas brincadeiras e nas formas de convivência, impedindo que os direitos e deveres se sustentem na solidariedade e cooperação humana no campo social e cultural. Também, como analisa Belotti (1983, p. 52):

[...] se pararmos de ensinar ao macho que deve dominar e à mulher que aceite e goste de ser dominada, poderão florescer novas e insuspeitadas expressões individuais muito mais ricas, articuladas, imaginosas do que os mesquinhos e mortificantes estereótipos.

Depreendemos, portanto, dessas análises que, quanto mais dinâmicas forem as relações entre as crianças, mais diversas serão as experiências vividas, os sentimentos, as contradições, os papéis e valores sociais transmitidos por elas ao crescerem, evitando que, em uma sociedade historicamente voltada para os homens, as novas relações sociais possam construir um amanhã não mais radicalmente determinado pelas diferenças entre os sexos.

Precisamos contribuir para que meninas e meninos possam, conjunta e igualmente, participar de brincadeiras que os levem a pensar, sentir, agir e construir suas identidades de gênero sem preconceitos e discriminações. Quando brincam juntas, as crianças relacionam-se com outras e vão se constituindo como sujeitos, alicerçando ou desconstruindo modelos e ampliando as possibilidades de experienciar sentimentos fortes e contraditórios, alargando as fronteiras entre a fantasia e a realidade, estando às vezes juntos, às vezes separados, trabalhando as suas ambigüidades e seus valores sociais para a construção das suas identidades.

É importante reafirmar que as brincadeiras de crianças são práticas muito sérias, pois funcionam como “ensaios gerais” da vida adulta. É necessário também entender que as atividades lúdicas, além de agradáveis, possibilitam as crianças, de forma prazerosa, incorporarem atitudes positivas quanto às relações sociais e, dentre elas, as relações de gênero.



O brincar de crianças na rua, em casa, na escola, nos parques, envolve variadas atividades que levam as crianças a exercitarem a livre escolha das suas brincadeiras e do seu grupo. Porém, muitas vezes, as intervenções adultas influenciam esse brincar, além de criarem estereótipos prejudiciais para que as mesmas possam ampliar o leque de oportunidades das suas brincadeiras.

A vida de um grupo humano dentro da perspectiva interacionista representa um vasto processo de formação, sustentação e transformação de objetos, na medida em que seus sentidos se modificam, modificando o mundo das pessoas. Assim, o indivíduo representa um organismo que não somente responde aos outros como a si mesmo, ou seja, o ser humano pode ser um objeto de suas próprias ações; clareando ainda mais, podemos afirmar que nos vemos a nós mesmos através da forma como os outros nos vêem ou nos definem.

Meninos e meninas diferem não apenas na escolha das brincadeiras e dos brinquedos, mas, igualmente no “estilo lúdico”. Também no jogo está presente a diferença entre os sexos que, com o tempo, vão se acentuando. De um lado, a agressividade e o esforço muscular dos garotos, de outro, a calma, as habilidades sofisticadas das meninas, com verdadeiros rituais de fragilidade. Contra isso devemos lutar.

Como analisa Moreno (1999, p. 77), “[...] conseguir uma educação não-sexista é um problema que ultrapassa os limites da escola, já que concerne também à família e à sociedade inteira, mas, por meio da escola, pode-se realizar um importante trabalho de transformação”. Desta forma, os rótulos criados como “brincadeira de menina” e “brincadeira de menino”, impedem que as meninas mostrem sua força e destreza física, e os meninos, sua sensibilidade voltada para emocionar-se e chorar perante determinadas situações que não sejam apenas diante da possibilidade de um ameaçador castigo físico da parte dos pais.

Nesse cenário, segundo Brougère (2004, p. 296-297), as brincadeiras desempenham um papel importante, uma vez que:

[...] vemos em ação, ao mesmo tempo, a organização do desejo da criança, a influência dos pais, a pressão cultural tanto quanto a econômica. Aí a dicotomia masculino-feminino está mais ou menos institucionalizada. Também voltaremos a encontrá-la, é verdade, nas brincadeiras “espontâneas” sem brinquedos, como as que podem ser observadas no pátio de recreio de uma escola de Ensino Fundamental.

Disso deriva a conveniência de se estabelecer uma linha de continuidade em que os comportamentos, pensamentos e emoções sejam desenvolvidos por alunas e alunos em sua vida escolar e extra-escolar de modo diferenciado, independente dos seus interesses.

Muitas atividades são compreendidas pelas crianças como específicas de cada gênero. Segundo Moyles (2005, p. 74), “[...] um aspecto negativo do brincar infantil talvez seja que a cultura, dentro da qual a criança opera, conserva os estereótipos da comunidade mais ampla”. Na recreação ou atividades esportivas de meninos e meninas, encontramos a ratificação da situação social e da divisão dos papéis masculinos e femininos, aceitos pelas professoras com conformismo, ignorando a transformação do mundo que a circunda. O papel do educador diante das brincadeiras infantis, para ambos os sexos, deveria ser o de permitir e tornar as crianças indivíduos pensantes e criativos, sem repressão do ponto de vista sexual e emocional, inserindo meninas e meninos nas mesmas atividades, nos mesmos jogos e nas mesmas brincadeiras:

Co-educar não é pôr em uma mesma classe indivíduos de ambos os sexos, nem tampouco é unificar, eliminando as diferenças mediante a apresentação de um único modelo. Não é uniformizar as mentes de meninas e meninos; ao contrário, é ensinar a respeitar o diferente e a desfrutar da riqueza que a variedade oferece. (MORENO, 1999, p. 77).

A diferença entre os comportamentos de meninos e meninas na escola é notória, mas nem sempre se percebe isso como um problema de educação; não se considera que esta situação possa ser modificada, afrouxando-se as pressões e eliminando-se as discriminações mais evidentes, sem danos para ambos os sexos e contribuindo para formar o seu eu-social sem padrões ou modelos de comportamentos com os quais devem se identificar. Para Louro (1995, p. 177), “[...] somos ensinado/os e ensinamos a gostar de coisas diferentes, a ‘saber fazer’ coisas diferentes, a ser competentes ou hábeis [...] essas preferências, habilidades e saberes conformam nossos corpos e os envolvem, expressando-se através deles”.

Apesar das especificidades que o mundo adulto impõe sobre as brincadeiras de meninas e meninos, há uma natureza humana que os aproxima e que, certamente, os ajudam a construir *uma* identidade de gênero possível dentre tantas outras.

Talvez um dos maiores desafios da escola e da família seja o de olhar as brincadeiras como culturalmente construídas e que apresentam caráter mutante e transitório. Sobre este aspecto, é pertinente a idéia de Louro (1997, p.28) para quem “[...], os sujeitos vão se construindo como masculinos e femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo”.

Podemos perceber, dessa forma, a importância das brincadeiras na construção das identidades de gênero quando crianças podem se desenvolver, progredir, crescer e se descobrir no grupo cooperando, contestando, desempenhando tarefas e estabelecendo vínculos sociais, formando suas personalidades, aprendendo a viver em sociedade e se preparando para a vida adulta como mulheres e homens sem restrições e desigualdades.

Seria produtivo e interessante se meninos e meninas se prestassem, mutuamente, a serviços e brincadeiras como, por exemplo, de casinha, comidinha, médico, futebol, entre outras. Mas é evidente o desinteresse aprendido dos garotos por tudo aquilo que acontece com as meninas, mesmo sabendo que é igualmente típico o comportamento deles quando pretendem obter alguma coisa uns dos outros. Não podemos dizer que freqüentes alardes estão presentes nos momentos de recreação, intervindo na construção de um modelo não sexista. Mas isto fica claro nos padrões determinados e, muitas vezes escolhidos pelas meninas ou meninos para brincarem.

Os temas mais referidos pelas meninas quando se relacionam às profissões são: ser secretária, cabeleireira, professora e outras associadas aos cuidados com o outro. Os meninos escolhem temas aventureiros, que costumam se transformar em brincadeiras turbulentas e marcadas pela violência, simulada ou real.

Esse modelo de pensamento está obsoleto, mas, vem sendo seguido, funcionando sem ter sofrido muitas alterações, no qual o sexo determinava, de maneira equivocada, o lugar de mulheres e homens no ambiente social. Para podermos construir a realidade atual, rompendo com esse modelo, precisamos mostrar as crianças novos caminhos que lhes permitam partir de sua própria intimidade e chegar à apropriação dos saberes coletivos, apesar das diferenças apresentadas na história pessoal de cada um, quer sejam meninas, quer sejam meninos.

Segundo Moyles (2006, p. 75), “[...] a limitação do brincar como um meio cultural pelo qual a criança pode criar e recriar o seu mundo talvez seja a de que esse brincar provavelmente não contestará os valores que as crianças trazem para a cultura”. Por isto, quando percebemos os meninos mais agressivos em suas brincadeiras e as meninas mais serenas, precisamos, antes de rotular estes comportamentos, analisar os hábitos e valores que as crianças recebem na família, pois muitas já incorporam os comportamentos considerados masculino ou feminino.

Precisamos educar no sentido de oferecer uma visão de mundo mais ampla e universal, sem excluir o direito de ninguém a partir do sexo que tem, ensinando conhecimentos úteis para a vida social, sem modelos pré-estabelecidos e com valores humanos comuns a todas as pessoas, para buscarmos a equidade entre os gêneros.

Dessa forma, “[...] a preocupação com os meninos parece ser ainda maior quando eles brincam de boneca ou mesmo quando brincam em demasia com meninas. Estar com o sexo feminino parece mudar a imagem masculina hegemônica”. (MEYER; SOARES, 2004, p. 34). Em vez de proporcionar atividades que estimulem uma maior integração e cooperação entre meninos e meninas, acabamos por realizá-las de forma dicotomizada. E a escola, neste contexto, tem sido uma das instituições que mais se encarregam de reforçar papéis sociais culturalmente construídos, como se estes fossem conseqüências das diferenças anatômicas entre indivíduos dos sexos feminino e masculino.

Tal situação “[...] nos permite pensar a respeito do que é feito para ‘garantir’ que as crianças ‘obtenham o gênero correto’” (LOURO, 1997, p. 82). Quando observamos crianças brincarem livremente, vemos que elas, na formação dos grupos, obedecem a regras, disciplinas e aos rituais das brincadeiras, independente de ser menina ou menino, criando possibilidade de experienciar sentimentos fortes, harmônicos ou contraditórios, colocando-se em múltiplos papéis, interagindo com o outro, o que colabora significativamente na construção das suas identidades.

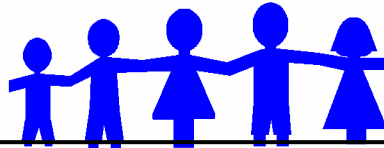
Conforme Chateau (1987, p. 48), “[...] se duas crianças brincam lado a lado, uma rivalidade nascerá rapidamente: quem salta mais longe, quem faz mais ondas na água, quem corre mais depressa?” Esta análise nos permite depreender que não podemos formar crianças estabelecendo diferenças segundo o gênero; pois, brincando, a criança não apenas fantasia, mas trabalha suas contradições, ambigüidades e valores sociais em busca de sua afirmação como pessoa.

Assim, reafirmamos o potencial das brincadeiras como um caminho para a transformação dos comportamentos sociais entre meninas e meninos, diminuindo as lacunas entre eles e introduzindo novos valores, que, com o tempo, poderão afetar a família e a escola, criando possibilidades de transformação, primeiramente, das ações e compreensões, para promover grandes revoluções de atitudes em nossas vidas.

Para nós, o Colégio Santíssimo Sacramento será um espaço que proporcionará estudos e reflexões da realidade na intenção de contribuir para o salto de qualidade na construção do conhecimento e na relação direta da ação do brincar com a formação da identidade de gênero, questão complexa que nos propusemos a investigar.

## **CAPÍTULO 3**

### **BRINCADEIRAS INFANTIS NO COTIDIANO DO COLÉGIO SANTÍSSIMO SACRAMENTO**



Depois de teorizar sobre brincadeiras e identidades, neste capítulo, analisamos o desenvolvimento das brincadeiras infantis no interior do Colégio Santíssimo Sacramento, apresentando o perfil da Instituição estudada no Ensino Fundamental I, seu Projeto Político Pedagógico, o trabalho das educadoras através das brincadeiras infantis e a opinião delas no que tange ao papel destas atividades na construção da identidade de gênero.

O brincar infantil ensina as crianças a conviverem com o outro, exigindo que se respeitem e busquem uma socialização saudável. Brincar na escola favorece a integração da criança ao seu cotidiano, possibilitando-lhe viver situações inusitadas e desafiadoras, necessárias para o seu desenvolvimento social, facilitando, por conseguinte, sua aprendizagem.

A discussão realizada nos capítulos anteriores, nos remete a Moyles (2005, p. 65), para quem “[...] as atividades de brincar são uma necessidade fundamental para as crianças, e um maior entendimento dessas atividades promoverá um maior entendimento da complexidade do desenvolvimento social infantil”.

Ocorre que as brincadeiras infantis realizadas no interior do Colégio Santíssimo Sacramento integram uma variedade de atividades que mudam rapidamente com grande velocidade de um dia para o outro, em função de um modismo que ainda cerca o brincar infantil, como analisamos anteriormente. Durante o recreio escolar, as crianças brincam muito com a bola (basicamente o futebol), de correr ou de pegar, de “brincadeiras turbulentas” (que culminam, muitas vezes, em atritos), e de lutas.

Neste cotidiano, as brincadeiras tradicionais desapareceram e outras foram reinventadas ou substituídas. Além disso, conversar e atrapalhar a brincadeira dos outros também são formas freqüentes de divertimento para muitas crianças, embora não se constituam em brincadeiras de fato, conforme vínhamos discutindo. Pensamos que esse comportamento, durante o brincar, represente muitas vezes um aspecto regulador, destacando limitações e dificuldades de muitas crianças em se engajarem nas situações lúdicas.

Outros aspectos reguladores das brincadeiras infantis realizadas no Colégio Santíssimo Sacramento referem-se ao espaço físico disponível (o local para brincar não é sempre o mesmo), ao tempo (período disponível para cada atividade) e ao número de crianças presentes (quantidade de alunos envolvidos). Vale ressaltar que

estas variáveis estão atreladas à diferença na quantidade de turmas entre os turnos matutino e vespertino.

As brincadeiras preferidas pelas crianças no recreio são: futebol, pega-pega e esconde-esconde. Mesmo assim, existe um número grande de crianças que passam o recreio lanchando, conversando ou observando as outras brincarem. Este momento de “liberdade”, muitas vezes, extrapola tanto o tempo determinado para o recreio quanto a modalidade da atividade. Isto é perceptível através da intervenção da educadora, em caso de pequenos incidentes ou brincadeiras agressivas, embora tenhamos notado, pela observação em campo, que durante a maior parte do recreio, as educadoras ficam reunidas, lanchando, conversando, ou resolvendo algum problema do cotidiano escolar.

O brincar não se reduz às diferentes etapas e tipos de brincadeiras infantis, ele contribui de forma importante na cognição, cultura e educação das crianças. A maneira como elas brincam está diretamente ligada ao seu meio cultural e ao tipo de educação que recebem em casa e na escola, que, muitas vezes, não satisfazem às suas reais necessidades. Assim sendo, não lhes oportunizam apresentar comportamentos de acordo com seus desejos, para que possam se tornar seres humanos coerentes e felizes. Por isso, uma instituição educativa que acredita e investe no desenvolvimento das capacidades físicas, verbais e intelectuais das suas crianças deve incluir o brincar como algo necessário ao pleno atendimento de suas necessidades.

Reafirmamos que o universo infantil presentifica-se em cada um de nós porque as experiências da infância deixam marcas em nossos gestos, falas e costumes para toda a vida. Os brinquedos e as brincadeiras integram um conjunto da história de vida do ser humano que brinca, desde a mais tenra idade, porque este traz consigo o impulso da curiosidade e do querer apreender e aprender para descobrir e compreender o mundo que o cerca. Brincar é, então, uma ação lúdica em que a criança se apossa do momento em que está envolvida, num tempo e espaços imaginados, transformados em um instrumento único de aprendizagem.

A brincadeira compreende um processo de prazer e tensão em que as crianças desempenham vários papéis sociais, quando a menina transforma-se em mãe, o menino em pai, namorada ou namorado, educadora e outros mundos imaginados a depender do contexto cultural em que vive – o mundo *on-line*



apresenta-se como uma alternativa contemporânea para as meninas e meninos que se vestem e encenam os atores, os cantores e os brinquedos da moda.

### 3.1 O COLÉGIO SANTÍSSIMO SACRAMENTO

Para contextualizar historicamente esta pesquisa no Colégio Santíssimo Sacramento, começamos por Granada, na Espanha, em 25 de março de 1896, quando surgiu a Congregação das Missionárias do Santíssimo Sacramento e Maria Imaculada, fundada por Maria Emilia Riquelme e Zayas, missionária que construiu sua vida em um itinerário de fé e de amor à Eucaristia, tendo como metas principais a educação da infância e da juventude, as missões e a adoração perpétua ao Santíssimo Sacramento: “[...] no coração de Maria Emilia ardia e crepitava a lâmpada do saber. Educar é o melhor meio para evangelizar. O imperativo do Mestre: ide e ensinai, ecoava forte em seu coração” (PIMENTA, [s.d], p. 48)<sup>3</sup>. Com esta filosofia, a Congregação foi fundando colégios que, além da formação intelectual, orientavam as educandas no conhecimento e amor a Jesus na Eucaristia.

A caminhada da Congregação prosseguiu deixando marcas por onde passou, até que, em 1º de janeiro de 1935, funda, em Caetité/Ba, o primeiro Colégio Santíssimo Sacramento em terras brasileiras. Daí por diante, a caminhada das irmãs não parou e seus ideais de evangelizar e educar se proliferaram em várias cidades, como aconteceu em Alagoinhas/Ba (1940), em Salvador/Ba (1954), em Senador Câmara/RJ (1956), em Tubarão/SC (1969), em Boquira/Ba (1972) e em Capitão Campos /PI (1989). Como nos disse Irmã Sacramento, o desejo de Maria Emília Riquelme “[...] Voou alto, transpôs o céu azul da Serra Nevada. Como cisne branco, em noite de lua, atravessou verdes mares de Norte a Sul e atingiu o Cruzeiro do Sul em terras brasileiras.” (PIMENTA, [s.d], p. 53).

Em Alagoinhas, o Colégio<sup>4</sup> vem educando jovens do município e regiões

---

<sup>3</sup> Esta citação é da autoria de Irmã Sacramento, Missionária do Santíssimo Sacramento e Maria Imaculada.

<sup>4</sup> O Colégio Santíssimo Sacramento foi fundado em Alagoinhas no dia 12 de maio de 1940.

circunvizinhas com seriedade, respeito e dedicação, formando um ser humano preparado com dignidade e humildade para viver e servir na sociedade, conforme vontade da fundadora e missão da Instituição Educacional.

Ao longo de sessenta e seis anos o Colégio Santíssimo Sacramento cresceu e se desenvolveu muito, tornando-se referência para todos na cidade e região. Nesse processo, promove uma educação que engloba os aspectos físicos, sociais, intelectuais e morais tendo, na formação religiosa, a base para seu ensino, pesquisa e extensão.<sup>5</sup>

### **3.1.1 O perfil do Colégio Santíssimo Sacramento no Ensino Fundamental I**

O Colégio Santíssimo Sacramento de Alagoinhas teve como primeiro endereço a Praça Rui Barbosa, nº 01. Inicialmente atendia cerca de vinte e cinco alunas e oferecia os cursos de Ensino Fundamental I, naquele tempo conhecido como Curso Primário, tendo uma clientela eminentemente feminina. Posteriormente, suas instalações foram transferidas para a Rua Marechal Deodoro, nº 116, Centro. Desde então, o Colégio Santíssimo Sacramento contou com cursos de Ensino Fundamental I e II e de Ensino Médio, atendendo, aproximadamente, mil e quatrocentos estudantes.

A clientela do colégio na época de sua fundação era, na sua maioria, oriunda das classes média e média baixa. Com o passar dos anos, com o intuito de expandir o seu processo educativo, foi permitido o acesso de meninos, mas apenas até a 4ª série primária. Este foi um fenômeno observado em muitas Instituições dirigidas por Religiosas a partir da nova visão patrocinada pelo Concílio Vaticano II<sup>6</sup>.

A sua infra-estrutura é considerada muito boa, possuindo duas áreas livres, uma área coberta, sala de informática, biblioteca, brinquedoteca, videoteca, quadra de esportes, sala de dança, ginásio de esportes, cantinas, enfermaria, igreja, parque, campinho, almoxarifado, mecanografia, laboratório e três pavimentos, onde

---

<sup>5</sup> A matriz curricular do Colégio desenvolve, além das matérias voltadas aos conteúdos básicos, aulas de música, teatro, dança, capoeira e futebol desenvolvendo, anualmente, um calendário de eventos em sintonia com a comunidade acadêmica e visitantes.

<sup>6</sup> Concílio Vaticano II, trata-se de um encontro da Igreja Católica, em que Bispos e Cardeais se reúnem com o Papa para discutir os problemas da Igreja e do mundo.

funcionam a coordenação, a supervisão, a diretoria, a secretaria, o setor de pessoal, a sala dos professores, duas portarias e salas de aula organizadas por faixa etária.

O Colégio Santíssimo Sacramento destina, das suas trinta salas, oito para o Ensino Fundamental I, funcionando nos dois turnos. Este número já foi muito maior, em outras épocas, quando a quantidade e qualidade das escolas na região não correspondiam às necessidades das famílias que acompanhavam o crescimento dos seus filhos e do município. Assim sendo, buscavam no “Colégio das Freiras”<sup>7</sup> a formação intelectual e cristã para suas filhas. Acrescente-se a essa demanda o impacto econômico que o Brasil vem sofrendo nos últimos tempos e que repercute na diminuição da ocupação de vagas em instituições privadas.

No que se refere ao quadro docente, conta, atualmente, com doze educadoras lecionando no Fundamental I, todas com formação em Pedagogia, sendo, na sua maioria, egressas do Colégio e com mais de dez anos de experiência profissional na casa.

Quanto aos dados discentes, o Ensino Fundamental I possui, atualmente, cento e setenta e uma alunas e cento e quarenta e sete alunos, números estes que sofrem alterações de um ano para outro. Boa parte das crianças entram no colégio aos três anos de idade e só saem formadas no terceiro ano do Ensino Médio. Muitos jovens permanecem na Instituição Religiosa e continuam os seus estudos superiores na Faculdade Santíssimo Sacramento, que possui cinco anos de funcionamento, oferecendo os cursos de Pedagogia, Turismo e Administração com habilitação em Comércio Exterior, Gestão de Negócios e Análise de Sistemas.

Mantendo a tradição, o Colégio busca, de forma holística, proporcionar às crianças uma aprendizagem sólida, prazerosa e significativa para suas vidas e sua formação profissional; numa tentativa de integrar as matérias estudadas às transformações sociais, políticas e econômicas que o mundo vem passando.

A postura educacional adotada pelo Colégio absorve elementos de teorias tradicionais e construtivistas, estimulando suas educadoras a pesquisar novas metodologias, estratégias e alternativas ao ensino tradicional para que a aprendizagem seja abrangente, envolvente e inserida na realidade das crianças, tendo como meta principal formar um ser capaz de exercer sua cidadania.

---

<sup>7</sup> Até os dias atuais as famílias tradicionais da cidade se dirigem ao Colégio através dessa denominação.

O colégio não fez opção por um método único de trabalho por acreditar que as crianças são sujeitos da aprendizagem, podendo dialogar, criticar e estudar de acordo com sua realidade social sem se sentirem oprimidas por um único método que, muitas vezes, não as conduz, nem as educadoras, à construção de uma reflexão do objeto de estudo que lhes permita o enriquecimento de seus conhecimentos e experiências de forma atualizada e contextualizada.

Os processos de avaliação são quantitativos e qualitativos, buscando avaliar as crianças durante toda a unidade, estimulando-as a estudarem para aprender e não apenas para alcançarem as médias no final destas. Foi adotado o sistema de somatória de pontos, podendo a criança, ao longo da unidade ficar entre quinze e vinte e cinco pontos; e somando de sessenta a cem pontos para avançar de um ano para o outro. Caso essa pontuação não venha a ser alcançada, é zerado o somatório de pontos e o(a) aluno (a) participará de aulas que compõem a quinta unidade, tendo que alcançar sessenta pontos.

Desta forma, o Colégio segue uma “filosofia” que busca dialogar com teorias educacionais vigentes, extraíndo delas as informações pertinentes e adequadas à realidade local. Respaladas em estudos de Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Maria Montessori, Emilia Ferreiro, e tantos outros, as educadoras do Colégio Santíssimo Sacramento estão sempre estudando e ressignificando a sua práxis no sentido de promover uma formação que reúna valores coerentes à atualidade social, econômica e político-cultural.

Durante o ano letivo, o colégio desenvolve uma série de atividades que conduzem as crianças a participarem da vida social e educacional com respeito, alegria e dedicação, desenvolvendo-se bio-psico-socialmente, conforme descrição a seguir:

No primeiro semestre, os conteúdos da 1ª e 2ª unidades são entrelaçados com vários eventos de cunho cultural, religioso e festivo, como: Carnaval, Páscoa, Dia das Mães, Mês de Maria, Dia do Livro, Campanha da Fraternidade, São João, entre outros. O Colégio, de modo criativo e dinâmico, promove uma aprendizagem contextualizada e participativa, que motiva as crianças e amplia sua visão de mundo.

No segundo semestre, após o recesso, entre outras comemorações, destacam-se a do Dia dos Pais, Folclore, Primavera, Encontro do Conhecimento, Semana da Criança e Natal. Estas atividades são planejadas e correspondem a um calendário organizado para duzentos dias letivos de trabalho, estudo e integração do

Colégio com a sociedade local. Esta parceria é mantida para trilhar uma caminhada de organização e seriedade perante as famílias e a sociedade que confiam na Instituição.

Realizamos no espaço educacional descrito, entrevistas, observações *in loco*, conversas com as irmãs e mantivemos contato diário com as educadoras e crianças, além de resgatarmos lembranças da nossa infância, da formação profissional e pedagógica que tivemos dentro deste Colégio. Aliadas às memórias, trazemos a atualidade porque estudamos, trabalhamos e participamos, diretamente, da história da Instituição nos últimos anos como docente e coordenadora.

### **3.1.2 O Projeto Político Pedagógico do Colégio Santíssimo Sacramento**

O Colégio Santíssimo Sacramento classifica-se como escola particular confessional, de acordo com o artigo 20 da Lei 9394/76 (BRASIL, 1997, p. 25), e mantém o caráter filantrópico de seus serviços para atender a um público cada vez mais numeroso e diversificado, oferecendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, inspirando-se nos princípios de liberdade de solidariedade cristã e respeito às necessidades básicas de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Primando por uma educação sólida e de qualidade, o Colégio construiu o seu Projeto Político Pedagógico com ênfase nas relações humanas e na construção de um ambiente positivo, para que as ações planejadas, a curto e longo prazo, sejam apoiadas pela coletividade. Na elaboração do texto, a motivação, o ânimo e a satisfação são da responsabilidade de todos. Por isto, o trabalho em conjunto cria as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem acontecerem de modo eficaz.

Resultado de um planejamento participativo, o Projeto Político Pedagógico do Colégio Santíssimo Sacramento (2000, p.1-2), no cumprimento de suas finalidades, apresenta os seguintes objetivos:

I – atender aos objetivos da educação nacional citados na Lei 9394/96, observando suas prescrições e limitações referentes a cada etapa da Educação Básica;

II – proporcionar o desenvolvimento integral do aluno, em seus aspectos físicos, psicológicos intelectuais e sociais;

III – favorecer a aquisição de experiências amplas e diversificadas que permitam ao educando o desenvolvimento integral e harmonioso das suas características;

IV – proporcionar a aquisição de hábitos e atitudes de vida social;

V – formar o cidadão ético e crítico, comprometido com seus deveres familiares, cívicos e sociais, integrando-o como ser pensante e atuante na vida cidadã e nos destinos almejados para uma humanidade justa e pacífica;

VI – incentivar e orientar o educando – agente e sujeito do autoprocesso – a adquirir e desenvolver os conhecimentos atualizados que lhe permitam interagir no mundo que o cerca;

VII – despertar e orientar para a preparação ao trabalho, como fator de bem-estar e realização individual e coletiva;

VIII – proporcionar a educação geral necessária ao desenvolvimento integral do aluno e à sua preparação para a continuidade dos estudos;

XI – despertar e incentivar em cada aluno o culto do sentimento e da prática da democracia, do respeito á natureza, do respeito e amor ao próximo e do cumprimento cívico e com a nacionalidade;

X – incentivar a vivência dos valores evangélicos;

XI – sem descuidar-se da instrução, privilegiando a formação do ser humano útil e responsável.

Depreendemos, pois, desses objetivos, que o Colégio Santíssimo Sacramento elaborou o seu Projeto Político Pedagógico abrangendo os aspectos centrais da instituição, valorizando o ser humano, integrando esforços e assumindo responsabilidades em conjunto para melhorar a qualidade pedagógica do processo educacional, garantindo um currículo relevante e atualizado. Está de acordo com o que Vasconcellos (2002, p. 169) espera de um Projeto Político Pedagógico:

[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se pode realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

O corpo do Projeto Político Pedagógico do Colégio refere-se, também, aos instrumentos físicos, instalações, recursos humanos e atividades desenvolvidas. Todos estes elementos condizem devidamente com a manutenção da qualidade do ensino e do desenvolvimento integral dos(as) seus(suas) educandos(as).

O item 6 do texto, que aborda o “Aluno como objeto e centro” (2000, p. 4), apresenta a preocupação da Instituição com a formação dos discentes:

Constituindo o aluno o objetivo final, centro e razão de ser do Colégio, a ele serão oferecidas as oportunidades, condições e mecanismos, previstos em lei e disciplinados no Regimento da Escola, para conseguir seu desenvolvimento, progresso e avanço na vida escolar, com senso de responsabilidade e dedicação, sem que isto importe ou se traduza apenas em aprovação pura e simples, sem resposta afirmativa às avaliações destinadas a aferir o rendimento escolar. A escola se propõe realmente, a transmitir valores que engrandecem o espírito do aluno, tornando-o apto a construir sua própria história de vida.

Nesse ponto, destacamos a importância que é dada às crianças, às suas relações e conquistas a fim de que se tornem seres humanos sensíveis, sem medo de errar, inovar e agir corajosamente, sem repressão às suas idéias, gostos e comportamentos, construindo uma consciência política do que é viver em grupo, com consciência e liberdade, respeitando o outro, valorizando a amizade, o amor e o lazer.

O item 7, denominado, “Formação do ser humano” (2000, p. 4) destaca:

Antes e acima da instrução, da ministração, transmissão e acumulação de conhecimentos o Estabelecimento dará primazia à formação do ser humano íntegro e global, como indivíduo e componente bem integrado à sociedade, para o que não se descuidará ainda da disciplina pessoal e coletiva.

Fica evidente no Projeto Político Pedagógico e na dinâmica do seu cotidiano, que o desenvolvimento das crianças é preocupação central. Entretanto, com um olhar voltado para indicadores mais abrangentes que asseguram o desenvolvimento pleno de pessoas, constatamos que o documento não faz referência explícita à importância das brincadeiras infantis e à questão de gênero, que consideramos aspectos fundamentais para a formação de mulheres e de homens no contexto educacional, social e pessoal.

Na eficácia de uma escola cremos que devem se fazer presentes elementos, tanto do ponto de vista metodológico, quanto do ponto de vista da formação da personalidade, como os que enfatizamos, para que juntos possam criar espaço para o respeito às diferenças, permitindo, assim, que o ser humano construa as suas identidades sem pressões ou influências negativas e padronizadoras.

Ressaltamos, contudo, que durante o percurso como pesquisadora e coordenadora da Instituição, o Colégio Santíssimo Sacramento iniciou uma revisão

geral do seu projeto por sentir a necessidade de aprofundar e se atualizar com as transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais vem passando o mundo, e particularmente o Brasil, a fim de que seja possível a construção de uma práxis atualizada e adequada ao atendimento das necessidades das crianças e de suas educadoras. Essa renovação nos remonta a Vasconcellos (2002, p. 200) para quem:

[...] ter clareza da complexidade e da importância do Planejamento no âmbito da educação [...] é tarefa urgente e essencial de transformar a prática, na direção de um ensino mais significativo, crítico e duradouro, com mediação para a construção da cidadania, na perspectiva da autonomia e da solidariedade.

Ensino significativo inclui a inserção do brincar com a ação pedagógica, respeitando as peculiaridades das meninas e dos meninos. Assim é que as entrevistas realizadas com quatro educadoras do Colégio Santíssimo Sacramento possibilitaram as seguintes reflexões:

Quando perguntamos às educadoras se o colégio as orientava sobre as atividades lúdicas, elas responderam que sim. Todas destacaram o quanto o curso de Pedagogia da Faculdade que integra a instituição e a coordenação do colégio vem salientando, nos últimos anos, a importância da prática lúdica e de olhar com mais atenção e sensibilidade para as brincadeiras das crianças. Todas concordam que o colégio precisa acompanhar as transformações sociais, discutindo assuntos que tenham relação com a criança e em parceria com a família.

A reformulação do Projeto Político Pedagógico passa, pois, por todos os envolvidos com a educação das crianças e está proporcionando aos educadores momentos de estudo e reflexão sobre os anseios, dúvidas, necessidades e a vontade de construir uma práxis justa, contextualizada, atuante e atual. Para tanto, o Colégio Santíssimo Sacramento reuniu o seu corpo docente, no início do ano letivo, considerando os seguintes itens: marco referencial, diagnóstico, programação e avaliação.

O marco referencial busca um posicionamento político (visão do ideal de sociedade e de ser humano) e pedagógico (definição sobre a ação educativa e as características que devem ter a Instituição que planeja) que se operacionalizam em seus segmentos: marco situacional, marco filosófico e marco operativo.

O marco situacional apresenta a visão do mundo atual, ou seja, considera uma análise da realidade mais ampla na qual a Instituição está inserida. O marco



filosófico define o tipo de sociedade que se quer construir o tipo de ser humano que se quer formar e a finalidade da escola.

E, no marco operativo são pensadas as dimensões pedagógicas (currículo, planejamento, avaliação, disciplina, relação com o processo seletivo, ludicidade, relações de gênero, educação ambiental, educação sexual, diversidade cultural e demais aspectos que contribuam para a formação da cidadania); a dimensão comunitária (relacionamento na escola, com a família, com a comunidade, participação e organização dos alunos, atividades esportivas e culturais, orientação vocacional); e a dimensão administrativa (estrutura e organização da escola, os dirigentes, os serviços, as formas de participação, as condições de trabalho, a obtenção e gerenciamento dos recursos financeiros). (VASCONCELLOS, 2002).

A elaboração do marco referencial conta com a participação de todos os professores da Instituição, além de pais e funcionários. Ao final dessa etapa, é realizado o diagnóstico para conhecer e analisar a realidade, buscando localizar as carências e contando com a presença de todos os envolvidos no processo: professores, alunos, direção, funcionários, pais e representantes da comunidade.

Com esse trabalho, o Colégio Santíssimo Sacramento intenciona repensar a sua prática pedagógica, reafirmando os seus princípios cristãos e solidários em busca de um ensino que colabore na formação de um sujeito crítico, participativo e ético.

### 3.2 AS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DO COLÉGIO SANTÍSSIMO SACRAMENTO

As crianças do Colégio, na sua maioria, pertencem às classes média e alta, com acesso aos mais diversos meios de comunicação, praticam algum tipo de esporte (dentro ou fora do Colégio) e moram com a família. Algumas vão para o Colégio de transporte escolar, outras vão sozinhas ou são levadas pelos pais, babás e/ou responsáveis de carro, de ônibus ou andando.

São crianças saudáveis, alegres, falantes, algumas, às vezes agitadas no que se refere ao comportamento. Problemas que não são resolvidos pela equipe pedagógica (educadoras, supervisoras, coordenadoras) com as famílias são

encaminhados para acompanhamento individualizado com psicólogos e assistentes sociais, disponibilizados pelo Colégio, que avaliam o caso, orientando o atendimento mais adequado.

As brincadeiras infantis estão mais presentes no recreio e em atividades festivas do colégio (foto 1 e 2). Na sala de aula, essa prática começa a aparecer com joguinhos, coleção de figurinhas ou atividade dirigida pela educadora. (foto 3):

Foto 1 - Crianças dançando na festa de São João do Colégio Santíssimo Sacramento



Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Foto 2 - Crianças fantasiadas na festa de Micareta na quadra de esportes do Colégio Santíssimo Sacramento



Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Foto 3 - Crianças brincando com blocos na sala de aula do Colégio Santíssimo Sacramento



Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Apreendemos dos estudos realizados e apresentados neste trabalho, que as brincadeiras infantis ainda se diferenciam conforme o sexo, o meio social e a cultura, criando padrões, muitas vezes, para o brincar infantil, impedindo à criança de viver o brincar com desejo, entusiasmo e criatividade.

Ao observarmos as brincadeiras das crianças, enxergamos com frequência um brincar limitado, fragmentado e pouco criativo. As crianças, atualmente, correm muito e não costumam brincar de roda, elástico, telefone sem fio, chicotinho queimado, barra manteiga e tantas outras brincadeiras coletivas e estruturadas que levam à aquisição de habilidades sensoriais necessárias ao seu desenvolvimento.

Quando introduzidas no recreio, pelas coordenadoras, brincadeiras de dança, de gude ou jogo de botão, as inscrições aconteceram em todas as categorias, independente da série, porém nenhuma menina quis participar das brincadeiras de gude ou jogo de botão e nenhum menino quis participar do concurso de dança. Neste sentido, não observamos medidas pedagógicas de estímulo a mudanças de comportamento.

Tais indicadores nos levam a concluir que reconhecer as brincadeiras vivenciadas pelas crianças permitem estabelecer uma relação entre o mundo real e o desejo intencional que caracteriza o lúdico, que apresenta como principal atributo a autopermissão, o descompromisso e a negação da regra, pois somente observando e brincando com as crianças é que se pode entender melhor o brincar. Almeida (2003, p. 47) assim se refere à relação entre brincar e aprender na fase inicial da vida de uma pessoa:

Da mesma forma que correr, pular, trepar, nadar, arremessar são exercícios que estimulam o desenvolvimento dos músculos amplos, atitudes como pegar, rasgar, rabiscar, desenhar, pintar, bordar, costurar, amassar, modelar desenvolvem e estimulam os movimentos finos, necessários e obrigatórios para o processo de incorporação ao processo de alfabetização que irá ocorrer.

Assim sendo, o simples ato de rasgar um papel vai desenvolvendo, na criança, o limite do que de fato pode fazer, contribuindo para o aprendizado de novas situações. A liberdade para brincar proporciona um momento prazeroso de exercício do poder ao tempo em que a criança seleciona a brincadeira e seus companheiros. É um momento único e necessário para o desenvolvimento da criança, pois a relação com os colegas nem sempre se dá amigavelmente. Considerando que o egocentrismo e a individualidade são situações presentes na

infância, o brincar torna possível o aprendizado compartilhado e dividido, entre as pessoas.

### 3.2.1 Brincadeiras infantis vivenciadas por meninas e meninos

O brincar das crianças é um aspecto marcante e contribui para a formação social e intelectual, levando-as a construir e desconstruir valores, sonhos, normas e padrões de comportamento, que, muitas vezes, limitam e segregam o seu universo lúdico, com base simplesmente no sexo e no que a sociedade atribui como perfil masculino e perfil feminino. Neste sentido, concordamos com o pensamento de Saffioti (1987, p. 208):

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem.

Sendo as brincadeiras infantis um movimento dinâmico e significativo na vida das crianças, a sociedade, em geral, deveria assumir uma postura de atenção e respeito às crianças. Ampliando a liberdade no espaço lúdico e valorizando o brincar como uma atividade integrada, múltipla e prazerosa, a desenvoltura será facilitada e bem-estar assegurado, tornando-se mais fácil equilibrar os contatos, das crianças entre si. (ver fotos 4, 5,6)

Foto 4 - Crianças brincando de trenzinho no pátio do Colégio Santíssimo Sacramento



Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Foto 5 - Crianças brincando de “rolar” no pátio do Colégio Santíssimo Sacramento



Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Foto 6 - Crianças brincando de dança no pátio do Colégio Santíssimo Sacramento



Fonte: pesquisa de campo, 2005.

As aptidões e preferências das crianças no que tange as brincadeiras não devem ser determinadas, e sim socializadas por todos. Os gêneros se afastam ou se agrupam a depender do tipo de brincadeira e do “perigo” que ela pode causar, impedindo, assim, que os grupos brinquem de forma coletiva e cooperativa.

Para Moreno (1999, p. 43), “[...] meninas e meninos tendem de maneira irresistível a seguir os modelos propostos principalmente quando lhes são oferecidos como inquestionáveis e tão evidentes que nem sequer necessitam ser reformulados”.

As percepções das educadoras do Colégio Santíssimo Sacramento perante as brincadeiras podem até ser involuntárias, mas não deixam de incentivar uma certa sensibilidade nas meninas e uma certa ousadia para os meninos o que nos remete à análise de Whitaker (1988, p. 64), para quem:

[...] para alterar o conceito de feminino na sociedade, não serão bastantes leis que estabeleçam direitos e igualdades. É imprescindível que, paralelamente, a criança venha sendo educada, já, desde o lar, nesse princípio.

Para conhecermos mais de perto essa realidade, perguntamos às educadoras quais as brincadeiras mais vivenciadas pelas crianças na sala de aula e no recreio, e assim elas relataram:

Na sala de aula eles utilizam brincadeiras com joguinhos, mas como eles têm 7a 8 anos já estão naquela fase da paquerinha, e começam a troca de bilhetinhos, de ficar perto do amiguinho que lhe causa interesse. No recreio eles gostam de correr, pega-pega, brincar de futebol (em especial os meninos) e ir para o parque. (ED)<sup>8</sup>

Na sala de aula eles brincam muito de colocar apelidos nos coleguinhas, e se separam: menino só quer ficar perto de menino e menina próxima de menina. Neste momento sempre interfiro mostrando a eles que não deve existir separação entre ambos. Procuo realizar minhas aulas com brincadeiras que favoreçam a aprendizagem e a interação, para que não ajam brigas. (EC)

No recreio os meninos gostam principalmente de jogar bola e as meninas gostam de bater papo, trocar figurinhas e brincar de boneca. Às vezes brincam juntos de picula. (EC)

Na sala brincam de salada de frutas, que trabalha muito o alfabeto e a ortografia, e com jogos educativos. Na hora do recreio os meninos brincam de futebol e as meninas são mais acomodadas, e geralmente brincam de amarelinha que tem na área do colégio. (EB)

Na sala de aula costumam muito brincar de coleções, trocar figurinhas, confecção de estórias em quadrinhos e com essas miniaturas que vêm em salgadinhos e na revista Recreio, e também de lutas, esses contatos físicos que assistem nos desenhos (empurrando e colocando apelidos). No recreio brincam de pega-pega, baleado, picula, ladrão e de futebol. (EA) (ver foto 7)

12

Foto 7 - Crianças brincando de futebol na quadra do Colégio Santíssimo Sacramento



Fonte: pesquisa de campo, 2005.

<sup>8</sup> Como optamos por não identificar as educadoras depoentes, as iniciais significam “EA – Educadora A”, “EB – Educadora B”, “EC – Educadora C”, “ED – Educadora D”, respectivamente.

Nesses relatos, as brincadeiras mais citadas foram: bola, futebol, amarelinha, boneca, picula, baleado e lutas. Analisando essas brincadeiras, percebemos a “brincadeira de futebol” (ver fig. 1) como um jogo de bola muito difundido entre crianças e adultos, sem distinção de idade. A existência de qualquer espaço e uma bola é motivo para uma pelada, versão informal do popular jogo de futebol. “Quem fizer o primeiro gol ganha!”. A pelada torna-se mais animada com os dois times querendo ter a honra de marcar o último gol da vitória e, conseqüentemente, sair vencedor. Segundo as educadoras, essa é uma brincadeira preferencialmente escolhida pelos meninos e questionada a participação das meninas, por ser vista como uma brincadeira “pesada” e masculinizante.

Avaliamos que as meninas não brincam porque aprenderam que não é divertido ficar correndo atrás de uma bola, mas observamos, por outro lado, que quando elas, se propõem a participar, o fazem com satisfação. Contrapõem-se a aculturação e as verdadeiras afinidades, o que é aprendido passa a ser sentido, e neste contexto as professoras têm uma grande parcela de responsabilidade, se reproduzem o comportamento cultural de forma natural e acrítica.

Figura 1- Brincadeira de futebol



Fonte: Marcelo Climaco.

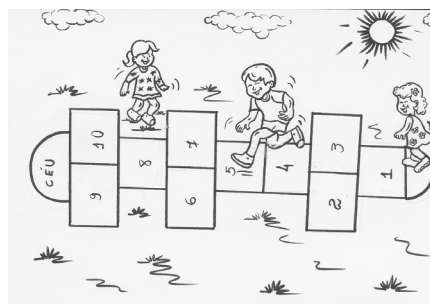
As crianças vão precocemente assumindo posturas e agindo no decorrer de sua vida como se seus comportamentos, preferências e atitudes, fossem próprias e inerentes ao seu sexo. A menina e o menino crescem pensando que tudo deve permanecer como a história tratou de afirmar situando a mulher em último lugar, quer seja nos livros, nas imagens, e nos relacionamentos. Podemos acrescentar o ambiente familiar que, na maioria das vezes, faz questão de demarcar os papéis de gênero desde a infância.

Nesse sentido, analisamos, nesta categoria, como são conduzidos meninos e meninas para certas brincadeiras, bem como as situações de conflitos geradas por determinadas conduções e opções tomadas por cada criança durante os processos de conhecimento e desenvolvimento, auxiliados, e muitas vezes incentivados, por suas educadoras.

Na “brincadeira de amarelinha” (ver fig. 2), muita antiga e espalhada por todo o Brasil, as crianças brincam colocando a pedra ou outro objeto qualquer na primeira casa (um quadrado riscado no chão com um giz) e vão saltando num só pé através de todo o desenho indo e voltando. Passam a pedrinha para a segunda casa e assim sucessivamente até a Lua ou Céu e regressam de costas à casa inicial. No desenvolvimento da brincadeira, perde a vez de brincar quem toca o solo com os dois pés ou pisa na linha do gráfico.

Esta é uma brincadeira de movimento, atenção e equilíbrio, que pode, naturalmente, ser praticada por meninas e meninos, apesar de observarmos a preferência das meninas e o olhar indiferente dos meninos, que julgam tratar-se de uma brincadeira “boba”. O ser bobo significa não ser uma brincadeira que proporcione grandes desafios, nem permita auferir forças entre os envolvidos.

Figura 2 - Brincadeira de amarelinha



Fonte: Marcelo Climaco.

Na “brincadeira de boneca”, a criança utiliza uma boneca de louça, de papelão, de plástico, de borracha, etc., representando a pessoa humana e, usando a imaginação, recria a realidade dos adultos.

Essa é uma brincadeira considerada pela sociedade como eminentemente feminina, por instituir na menina, seu papel de mulher ao cuidar da casa e dos filhos – visão androcêntrica que impede, desde cedo, os meninos de participarem ativamente das atividades familiares. Tal situação é referendada pela teoria

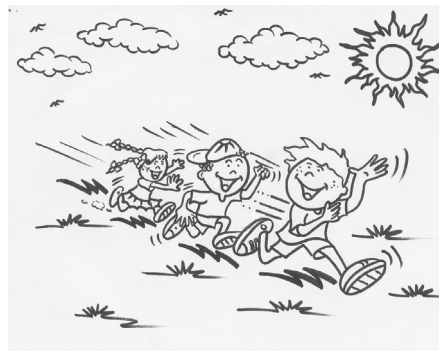


anteriormente apresentada. Saffioti (1987), por exemplo, considera a identidade social como uma construção esperada pela sociedade, marcada por uma série de mandatos e aprendizagens como os que são resultantes da situação referida.

A “picula” (ver fig. 3) é uma brincadeira em que a criança escolhe alguém para ser o pegador e um lugar para ser o pique, ou seja, espaço que não pode ser invadido. O pegador corre atrás de todos os participantes para tentar pegar alguém. Quem for pego, será o próximo pegador.

Esta é uma brincadeira muito vivenciada no pátio do Colégio, onde meninas e meninos se divertem juntos, correm com a mesma intensidade e evidenciam as mesmas agilidades e manhas para escaparem do pegador, respeitam-se e sentem-se iguais.

Figura 3 - Picula



Fonte: Marcelo Climaco.

Outra brincadeira freqüente é o “baleado” (ver fig. 4) que pode ser realizada com vinte ou mais crianças. Os procedimentos ocorrem da seguinte maneira: as crianças se separam em dois grupos iguais, tanto quanto possível em número e habilidades, ostentando cada uma um distintivo que as permitam ser diferenciados rapidamente; cada um dos participantes deve atingir um outro do grupo adversário com uma bola. Dizemos que a criança atingida foi baleada e tornar-se-á prisioneira do grupo que a atingiu. O objetivo visado é fazer o maior número possível de prisioneiros em cada campo. Será vencedor o grupo que, no fim de um tempo previamente determinado, fizer maior número de prisioneiros, ou então, aquele que aprisionar todos os jogadores adversários. Requer, ainda, rapidez de movimentos, cooperação inteligente, e contribui, em geral, para o desenvolvimento de qualidades

físicas, morais e sociais de grande alcance educacional, aplicando-se a ambos os sexos.

Esta é, como a piquete, uma das poucas brincadeiras em que crianças de ambos os sexos, juntas, partilham suas habilidades, a fim de que os grupos possam competir em pé de igualdade; todos se movimentam e se defendem da bola com grande agilidade, envolvimento e prazer.

Figura 4 - Baleado



Fonte: Marcelo Climaco.

A “brincadeira de luta” é costume mais recente, resultado do livre acesso que as crianças têm aos meios de comunicação e decorre, também, do aprendizado estimulado pela necessidade de saber se defender dos perigos das agressões que vêm invadindo a sociedade contemporânea.

Essa brincadeira envolve confrontos corporais, às vezes perigosos, imitando as lutas que eles assistem nos desenhos animados e filmes. Para os meninos, é uma brincadeira desafiadora, de força, conquista e poder, enquanto para as meninas, não desperta interesse, pois a consideram agressiva e sem sentido. Essas diferenças de percepção são construídas antes mesmo das crianças chegarem à escola, mas esta compreensão não significa que, quando necessário, elas não batam, conquistem, desafiem, ganhem e se defendam dos meninos. As meninas acabam por gostar, com as devidas atualizações, daquilo que suas mães gostavam. Segundo Moyles (2006, p. 74):

Essa visão generalizada do padrão do brincar no pátio do recreio fez poucas referências ao gênero dos participantes ou à sua idade. Isso não significa que esses fatores são inconseqüentes, pois talvez sejam os principais elementos que determinam a natureza da atividade lúdica a ser escolhida.

A cultura do pátio do recreio contém um amplo repertório de atividades transmitido como parte de uma tradição oral centrada em cada área lúdica. Ela também contém valores que são parte da comunidade mais ampla. Muitas das atividades são vistas pelas crianças como específicas de cada gênero. Um aspecto negativo do brincar infantil talvez seja que a cultura dentro da qual a criança opera, conserva os estereótipos da comunidade mais ampla.

A *Educadora E* introduz outra discussão ao relatar que “Na sala de aula os alunos brincam muito de colocar apelidos nos coleginhas, e se separam: menino só quer ficar perto de menino e menina próxima de menina”. Este indicador requer uma atenção especial da educadora que, conforme o relato, sempre interfere mostrando-lhes que “[...] não deve existir separação entre ambos”.

Sobre “brincadeira destinada só às meninas” a *educadora EC* admite que:

[...] precisam ser evitadas e analisadas sem rótulos, comparações e ansiedades, pois cada criança possui sua expressividade própria, seu ritmo pessoal, seu gosto, sua espontaneidade, sua capacidade de sentir e de se expandir pelas brincadeiras, independente do sexo.

As crianças aprendem a gostar mais de uma brincadeira do que de outra, porque lhes são despertados sentimentos de prazer ou desprazer, segurança ou insegurança, aprovação ou reprovação que acabam destruindo sua sensibilidade e ingenuidade. Nesse processo, a criança pode assumir posições rígidas e correr o risco de não estar aberta para o novo, o inesperado, o diferente e, até, para o considerado como esquisito.

A preocupação da *Educadora E* merece destaque, porque, ao contrário das demais professoras, ela identifica necessária a aproximação entre as crianças independente do sexo, mesmo sabendo que é próprio da fase de sete a oito anos a criança experimentar os chamados do “Clube da Luluzinha” ou “Clube do Bolinha”<sup>9</sup>; que, no desenho é divertido e hilário mas, na vida real, pode trazer seqüelas irreparáveis, como o ódio e a animosidade entre meninas e meninos fora do ambiente da sala de aula e da escola.

Historicamente, constrói-se, dessa forma, uma cultura lúdica que se distingue

---

<sup>9</sup> Personagens criados em 1935 pela chargista Marjorie Henderson Buell, amigos, mas que vivem disputando espaços a serem predominantemente ocupados por meninos ou por meninas.

com base no gênero, amplamente difundida pela família e pela escola, incorporada pelas crianças, levando-as a reproduzirem as possibilidades, ou não, de criatividade, inventividade e ousadia ao brincarem. Neste sentido, compartilhamos com o pensamento de Mead (1967, p.115) para quem:

Em qualquer tipo de sociedade o indivíduo em crescimento se confronta com adultos, adolescentes ou crianças, classificados em dois grupos: homens e mulheres, a partir de seus caracteres sexuais primários mais evidentes [...] mas que de fato apresentam diversidades e variedades tanto no físico quanto na conduta.

Apesar do avanço social observado nos últimos anos, segundo as educadoras, as brincadeiras infantis marcam diferenças históricas entre os comportamentos das crianças, e vão sendo aceitas como normais e próprias para cada um dos sexos. Então, quando perguntamos se existem diferenças entre as brincadeiras das meninas e dos meninos e o que elas consideram sobre essa divisão, as educadoras responderam:

Eles não brincam juntos. Normalmente por causa da bola que os meninos gostam muito. (ED)

Existem diferenças. Meninos escolhem futebol e picula; as meninas procuram brincar de baleado, roda e bambolê, brincadeiras destinadas só às meninas. Eu acho que essa divisão parte dos preconceitos que trazem no brincar com o coleguinha do sexo oposto, ou preferências mesmo. Eu não acho interessante!. (EC)

Existem muitas diferenças. Os meninos têm brincadeiras agitadas e as meninas têm mais brincadeiras acomodadas. Acho essa divisão natural, porque, como já falei anteriormente, os meninos gostam de correr, jogar futebol, brincadeiras mais agressivas e as meninas são mais [favoráveis] às brincadeiras acomodadas. (EB)

Às vezes. Hoje a maioria das meninas se sente à vontade para brincar de pega-pega, picula ou mesmo futebol. Principalmente nos momentos de competição, quando vai existir a vitória e a derrota. (EA)

Essas percepções são resultantes de uma ideologia sexista, que contribui para a manutenção de padrões que nos influenciam desde crianças assimilados da família e reforçados pela escola, transmissora dos valores determinados e delimitados para homens e mulheres. Em consequência, meninas e meninos sofrem com a maneira com que as brincadeiras acontecem. Quando presenciamos meninos em busca da brincadeira marcada socialmente como mais adequada para as meninas e estas em busca de brincadeiras de menino, o quadro que nos apresenta é o menino ser estigmatizado de “mulherzinha” e a menina tornar-se conhecida na

escola como “sapatão”. E, muitas vezes, as educadoras – por desinformação, comodismo ou pela própria formação – não conversam com as crianças sobre a situação.

Se pensarmos que a pertinência grupal é um fator fundamental no desenvolvimento social, estar excluído ou ser diferente do grupo é fator de sofrimento intenso, seja pelo seu jeito de ser ou de se comportar, seja pelos efeitos que causam as diversas formas de segregação.

O prazer do brincar de uma criança pode muito bem ser o prazer da outra, independentemente do sexo, sem que isso seja analisado como um problema irreversível, um sinal de alerta do que se espera de uma atitude feminina ou masculina.

Os comportamentos diferenciados de meninas e meninos, comuns no cotidiano, expressam estereótipos sobre masculinidade e feminilidade, que são culturalmente transmitidos pela sociedade, pela família, pelos amigos e pela escola, reafirmamos. Educadoras que lidam com crianças, especialmente dos sete aos onze anos, precisam atentar para o fato de que parte dos condicionamentos infantis são estabelecidos, mantidos e perpetuados dentro do espaço escolar, principalmente quando caracterizamos as meninas a partir do comportamento meigo, organizado e obediente, e os meninos através de atitudes rebeldes, agressivas e agitadas.

Ao analisarmos as brincadeiras infantis mais freqüentes e as associamos ao gênero das crianças, concordamos com Brougère (2004, p. 291):

[...] se a diferença é constituída nesse momento, veremos os traços [...] em seguida, não somente porque as brincadeiras de movimento continuam, mas, também, porque eles impregnam as brincadeiras simbólicas e isso tanto no nível do tema (guerra, competição, aventura) que valoriza o enfiamento e o movimento, quanto no nível da própria ação.

Os discursos das educadoras explicitam a concepção de que há diferenças entre o brincar das meninas e o dos meninos, diferenças essas vistas pelas mesmas, muitas vezes, como algo natural, próprio da trajetória de vida de cada um dos gêneros. Essa materialização é analisada por Belotti (1983, p. 86), quando questiona:

O que é que impede às meninas de se medirem entre si e com os garotos nessas brincadeiras um papel tão importante? Caso o seu desejo de fazê-lo fosse tão grande, elas haveriam de se consolidar nessas aventuras que as

atraem, mas excluídas delas sentem-se muito tristes. Fato é que, cedendo aos próprios impulsos, percebem que se comportam de maneira anômala.

Relacionando as análises das brincadeiras aos depoimentos, percebemos o quanto as brincadeiras estão empobrecidas e divididas entre as crianças, com base no sexo, não possuindo um lugar de destaque no desenvolvimento e socialização das mesmas (ver foto 8). Com um universo tão grande de brincadeira, muitas vezes, não observamos a sua prática, no espaço escolar, durante o recreio, nos momentos livres do aluno, ou organizados pelas educadoras.

Foto 8 - Crianças observando o recreio no pátio do Colégio Santíssimo Sacramento



Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Sabemos que a carência de vivências lúdicas está ligada às transformações que o mundo vem passando e ao lugar ocupado pelas crianças na sociedade, sempre aprendendo a separar a realidade em metades, proveniente de uma educação dicotômica que, muitas vezes, leva as crianças a se separarem até nas suas brincadeiras.

Num contexto mais amplo, a comunidade, sugerida por Moyles (2006), que também sofre uma significativa influência da mídia, cria padrões para o brincar, determinando, desde a infância, as atividades lúdicas certas ou erradas para meninas ou meninos. O brincar, nesse caso, se apresenta como algo solto, sem significado, tendo valor apenas para as crianças extravasarem ou passarem o tempo.

Como resultado, sabemos que as crianças percebem, desde cedo, qual é sua posição diante das brincadeiras para não se sentirem diferentes, como analisa Belotti (1983, p. 82):

A redução forçada da agressividade efetuada com meios capilares na menina obriga-a a escolher igualmente na brincadeira maneiras de expressão que sejam aceitas. O próprio grupo das meninas exerce a função de controle, pois uma menina fortemente agressiva fica marginalizada.

Nesse sentido, consideramos a trajetória do brincar infantil marcada pela falta de motivação, oportunidades e desafios, no que diz respeito ao envolvimento das crianças de forma harmoniosa e construtiva. No entanto, enquanto o brincar não for compreendido como uma característica definidora para o desenvolvimento infantil, continuaremos sem entender e sem saber como interagir com a dinâmica transformacional pela qual passam as crianças durante a vida.

O aspecto negativo apontado por Moyles (2006) procede, pois as atividades e ações das educadoras ainda conservam, fortemente, resquícios adquiridos em suas famílias e, naturalmente, as transferem para as crianças. Daí a importância da construção de um Projeto Político Pedagógico que contemple as questões lúdicas e as discussões sobre gênero. Caso contrário, as educadoras continuarão a separar em dois momentos: momento de brincar e momento de aprender, como se as duas situações não pudessem acontecer concomitantemente.

No que se refere aos estudos de gênero, as discussões oriundas de pessoas despreparadas podem ocasionar leituras que reforcem preconceitos e perpetuem padrões. A comunidade passa, por exemplo, a desqualificar o homem como se esse, do mesmo modo que a mulher, não tivesse sido alvo da construção de papéis marcada por estereótipos e transmitida de geração a geração.

A construção da identidade, e sua compreensão a partir das brincadeiras interferem também na cultura. A partir do pensamento de Vygotsky (1998), depreendemos que a relação entre brincar e desenvolvimento infantil fornece amplas oportunidades para acompanharmos as conquistas, as dificuldades, os afetos e desafetos, os interesses e as situações imaginárias que as crianças, em idade escolar, vivem cotidianamente.

Para Vygotsky (1998, p. 135), “[...] a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar. Somente neste sentido a brincadeira pode ser considerada uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança”.

As discussões e estudos realizados em diversas áreas de conhecimento enfatizam que nada impede que a menina seja esperta e cheia de energia para brincar com os meninos e com eles competir igualmente nas brincadeiras sem ter

que experimentar mal-estar e constrangimento ao ser forte e vencedora nas competições, nos resultados nos estudos, dos concursos e eventos.

Todavia, as observações que fizemos no Colégio Santíssimo Sacramento evidenciam que as educadoras apresentam receio quando meninas e meninos brincam juntos para não se machucarem ou servirem de motivo para piadas diante do grupo, a partir dos estereótipos instituídos pela sociedade com relação aos comportamentos esperados para meninas e para meninos. Esta situação é contestada por Fagundes (1998, p.69) quando reflete sobre o lúdico e sua influência na construção da identidade de gênero ressaltando que

[...] acima de tudo, as brincadeiras devem sempre existir e serem mesmo incentivadas, pelo seu inquestionável valor de incluir tradição, movimento e respeito ao outro, num poderoso processo de socialização e de vida.

Nossa concepção é de que o desenvolvimento lúdico na infância não pode ser construído com base na força, na competição, nas comparações nem nas vitórias. Pelo contrário, as crianças precisam de cumplicidade, respeito mútuo e uma auto-estima elevada para se socializarem mais e melhor. O rigor e o preconceito que cercam o brincar infantil afetam o desenvolvimento social e educacional de meninas e meninos, pois as normas criadas para marcarem o comportamento e as brincadeiras das crianças podem ser prejudiciais para suas vidas.

As descobertas lúdicas infantis precisam ser movimentadas, alegres, divertidas e sem inibição, pois, quanto mais brincam e exploram o mundo ao seu redor, mais sensíveis, flexíveis, criativas e seguras elas se tornarão. As crianças precisam crescer em harmonia, vivendo em um ambiente acolhedor, incentivador, que as orientem e respeitem suas escolhas e seus gostos sem hostilidade, repressão e violência.

### 3.3 O TRABALHO DAS EDUCADORAS E A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS INFANTIS

Os sentimentos de afeto, respeito e confiança que as educadoras do Colégio Santíssimo Sacramento estabelecem com as crianças do Ensino Fundamental I ocupam um lugar importante em suas vidas e superam os efeitos da omissão,



muitas vezes presente, quanto à promoção sistemática de ações lúdicas. Nesta fase, o conhecimento se torna maior e as crianças se apropriam com mais intensidade de hábitos, comportamentos, formas de se comunicarem e de conceberem o mundo.

Sabemos que os relacionamentos interpessoais são de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas, bem como para a construção de suas identidades. Moreno (1999, p. 46) nos diz que:

[...] a falta de educação da própria vida afetiva e o desconhecimento das formas de interpretação e de respostas adequadas perante as atitudes, condutas e manifestações emotivas das demais pessoas deixa alunos e alunas a mercê do ambiente que os rodeia e no qual abundam modelos de resposta agressiva, descontrolada e ineficaz diante dos conflitos interpessoais, que, com frequência, se apresentam em todas as formas de convivência social.

A análise de Moreno (1999) e a nossa experiência como educadora permitem admitir que a importância dos sentimentos no desenvolvimento infantil fortalece a educação do caráter, contribui para formar o ser humano capaz de discernir entre o mal e o bem e para estimular condutas adequadas e vivência na coletividade.

Os movimentos reprimidos e a proibição do brincar implicam no impedimento do pleno desenvolvimento das crianças e de uma rica socialização que as conduzam a projetar um futuro menos caótico e menos arbitrário, no momento em que os adultos ensinam que há formas certas e erradas de fazer as coisas, inclusive de brincar. Como analisa Belotti (1993, p. 85):

Quanto mais se move a criança, quanto mais tem chance de fazer experiências sensoriais no ambiente, tanto mais se desenvolvem as suas células cerebrais e a sua inteligência. Reduzir a sua possibilidade de movimento significa reduzir sua curiosidade, suas experiências e, por conseguinte, a sua inteligência. Uma criança que cresce num ambiente pobre em estímulos e liberdade desenvolve menos a sua mente que uma outra que vive num ambiente mais rico, mais diversificado e mais tolerante.

O preconceito, a intolerância e a verdade absoluta da parte do adulto podem provocar mazelas indelévels na infância e, por conseguinte, no adulto em que ela se transformará. Se uma criança não desenvolveu a habilidade o suficiente para representar uma cena e a educadora, ou educador, a excluí-la das demais brincadeiras, orientando-se pelo parâmetro inicial, é possível que ela se perceba incompetente para desempenhar outras atividades melhor ensaiadas. Segundo Emerinque (2003, p.14):

[...] temos constatado que, ao lado da resistência ao jogo e à brincadeira, subsiste em nós uma carência lúdica, um desejo de reencontrar e deixar sair a criança que existe, insiste, resiste e não desiste de chamar, dentro de cada um: “Olhe para mim! Quero sua atenção! Estou aqui!”.

O relacionamento das educadoras com as crianças da escola em estudo se baseia na necessidade de que uma pessoa precisa da outra para se delimitar como um ser de relações, para poder criar, vivenciar e observar como se desenvolvem as crianças. Nessa trajetória de formação da criança, tudo o que lhe é desconhecido representa uma oportunidade para sua expressão e realização. Sobre esta situação, concordamos com Almeida (2001, p. 107) quando nos diz que:

[...] as relações afetivas são, em alguns grupos, predominantemente o motivo das suas agressões, fato que não ocorre com a escola, na qual a razão primeira de sua existência está na responsabilidade com o conhecimento. Entretanto, mesmo na escola, as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, em relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente.

Tanto para Almeida (2001) como para as educadoras entrevistadas, o ambiente escolar precisa ser acolhedor para que a afetividade evolua, à medida que as crianças se desenvolvam social e cognitivamente, considerando o brincar não apenas como uma coisa de criança, mas algo que integra o processo de aprendizagem e de crescimento, e que lhe proporcione, desde cedo, um olhar diferenciado – e desconfiado – para as dicotomias que o mundo apresenta.

As observações realizadas na Instituição permitem admitir que, no dia-a-dia da escola, as educadoras se apresentam criativas, organizadas, responsáveis e competentes na condução de suas atividades. Algumas, porém, ficam confusas na hora de investirem mais nas brincadeiras infantis, justificando tal atitude pelo medo que têm de correrem o risco de perderem tempo e, assim sendo, diminuem a qualidade do ensino. Outras trabalham conteúdos teóricos através de brincadeiras, e as utilizam nas comemorações escolares e na Educação Física. Em ambos os casos, verificamos que o “momento de brincar” acontece em separado do “momento de aprender”.

Entretanto, nos últimos anos, vislumbramos o surgimento de um novo olhar e uma nova postura diante do lúdico, também integrando às atividades pedagógicas. E esta mudança de atitude pode ser ampliada e referendada a partir da construção do Projeto Político Pedagógico do Colégio, ora em pleno desenvolvimento.

Das observações realizadas nas entrevistas com as educadoras depreendemos que é muito comum a ignorância quanto à articulação entre o brincar e o aprender nas atividades escolares. A escola, muitas vezes, não tem clareza de que o brincar cumpre também a função de propiciar o conhecimento de mundo e lidar paralelamente com outros aspectos do desenvolvimento infantil.

Apesar de não terem uma prática muito voltada para este aspecto, como sinalizamos anteriormente, as educadoras entrevistadas demonstraram conhecimento acerca da importância do brincar. Sobre essa importância elas afirmam:

Brincar é importante, tem um valor familiar e trabalha o social dentro e fora da escola. Esse meu olhar em relação ao brincar melhorou muito, porque sempre fui muito tímida quando criança, não brincava com todo mundo no recreio, era mais de ficar sentadinha observando. (ED)

Acho muito importante, pois através da brincadeira a criança exterioriza sua maneira de ser. No brincar ela demonstra característica de sua personalidade. (EC)

Brincar para mim é educar, socializar e ensinar. Apesar disso, quando desenvolvo brincadeiras sempre levo para o lado da disciplina, onde todos fiquem sentados e acomodados, porque o colégio é muito grande e não gosto que eles se machuquem. (EB)

É primordial na vida de qualquer ser humano. Acho importante o ato de brincar, seja ele no apartamento, numa casa, em um quintal; mas essa relação da criança com o lado lúdico, da fantasia, da emoção, do prazer precisa acontecer desde cedo. Eu tiro por experiência própria, fui uma criança que brinquei muito em quintais; não tinha muito contato com outras crianças, a não ser com minhas irmãs. (EA)

Com estes relatos, podemos perceber que as educadoras acreditam no valor das brincadeiras para transformarem a vida das crianças. Nas brincadeiras, estão embutidos afetos e reflexões importantes sobre o comportamento e a socialização infantil, a depender do jogo de valores, diferenças, conflitos e idéias passadas pela família e por elas próprias no cotidiano escolar.

As educadoras têm informação e consciência que precisam criar um encantamento nas crianças pelos estudos, respeito e solidariedade pelos colegas. Também percebem a necessidade de um novo olhar sobre o brincar dentro e fora da escola, para que a educação repressora, recebida pela maioria, não continue bloqueando as múltiplas capacidades das crianças.

Sentimentos de ternura e de alegria precisam emergir para que o crescimento do grupo (crianças e educadoras) se apresente cada vez mais inteligente, pacífico, concebendo uma ética que valorize o equilíbrio, a igualdade e o respeito a todos os seres, criando um ambiente favorável e estimulador para as crianças e não apenas para os adultos. Para isto, cremos ser preciso despertar a sensibilidade para uma prática mais lúdica, visando a construção de valores dentro e fora da escola que priorizem um convívio mútuo e cordial desde a mais tenra idade dentro do universo propiciado pelas brincadeiras.

Ao perguntarmos às entrevistadas se elas brincam com suas crianças, elas responderam:

Brinco. Mas uso esse brincar mais em algumas aulas e na Educação Física. Eu nunca brinco voluntariamente, o tempo é curto e, às vezes, estou muito cansada. (ED)

Às vezes. Nas aulas de Português e Matemática eu conto muitas histórias para dinamizar as aulas. Quando participo de alguma brincadeira é sempre no sentido de manter a ordem ou entrosá-los. (EC)

Bastante. Brinco de amarelinha, barra-manteiga, baleado e até na hora da explicação de alguns conteúdos. Acredito que brincando eles aprendem mais e assimilam os conteúdos com mais facilidade. (EB)

Sim. Na sala de aula com charadas, piadas, histórias e dramatizações. Normalmente não brinco fora do espaço de sala de aula. (EA)

Tais depoimentos mostram que o brincar está presente, ainda que de forma esporádica, na prática das educadoras. Estas brincam com as crianças quando estão na sala de aula desenvolvendo uma atividade, na Educação Física, ou mesmo para controlar e manter a disciplina. Essa situação nos faz retomar Brougère (2004, p. 199), que enfatiza:

[...] essa é a contradição de um pensamento que ao mesmo tempo descobre o valor educativo da brincadeira e a transforma para que pareça tal como deve parecer. [...] os adultos aumentaram o controle sobre a brincadeira quando não foi mais possível considerá-la anódina.

Esse olhar contraditório para o brincar, reforça o que vem sendo demonstrado pela literatura – o mundo adulto tenta lentamente descaracterizar o verdadeiro sentido das brincadeiras para o universo infantil.

Além disso, as educadoras não participam do brincar livre no recreio e fazem pouca referência à questão de gênero, deixando de abordar um dos elementos fundamentais da natureza da atividade lúdica, como se o comportamento de superar

as brincadeiras de acordo com o sexo de quem está brincando fosse normal entre as crianças devido às idades em que se encontram e fragilidade de seus corpos para determinadas brincadeiras.

O brincar resulta na realização pessoal e social e pode conduzir as crianças a se movimentarem do plano real ao imaginário, desde que atendam aos seus interesses e necessidades. Para tanto, ao brincar, elas empregam todos os recursos ao seu redor e agem como se suas ações fossem reais e corretas através de um conjunto de manifestações impregnadas de desafios e criatividade. E, é nesse espaço, que a criança constrói seu conhecimento e experiências, percebendo-se como uma pessoa capaz de realizações, aprendendo também o significado de ter limites. Na interação com os colegas, no momento das brincadeiras, a criança percebe que nem sempre tudo pode ser de sua propriedade, não existem apenas para sua satisfação individual, e sim para a coletividade. Uma educação responsável vai além da mera transmissão de conteúdos, proporcionando uma aprendizagem que contribua para a formação integral do ser humano.

Nesse sentido, as brincadeiras infantis merecem destaque no processo educacional que inclui a consolidação de valores positivos para a construção de uma vida menos competitiva e preconceituosa.

O que defendemos, neste estudo, é que o brincar deveria estar presente em todas as situações que elas proporcionam às crianças, contribuindo para sua formação tanto no plano da socialização quanto no desenvolvimento cognitivo infantil.

Para enriquecer o trabalho das educadoras elas precisam se sentir motivadas a utilizarem o brincar como um instrumento cotidiano de trabalho, e acreditarem que as crianças encontram nas brincadeiras equilíbrio entre o real e o imaginário, alimentando sua vida interior e descobrindo o mundo.

#### 3.4 O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO

Entre brincar e aprender existe uma relação estreita de complementaridade, porque quando um se desenvolve o outro acompanha seus passos e vice-versa. Estudos como o de Bettelheim (1988) e Moyles (2002) mostram que as brincadeiras

exercem uma importância significativa na formação do ser humano e que precisamos estar atentas para o fato de que tanto as educadoras quanto as crianças são vulneráveis às circunstâncias, emocionais e sociais que decorrem do brincar. Entre essas circunstâncias circunscreve-se o processo de construção das identidades de gênero, a aprendizagem do ser menina e do ser menino, do ser homem e do ser mulher.

Tendo gênero como categoria de análise, pretendemos nesta seção avaliar o impacto das brincadeiras na construção das identidades da menina e do menino, o modo de ser, agir e brincar, com base no gênero, que tende a moldar as crianças nas suas ações mais livres e espontâneas.

Sobre a percepção da influência das brincadeiras na construção das identidades de gênero, as educadoras admitiram que:

[...] isso depende muito da formação da criança. A família em que foi concebida, os valores recebidos e como os pais enxergam seus filhos. Acho que não vai influenciar, mas com o desenrolar do aprendizado na escola, com inserção dos valores da sua família ela vai formando sua identidade e livremente se construir. (ED)

[...] no brincar a criança está transferindo o tipo de criação que recebe, esta desenvolvendo, interpretando algo que vê até na família, então ao brincar a criança demonstra traços da sua personalidade, influenciando na sua formação. (EC)

Acredito que aqui no colégio, por causa da nossa orientação, não interfere, mas muitas vezes ouvimos dizer que uma menina brincar com um menino de bola é inadmissível. (EB)

Acho que as brincadeiras são apenas reflexos. Normalmente a criança não se torna homem ou mulher por conta da forma como brincam, mas a visão que os adultos têm interfere na escolha da brincadeira. [...] Socialmente está estabelecido o que é brincadeira de menina e menino e ninguém quer ser o diferente, a gente quer estar enquadrado onde vivemos. (EA)

Sobre essa questão, lembramos que nascemos macho ou fêmea e aprendemos, desde cedo, a ser, a se comportar e a brincar como convém a uma menina ou um menino. Os relatos das educadoras retomaram a concepção do quanto a construção da masculinidade e feminilidade se dá de forma relacional. Ou seja, um menino para ser componente do grupo do sexo masculino não deve apresentar qualquer comportamento que se pareça com o das meninas, pois um sempre deve negar o outro. Meninos de um lado e meninas do outro é o parâmetro a ser seguido, quase sempre, porque os meninos poderão machucar as meninas com as suas brincadeiras, conforme linguagem recorrente nas escolas e lares brasileiros.

Esta idéia revela preconceito e aculturação presentes não só nas educadoras mas também nos pais, como analisa Moreno (1999, p. 31):

As manifestações espontâneas nas brincadeiras dos meninos costumam ser de caráter agressivo, como no caso de uma disputa de bola, no jogo de futebol. [...]

Em suas brincadeiras, as meninas têm liberdade para ser cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras etc., brincadeiras que denotam o caráter pacífico e elas atribuído.

No mesmo sentido, sobre a questão ludicidade e gênero, Brougère (2004, p. 301) assim se expressa:

[...] A cultura lúdica é sexuada e isso em referência às experiências bem precoces. Quando a criança aprende a brincar, sem dúvida já investe diferenças de origem biológica em termos de tonicidade e motricidade e a diferença de cultura vai constituir-se, mais ou menos reforçada pelas pessoas que a cercam e pelo ambiente. Quando os pais integram o filho num universo lúdico, eles se dirigem a uma criança em particular, sendo o sexo uma das características dessa particularidade.

As razões das diferenças entre as brincadeiras pré-estabelecidas para meninas e meninos são complexas e podem levar as crianças a se sentirem amarradas ou presas a um padrão social, não podendo viver de acordo com suas possibilidades, com mais liberdade, num convívio sem rótulos ou pressões, respeitando e sendo respeitado.

É nesse contexto, no mínimo confuso, que encontramos algumas explicações para as brincadeiras diferenciadas entre meninas e meninos. Trata-se de uma relação conflituosa, marcada por receios, que levam pais e educadoras a estabelecerem normas para as brincadeiras infantis, impedindo as brincadeiras coletivas e esquecendo-se de que a opção sexual não está necessariamente atrelada à escolha das brincadeiras infantis. Para Fagundes (2003, p. 86), com quem concordamos:

[...] Essas primeiras concepções acerca dos papéis da mulher e do homem são aprendidas no âmbito familiar e freqüentemente reforçadas na escola, enquanto se processa a aquisição de outros comportamentos e atitudes. Resultam na incorporação, pela menina, da concepção do ser mulher, traduzida por estar em segundo plano – recôndita, obediente, boa aluna, educada, sentimental, frágil, aplicada e menos pragmática, facilmente conduzida por regras e normas, por isso, mais afeita às ciências humanas, às letras e às artes. Nos meninos, são encorajadas as liderança, o domínio, a soberania, a criatividade, a praticidade e a ousadia, qualidades, dentre outras, requeridas para profissões 'ditas' masculinas como dirigentes de empresas, construtores, pesquisadores, etc.

A estes aprendizados no âmbito da família e da escola, somam-se as contribuições da mídia na forma de programas e seriados de TV, comerciais nas páginas de revistas, jornais e em outras produções culturais como cinema. Tais produtos reafirmam, de modo intencional ou não, a dicotomia entre gêneros.

Em uma nova era de desafios, a escola pode e deve lidar concretamente com essas questões e trabalhar de forma corajosa com as diferenças que unem meninos e meninas. É bom lembrarmos que as crianças não criam os estereótipos de gênero do nada, mas, sim, de um padrão que acultura a espécie desde o nascimento. Não precisamos negar as diferenças entre os sexos e nem exaltá-las, para que possamos construir uma condição em que o masculino e o feminino se mantenham singulares e, sobretudo, plurais. Para isso, identidade de gênero precisa ser um conceito mais entendido pelas educadoras. Neste sentido, compartilhamos com o pensamento de Beauvoir (1980, p. 21-22), sobre o que ela afirma a respeito do modo como aprendem meninas e meninos:

[...] Ele faz o aprendizado de sua existência como livre movimento para o mundo; rivaliza-se em rudeza e em independência com os outros meninos. Despreza as meninas. Subindo nas árvores, brigando com colegas, enfrentando-os em jogos violentos, ele apreende seu corpo com um meio de dominar a natureza e um instrumento de luta; orgulha-se de seus músculos como de seu sexo; através de jogos, esportes, lutas, desafios, provas, encontra um emprego equilibrado para suas forças; ao mesmo tempo conhece as lições severas da violência; aprende a receber pancada, a desdenhar a dor, a recusar as lágrimas da primeira infância. Empreende, inventa, ousa. Sem dúvida, experimenta-se também como “para outrem”, põe em questão sua virilidade, do que decorrem, em relação aos adultos e a outros colegas, muitos problemas. [...] Ao contrário, na mulher há, no início, um conflito entre sua existência autônoma e seu “ser-outro”; ensinam-lhe que para agradar é preciso procurar agradar, fazer-se objeto; ela deve, portanto, renunciar à sua autonomia. Tratam-na como uma boneca viva e recusam-lhe a liberdade; fecha-se assim um círculo vicioso, pois quanto menos exercer sua liberdade para compreender, apreender e descobrir o mundo que o cerca, menos encontrará nele recursos, menos ousará afirmar-se como sujeito; se a encorajassem a isso, ela poderia manifestar a mesma exuberância viva, a mesma curiosidade, o mesmo espírito de iniciativa, a mesma ousadia que um menino.

Essa forma de educar pode ser desgastante e frustrante, quando não há possibilidade de escolha para as crianças e impedimos que as brincadeiras e seus movimentos sejam livres, alegres, prazerosos e com várias possibilidades de escolha.

Percebemos que estes mal-estares nas relações presentes nas brincadeiras das crianças proporcionam certa rivalidade entre elas, porém aceitamos como



normal, natural e próprio do desenvolvimento, impedindo que a relação entre homens e mulheres evolua na direção de maior equidade.

Neste sentido, concordamos com Silva (2002, p. 93) quando ele nos diz que “[...] os arranjos sociais e as formas de conhecimentos existentes são aparentemente apenas humanos: eles refletem a história e a experiência do ser humano em geral, sem distinção de gênero”.

Essa aparente neutralidade faz com que as educadoras não percebam o mundo de discriminações em que vivemos e o reflexo dessa não percepção incide nas condutas das nossas crianças, que vivem e são, por conseguinte, educadas em uma sociedade machista e preconceituosa. Apropriando-se do que diz Brougère (2004, p. 301):

[...] Não basta modificar um fator para mudar profundamente a cultura lúdica. Por exemplo, possuir um brinquedo do outro sexo não leva a brincar como o outro sexo. É porque se trata de uma complexa produção cultural ligada à construção da personalidade da criança no âmbito da socialização, que a experiência lúdica é ao mesmo tempo arbitrária e suscetível de diferenças e mudanças. Ela é também um lugar de uma distinção forte segundo o sexo, ainda mais forte porque não resulta de um único fator que bastaria ser modificado para transformar o caráter sexuado da experiência lúdica.

É mais salutar para uma criança ser ouvida, respeitada e valorizada nas suas escolhas e conquistas, do que ser impedida de evoluir do individual para o social, da anomia para a autonomia, construindo em contato com o outro, relações necessárias para o seu crescimento e consolidação das suas identidades de gênero.

A sociedade impulsiona a cultura lúdica quando fornece às pessoas, meios para se tornarem homens e mulheres bem sucedidos desde a infância e não quando a afasta, é indiferente, e segrega o brincar infantil com base demarcada no território da separação do gênero, conforme afirma Moyles (2006, p. 52):

[...] As expectativas e respostas dos adultos importantes merecem uma pressão sutil, mas poderosa, sobre os meninos e sobre as meninas para que se comportem de maneira apropriada ao seu sexo. É provável e talvez inevitável, que as crianças explorem as fronteiras e a identidade de gênero no brincar de faz-de-conta, tentando chegar a um acordo com quem elas são como indivíduos.

Neste sentido, a brincadeira de casinha, bola, amarelinha, cabo de guerra, ou tantas outras que cercam o universo infantil são de grande importância para o desenvolvimento da criança, pois as conduzem a praticarem e explorarem papéis de

gênero no seu brincar, sem precisar separar a realidade em metades do tipo “isto ou aquilo”; ou somos homens ou somos mulheres; ou somos adultos ou somos crianças. Para Beauvoir (1980, p.9-10), não podemos esquecer que:

[...] Até os doze anos a menina é tão robusta quanto os irmãos e manifesta as mesmas capacidades intelectuais; não há terreno em que seja proibido rivalizar com eles. Se, bem antes da puberdade e, às vezes, mesmo desde a primeira infância, ela já se apresenta, como sexualmente especificada, não é porque misteriosos instintos a destinem imediatamente à passividade, ao coquetismo, à maternidade: é porque a intervenção de outrem na vida da criança é quase original e desde seus primeiros anos sua vocação lhe é imperiosamente insuflada.

Percebemos, então, como desconhecemos os caminhos que as crianças trilham para construir suas identidades de tal forma que transitem livremente entre o brincar de roda ou futebol, de casinha ou de carrinho, de professora ou de bombeiro, entre tantas outras brincadeiras perfeitamente apropriadas para ambos os sexos.

Os conflitos gerados nas brincadeiras das crianças devido ao sexo, derivam, na maioria das vezes, de uma educação machista e preconceituosa que se constrói pouco a pouco, impedindo, desde cedo, a criança de vivenciar sua identidade numa rica socialização, que pode ter como palco as brincadeiras.

Apesar de todas as conquistas nos últimos anos, precisamos pontuar a influência dos condicionamentos sociais externos que cercam a escola e impedem que o trabalho das educadoras avance contra os modelos tradicionais e arcaicos de comportamentos sexistas.

### **3.4.1 Entendimento das educadoras sobre os conceitos de gênero e de identidade**

Ao considerarmos a influência das brincadeiras infantis na construção das identidades de gênero, percebemos a necessidade de uma intervenção do adulto para que as crianças não percam suas especificidades sob as mais diversas circunstâncias sociais em que vivem para, assim, reconhecerem suas necessidades e possibilidades particulares.

Em busca do entendimento das educadoras sobre o conceito de identidade e de gênero constatamos:

Identidade é o eu, a sua formação, a partir das relações sociais que você estabelece. [...] Gênero seria o sexo masculino e feminino, são duas pessoas, sendo uma do sexo feminino ou do masculino. (ED)

A resposta da *Educadora D* confirma a necessidade de que as escolas, de modo geral, possibilitem às educadoras discussões sobre identidade e gênero, pois a resposta ainda ressalta a antiga e recorrente concepção voltada para o gênero: ao sexo masculino pertencem os homens e os animais machos; ao sexo feminino pertencem as mulheres e os animais fêmeas.

A respeito dessa discussão, Campos (1992, p. 110) ressalta que, “[...] até os anos 60 do século XX, ao discutirem sobre a categoria de gênero os lingüistas estabeleciam uma prévia distinção entre gênero e sexo biológico”. A idéia de gênero insere-se na discussão do construído culturalmente, enquanto que sexo se insere no campo biológico. Nessa distinção, os lingüistas “[...] não consideravam que a base natural, da ordem do biológico, não existe no universo humano, fora das chamadas identidades sexuais, já revestidas culturalmente”. Campos (1992) amplia a discussão, informando que os papéis sociais dos sexos acontecem “[...] dentro de um determinado recorte cultural, o que permite dizer que, conceitualmente, feminino e masculino, ao se assentarem sobre a natureza, transbordam [...]” – a submissão homem-mulher é uma distinção hierarquizada. No tocante ao conceito lingüístico, complementa Campos (1992, p. 112):

Ao gênero, lingüisticamente considerado, associa-se o emprego de desinências diferenciadas pela formação, mais comumente, do feminino; ao gênero, antropologicamente focalizado, associam-se atributos culturais, alocados aos sexos, a partir da dimensão biológica do ser humano.

Através da “oposição animado/inanimado” a discussão sobre gênero do ponto de vista lingüístico, teria dividido os nomes das línguas indo-européias em masculino e feminino (campo animado) e noutro o componente do campo inanimado. Esta oposição genérica esvaiu-se porque, nessa discussão complexa, embute-se ora a distinção sexual (a maioria dos nomes dos animais), ora reporta-se ao fundamento puramente arbitrário da língua. Segundo Moreno (1999, p. 30):

[...] os modelos de comportamento agem como organizadores inconscientes da ação, e é esta característica de inconsciência que os torna mais facilmente modificáveis. São transmitidos de geração a geração e século após século por meio da imitação de condutas e de atitudes que não chegam a ser explicitadas por todos e compartilhadas por quase todos.

Contudo, devemos escapar das dicotomias e buscar alternativas para demonstrarmos que a complementariedade entre os gêneros pode ser o melhor caminho para a construção e reconstrução das nossas identidades, a partir das nossas relações com os outros, sendo sujeitos de nosso próprio destino.

Sobre identidade e gênero, a opinião da *Educadora C* também corresponde à necessidade da implantação de cursos sobre os assuntos focalizados neste subcapítulo:

Identidades são características próprias de cada indivíduo, [...] essa identidade vai sendo construída primeiro pela família e depois pela escola. Como professor vamos desenvolver, aprimorar e respeitar a identidade de cada um. [...] Gênero é não dividir a formação, se é do sexo masculino ou feminino, mas tratar as crianças de maneira global. (EC)

Este depoimento reflete um conceito inerente à pessoa (“própria de cada indivíduo”), mas que vai se construindo através de influências externas, no caso a família e depois a escola. No que se refere ao gênero, entende que meninas e meninos devem ser tratados de “modo global.”

Entendemos que essa concepção refere-se ao tratamento diferenciado que, constantemente, é dado às meninas e aos meninos – o “global” pode ser confundido com um padrão universal de viver, discussão crítica no mundo atual, onde as diferenças devem ser contempladas e consideradas como comportamentos e atitudes das pessoas.

As discussões teóricas sobre identidade e gênero são recentes e complexas, pois envolvem razões, às vezes, incompreensíveis, à própria mulher, ao próprio homem, melhor, à própria vida:

Identidade é procurar o seu eu, por exemplo, a minha identidade é aquilo que sou e não o que desejo ser. Gênero relacionado ao masculino e feminino é uma coisa pré-estabelecida, que vivendo em sociedade, sabemos que somos do sexo feminino ou masculino. (EB)

Para a *Educadora B*, identidade é aquilo que se é e não o que se deseja ser; é, portanto, algo inacabado. Podemos constatar, também, que a idéia apresentada pela educadora sobre identidade não é um pensamento fixo, pois reflete,

justamente, a dificuldade que existe em conceituá-la. Definir identidade implica em aventurar-se em um terreno perpassado por tensões e conflitos que se entrelaçam entre o plano individual e o coletivo, duplamente forjados pelas relações culturais.

Quanto ao conceito de gênero elaborado pela *Educadora B*, traz os gêneros masculino e feminino como coisas pré-estabelecidas, mas a vivência em sociedade é que determina o modo de ser de cada pessoa, numa coerente visão sócio-antropológica. Ao mesmo tempo, suscitamos a ausência do aspecto biológico, também merecedor de atenção. Do modo como está colocado, podemos pensar no vestuário (saia para a menina e calça para o menino), costume que já não se sustenta com tanto afinco, no mundo atual.

Para Campos (1992, p. 113), sexo [...] “diz respeito à identidade biológica, à totalidade de uma orientação, de um comportamento e de uma preferência sexual”, enquanto que [...] “gênero concerne à experiência social e pessoal de um e de outro sexo [...]”.

Identidade é uma coisa construída, você não nasce com ela. Identidade não se resume ao nome que recebemos ao nascer, é algo de um movimento muito interno do indivíduo. [...] Olha, diferenciar gênero de identidade é uma coisa muito difícil. As duas embora distintas estão muito imbricadas. A questão do gênero já nos remete as diferenciações que foram construídas pela humanidade como: homem-mulher, macho-fêmea, masculino-feminino. (EA)

A concepção da *Educadora A* sobre identidade acompanha as discussões atuais, pois não a limita ao nome que é conferido ao indivíduo nascer, nem ao número da carteira de identidade (plano individual), transpondo-o ao plano do movimento interno – acrescentamos externo – do indivíduo (plano coletivo). No que se refere ao gênero, a entrevistada também o concebe como resultante de diferenciações construídas pela humanidade.

De modo geral, quanto ao conceito de identidade, as educadoras acreditam na idéia de construção, de individualidade e das relações sociais que permeiam a vida humana. Mas não podemos esquecer que a identidade do sujeito contemporâneo, conforme Lima e Souza (2003, p. 116) “[...] pressupõe a ocorrência de múltiplas identidades, que se complementam ou se tornam contraditórias, constituindo-se assim, um sujeito que não teria uma identidade fixa, permanente [...]”. Nessa perspectiva, as identidades estão atreladas umas às outras, através das normas e valores que o ser humano vai absorvendo na interação com o meio social.

É possível afirmar, também, que a construção da identidade “[...] oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la a desestabilizá-la”. (SILVA, 2000, p. 84).

Podemos depreender dos relatos das educadoras e das observações realizadas, que ora manifestam o desejo e o compromisso com a liberdade, o respeito e a dignidade humana, ora a manutenção de uma suposta ordem social que sempre se ocupou de determinar o lugar e o papel de meninas/mulheres e meninos/homens. Como afirmam Muraro e Boff (2002, p. 62-63):

[...] A natureza é profundamente igualitária: embora diferentes, homem e mulher se encontram no mesmo patamar humano e vivem, a partir daí, o seu cara a cara. A relação que surge é dialogal, circular e auto-implicativa. Um representa uma “pro-posta” ao outro, que sente a necessidade de dar uma “re-posta” nasce a responsabilidade de um para com o outro e o cuidado da relação recíproca.

Ao falarmos em cuidado, nos reportamos para os relatos das educadoras e as observações realizadas durante o recreio, quando percebemos a preocupação das educadoras e dos pais com as brincadeiras agitadas e agressivas dos meninos e a segregação mantida entre eles, por acreditarem que um atrapalha ou perturba o brincar do outro. E esta reflexão baseia-se na concepção androcêntrica de mundo, cujo pensamento coerente e possível é o do homem, a partir de um etnocentrismo também fundamentado no ideário elaborado pelo e para o homem.

Quando buscamos entender o conceito de gênero que emerge das opiniões das educadoras, nos defrontamos com uma visão ainda limitada diante da amplitude e complexidade que este contexto apresenta, principalmente quando pensamos na história da humanidade, que nos levou a pensar e agir de modo parcial, dividindo o universo em certo e errado, bom e mau, feio e bonito, menina e menino, mulher e homem.

Encontramos, também, no relato das educadoras, o termo gênero visto como sinônimo de sexo, afastando-se, quase sempre, das referências às diferenças sócio-culturais construídas entre homens e mulheres. Percebemos o conjunto de elementos culturais que formam o ser mulher e homem, como componentes de valores, crenças, condutas e características inerentes a cada indivíduo. Isto ocorre tanto na família quanto na escola ou, ainda, no grupo de amigos, em que perpassam um aparato social que estabelece as relações sociais entre mulheres e homens.

Sobre o conceito de gênero, concordamos com o pensamento de Scott (1991, p. 4), que consegue sintetizar, de forma clara, essa conflituosa discussão:

[...] o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm a força muscular superior.

Logo, se educarmos as crianças a partir dos preconceitos existentes em torno do gênero, estaremos limitando as experiências das meninas e meninos, impedindo-os de desenvolverem seus sentimentos e relações sociais e interpessoais, além de não educarmos para o pensamento crítico, para que se envolvam, democraticamente, na tomada de decisões. O que não podemos permitir é que as relações não transcorram acompanhando a trajetória dinâmica da humanidade, estruturando-se em função da dignidade e respeito ao seu semelhante:

[...] a reciprocidade supõe a independência e a capacidade de relação de cada parceiro. Independência, para que cada qual tenha a sua identidade. Relação, para que haja a troca a ser feita sempre em duas mãos e em base igualitária. Diferentes mas equivalentes. (MURARO; BOFF, 2002, p. 63).

Nesse sentido, é importante termos em mente novos princípios para educarmos as crianças de ambos os sexos, apresentando-lhes, cotidianamente, através de comportamentos e atitudes adultas uma organização social justa.

A compreensão do conceito de gênero serve, justamente, para contradizer a idéia de uma única natureza para explicar os comportamentos masculinos e femininos, fazendo-nos pensar nas expectativas que a sociedade cria para o comportamento das mulheres e dos homens.

### **3.4.2 Condicionamentos recebidos das crianças pelos pais, na opinião das educadoras**

É consensual a premissa de que a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento sócio-afetivo da criança. É a base da formação dos valores e das relações que as crianças estabelecem com os outros e com o mundo social. Pressupondo esta importância, não devemos permitir ou aceitar que a vida da

criança, desde cedo, seja marcada por pensamentos dicotômicos que lhes ensinam a expressar o lado bom ou certo, reprimindo o lado ruim ou errado, perdendo oportunidades de aprenderem e ensinarem sem recalques ou julgamentos morais dos adultos. A criança precisa exercitar a ambivalência do mundo e, para isto, necessita da ajuda constante dos adultos que a rodeiam.

Infelizmente as brincadeiras infantis ainda se pautam por uma divisão radical e dicotômica entre os sexos, iniciada na família e ampliada na escola. As crianças reproduzem na escola aquilo que ouvem ou vêem em relação às concepções de gênero perpetuadas na família. Ocorre que, quase sempre, transfere-se para a escola a função de orientação, esquecendo-se que as duas instituições devem aliar-se para a busca da formação das crianças a fim de que lidem, respeitosa e dignamente, com os colegas e adultos, independente do gênero. A escola e a família devem possibilitar às crianças a oportunidade de crescerem e viverem como pessoas, independentes dos estigmas e tabus que envolvem a “guerra dos sexos”. Mas, para que isso aconteça, precisamos, segundo Lima e Souza, (2005, p. 24) seguir:

[...] um projeto mais amplo de inclusão e ampliação de estudos de gênero na academia, no sentido de contribuir para tornar possível uma nova ordem que, partindo do âmbito acadêmico, se dissemine na sociedade, especialmente no âmbito da educação, para proporcionar, de modo irreversível, o fim de mitos e preconceitos de gênero que desqualificam as mulheres, com o aval da Ciência e, portanto, cercados de prestígio e credibilidade que esta lhes confere.

Nessa perspectiva, podemos começar a vislumbrar uma humanidade mais generosa entre si, menos radical, arbitrária e excludente, mesmo perante a competitividade que envolve a contemporaneidade, para que as identidades possam ser construídas com mais liberdade, autonomia, movimento e riqueza de experiências. Afinal, o que foi construído historicamente também pode ser desconstruído e repensado ao longo das relações sociais, conflitos, descobertas e desafios que nos são apresentados cotidianamente: “[...] essa redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo neste exato momento e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise.” (WOODWARD, 2000, p. 12).

Sermos capazes de refletir sobre quem somos e quem gostaríamos de ser, questionando nossas ações e idéias, constituem-se em movimentos internos, ora de



crise, ora de transformação, em busca constante da compreensão do nosso próprio eu. Neste ponto, concordamos com Passos (1999, p. 108) quando admite que:

[...] A forma como homens e mulheres se vêem e como se identificam, longe de ser algo fixo permanente é “histórica”. Vai sendo construída e assumida diferentemente, a depender das circunstâncias, das associações que fazem com o grupo, das representações coletivas e da ideologia dominante, entre outros. Sua identificação com um determinado perfil, com os papéis a serem assumidos, comportamentos que deve ter, sonhos, desejos e expectativas são construtos sociais e históricos.

Nesse contexto, o papel da escola consiste em ampliar o conhecimento e as oportunidades das crianças para que elas possam falar, participar, ouvir e agir com tranqüilidade e prazer, para que cresçam mulheres e homens sem precisar negar uns aos outros. A escola, como aparelho ideológico, deve rever seu papel na prática, contribuindo com a ruptura do valor simbólico construído historicamente, ou seja, meninas e meninos precisam aprender a compartilhar, cooperar, dividir tarefas, brincarem juntos e construir suas identidades com auto-estima, conscientes, capazes de compreenderem e criticarem a realidade.

Toda a trajetória educacional e social é marcada por conflitos que o mundo “organizado” pelos adultos se encarrega de pensar para garantir e não “permitir” que as crianças saiam dos padrões por eles demarcados. Assim é que, como os pais e/ou responsáveis se revelam diante das vivências das crianças, de ambos os sexos, nas atividades consideradas de meninas ou de meninos, as educadoras admitiram que:

Nunca, na realidade, algum pai veio até a mim fazer algum comentário, mas a gente sabe que existe. Até se me colocar como mãe há alguns anos atrás reagia assim: ‘— Que horror! Meu filho brincando disso!’ Mas hoje em dia, depois do meu 2º filho, mesmo minha mãe chamando a atenção porque ele brincava de boneca com sua babá eu permiti, porém observava como a brincadeira era conduzida. Percebi, então, que não havia influência na formação da personalidade de meu filho, o que não veio influenciar realmente. Porém alguns pais ainda têm essa mentalidade de não aceitar determinadas brincadeiras. É difícil!”! (ED)

As idéias apresentadas pela Educadora D são importantes, mas, nem sempre acontecem, o que dificulta a convivência da criança oriunda de uma família repressora em meio a crianças que convivem em lares onde é permitido às meninas brincarem com os meninos.

A queixa quando se tem é sobre a agressividade dos meninos porque eles batem, xingam, agridem, daí a preocupação dos pais em não querer que suas filhas brinquem com os meninos. (EC)

Este aspecto apresentado pela *Educadora C* refere-se à preocupação com a integridade física das meninas. Mas precisamos observar que as meninas também correrem atrás dos meninos para bater em retribuição à agressão descabida. Uma das causas pode ser a aprendizagem que a menina teve em casa e, também na escola, que os meninos não podem bater em meninas. O comportamento separatista, ao invés de orientar, separa criando animosidades.

Para os pais, principalmente o pai, é muito difícil aceitar seu filho brincar de boneca e sua filha brincar de bola, ele questiona muito. Já as mães têm uma aceitação maior. Acredito que as futuras gerações aceitarão mais, porque estão tendo orientação diferente. Quando eu estudava o curso ginásial era inadmissível uma menina brincar com menino de bola, hoje temos uma visão diferente, incentivamos e até levamos a criança do sexo feminino para brincar de bola. (EB)

A *Educadora B* expressa um pensamento de esperança em torno da temática em questão, enfatizando a importância do tempo para que as relações entre meninas e meninos sejam melhores compreendidas por mães, pais e educadoras. Entendemos que, só através da educação, esse panorama mudará, pois o que acompanhamos, cotidianamente, ainda se afasta do esperado por nós.

Outro depoimento que reforça nossa concepção é o da *Educadora A*:

Atualmente, a gente vê uma diferenciação, há alguns anos atrás a coisa era bem homogênea, os pais tinham aquele direcionamento de que o menino brinca com o menino; não vamos misturar – a bonequinha é da menina, o carrinho é do menino. Tanto que quando nasce provavelmente quando você nasceu também as nossas roupas foram escolhidas com tonalidades rosinhas e se fôssemos meninos, azulzinhas e, hoje em dia, apesar de todo avanço e acesso a informações que temos, sabendo-se que estas informações nem sempre se transformam em conhecimentos, mas elas estão vinculadas ao meio social e a gente termina ingerindo-as de uma forma ou de outra. Mesmo assim, ainda existe aquela questão do preconceito de alguns pais, principalmente aqueles que estão da faixa etária de 40 a 60 anos em diante. São pais que preservam muito aquelas idéias de que os meninos não devem se misturar com as meninas, cada um tem seu papel, cada um tem a sua brincadeira e o seu brincar. Com as turmas que tenho trabalhado ultimamente, os pais só nos procuram para questionar esse tipo de coisa quando há uma atividade muito socializada, onde a criança vai ficar exposta; por exemplo: uma competição, atividade de feira de cultura, onde todos os alunos deverão estar padronizados e a cor escolhida é a rosa; já ouvi comentários de pais 'Ah! Vai usar camisa rosa para os meninos!' – eles não vão gostar! . E, quando chega até a sala de aula este tipo de comentário todos se manifestam contra. (EA)

A *Educadora A* admite que a resistência no compartilhar do mesmo espaço e tipos de brincadeiras se fortalece a partir dos pais mais velhos, que preservam, ainda, os preconceitos e tabus que acompanham gerações. Faz-se necessário, viabilizar a realização prática do novo Projeto Pedagógico, possibilitando uma gestão participativa e integrada da direção com os professores e pais.

Refletindo sobre essas falas, diríamos que as crianças têm a vida que seus pais desejam. Por outro lado, os adultos esquecem que elas possuem vida e sentimentos próprios, experiências pessoais e únicas e que precisam, em contato com o meio social em que vivem, prepararem-se para outros contatos futuros.

Na há, com base nesses relatos, outra forma de entrarmos em contato com as diferenças e similaridades das crianças, se não democratizarmos o lúdico e entendermos que brincadeiras de meninas e meninos juntos não influenciam nas opções sexuais. A brincadeira é a oportunidade que a criança tem para expressar suas emoções, e a sexualidade relaciona-se com sensualidade e desejo, presentes em todas as interações e convívios entre as pessoas. As crianças, quando chegam à escola, apresentam comportamentos resultantes das influências dos ensinamentos recebidos pela família e também do seu meio social mais próximo.

Através da análise dos depoimentos das educadoras, a questão que se coloca é: como a educadora, em sua atividade pedagógica, pode atuar na formação da criança sem ignorar as questões de gênero se a família, muitas vezes, negligencia ou subestima o comportamento das filhas e filhos?

Vimos o quanto a influência familiar reflete no nosso modo de agir quando adultos e de como essa atitude contribui para a visão que temos do brincar infantil no ambiente escolar. Neste contexto, Bettelheim (1988, p. 168) afirma que:

Muitas crianças que não têm grandes oportunidades de brincar e com as quais raramente se brinca sofrem grave interrupção ou retrocesso intelectual, porque, na brincadeira e por meio dela, a criança exercita seus processos mentais. Sem esse exercício, seu pensamento pode permanecer superficial e pouco desenvolvido.

Brincar é viver a infância, atividade indispensável para o estabelecimento de vínculos sociais amigáveis e respeitosos. Assim, quando a família define como se deve brincar (menina de casinha, meninos de bola), a representação social de masculino e feminino marca o brincar infantil, diferenciando “coisas de menina” de “coisas de menino”, indo, em certos momentos, contra o desejo da criança.

Conforme Belotti (1993, p. 62), as intervenções diretas que acontecem com frequência funcionam como:

[...] um ataque combinado em todas as frentes: a imitação do adulto, a identificação com o adulto mais significativo, as intervenções educacionais diretas. Tudo impele a criança na mesma direção: quer quando imita o adulto “em geral” ou se identifica com o adulto “especial”, encontra modelos de adultos perfeitamente adequados aos valores estereotipados de nossa cultura.

Na escola, como na família, ou em qualquer outra instância social, o ser humano precisa ser tratado como uma pessoa completa, que pensa e questiona para encontrar e compreender, significativamente, a realidade. A escola e a família devem se articular, para proporcionar às crianças situações e experiências essenciais que contribuam para a construção forte e rica da identidade infantil que se dá, sobretudo, na relação com o outro:

[...] À medida que o leque possível de condutas aumenta, a personalidade de cada um se enriquece com novas contribuições, e se aprenderá com isso que há muitas formas de ser mulher, assim como há muitas formas de ser homem (MORENO, 1999, p. 75).

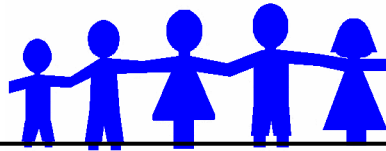
Precisamos de práticas educativas que conduzam meninas e meninos a compreensão de que juntos influenciam no desenvolvimento da história, desenhando novas possibilidades de convivência, mais divertidas e atraentes. E essa concepção além de ser solidificada pelas ações das instituições escolares pode ser disseminada nos sindicatos, organizações, etc.

A partir da análise realizada neste capítulo, concluímos que a criança de hoje, adulto de amanhã, tanto tem possibilidades de construir sua identidade de gênero aceitando e reproduzindo o modelo social vigente, como transformando e construindo novas relações e formas de viver em sociedade, ou se rebelando por conta própria e rompendo com os padrões e modelos que lhes são apresentados, muitas vezes, também, impostos pelo meio em que vive. Alertando, contudo, para os extremos que conduzem à transformação em um homem revoltado ou em uma feminista sonhadora.

As brincadeiras, como vimos, se apresentam como um caminho para as crianças ultrapassarem o mundo real e criarem um outro mundo possível, passando a olhar a realidade com novas possibilidades de viver, reconquistando a sensibilidade que a imaginação permite através das várias formas de expressão. E

esta reconquista é saudável porque pode contemplar, por exemplo, uma realidade diferente e mais prazerosa da vivida na família e na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é possível fazer sentido. Eu não: quero é uma verdade inventada (LISPECTOR).

Entender a construção da identidade de gênero e sua relação com as brincadeiras infantis não é uma tarefa fácil, pois existem elementos complexos entre estas duas construções, que influenciam e redirecionam a análise, como por exemplo, o tempo (quando) e o espaço (onde).

A cultura poderia ser uma premissa fortemente considerada nesta relação (identidade de gênero-brincadeiras infantis) e o brincar, fundamental para o desenvolvimento das aptidões físicas e mentais das crianças, devendo ser pensado como um agente facilitador das relações sociais entre os seres humanos, e a construção das identidades de gênero como um processo marcado por obstáculos e que depende das condições histórico-culturais vivenciadas. Nesse conjunto complexo, apreendemos também o modo de ser mulher ou homem.

Historicamente, essa situação conflituosa é antiga. E romper com os padrões preconceituosos e machistas sociais é ir de encontro aos interesses, conscientes ou inconscientes, de uma parcela da sociedade que circula nos mais diversos ambientes (escolas, mídia, família, entre outros).

As distorções e equívocos ideológicos que cercam o universo infantil aparecem, desde cedo, inculcando nas crianças valores e padrões de comportamento que lhes garantam ser mulher-menina ou homem-menino.

Educar pelo exemplo seria uma forma de apresentarmos às crianças o valor da solidariedade e da divisão democrática de tarefas. Mas o medo de muitos pais, educadores ou educadoras na formação da identidade de seus filhos(as) ou alunos(as) é que sejam educados reproduzindo valores e comportamentos que transgridam as estruturas sociais. Por isto são enfatizados os tipos de roupa, brinquedos, brincadeiras e comportamentos que melhor se adequam para uma menina ou menino.

O brincar tem relação direta com a construção das identidades de gênero, podendo, inclusive, servir como fonte de realização das aspirações humanas, auxiliando na integração e transformação das pessoas, desde que operados em sintonia com a consciência e a cooperação. Quando rotulamos as atividades quanto ao gênero, limitando as experiências lúdicas das crianças, impedindo-as de se

descobrirem, dialogarem e fantasiarem, estamos causando um dano irreparável ao seu desenvolvimento.

Entendemos, com esse estudo, a necessidade de garantir e assegurar às crianças o direito de brincar de modo livre e saudável para que a agressividade, a competição e a discriminação possam, desde cedo, ser melhor dimensionadas no universo infantil. Por outro lado, para isso acontecer, precisamos entender que homens e mulheres, ao nascerem, têm potencialidades genéticas, inclinações e tendências. Mas o que decide a vida dos seres humanos não é a anatomia ou o código genético, e sim, o processo de socialização que lhe é possibilitado.

Não foi nossa intenção sintetizar as reflexões sobre brincadeiras infantis e construção da identidade de gênero. Quisemos, apenas, ressaltar alguns aspectos da interseção entre os dois temas, porque as questões sobre gênero têm, de um modo geral, recebido uma atenção inconsistente nos debates educacionais, e as brincadeiras, enquanto estudo sistematizado, têm tido pouco destaque nas agendas escolares.

Respaldando-nos no suporte de teóricos e pesquisadores(as) conceituados(as), o estudo foi-se configurando e a pesquisa, do tipo estudo de caso, priorizou um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real, partindo em busca de informações que apresentassem, na prática e na teoria, o que, de certa forma, já percebíamos.

Esse estudo reforçou a idéia que já observávamos: as brincadeiras das crianças são contaminadas pelos estereótipos de gênero. Meninas e meninos, independente do sexo, podem experimentar e manifestar sentimentos e comportamentos similares diante das mesmas situações. Quanto maior o grau de complexidade de uma situação, maior a necessidade de atenção, comunicação, ajuda mútua, inclusão e diversão entre as pessoas. Assim, as crianças, através das brincadeiras, têm, à sua volta, um diversificado painel de comportamentos que contribuirão para suas atitudes nas fases processuais da vida.

Nesse amplo e diversificado painel, outro aspecto que procuramos analisar a partir das entrevistas e observações realizadas, é que, para não romperem discriminações, à menina é mais permitido lavar louça, brincar de boneca e casinha, enquanto que o menino é mais estimulado a jogar futebol, subir em árvore e brincar de picula. Insistimos que, todos podem brincar de todos os modos, pois as diferenças não nos fazem melhores ou piores. Ademais, em atividades conjuntas e



sem territórios rigorosamente demarcados, aprendermos a rever nossas experiências, sentimentos e atitudes, respeitando os outros e alcançando objetivos que jamais, qualquer um de nós, isolado ou contra os outros, poderia alcançar.

Projetar nas brincadeiras infantis um comportamento excludente e preconceituoso, levando as meninas a serem conformistas e submissas aos meninos ousados, aventureiros e fortes é, no mínimo, uma atitude machista, sem sentido e discriminatória. As atividades lúdicas são significativas para a construção da identidade de gênero, justamente por apresentarem um perfil de prazer, liberdade, desafio e participação ativa de todos os envolvidos.

Os conflitos gerados nas brincadeiras das crianças devido ao sexo derivam, na maioria das vezes, de uma educação machista e preconceituosa, impedindo, desde cedo, que a criança vivencie suas identidades numa rica socialização, que pode ter como palco as brincadeiras.

O ser humano é um ser social e racional. Sendo assim, sabe que deve seguir normas e padrões para viver em comunidade. A educação é um mecanismo de construção de ideologias. E, as ideologias perpassam os muros das escolas, que precisam caracterizar e discutir as brincadeiras infantis vivenciadas pelas crianças no cotidiano escolar, bem como identificar os elementos de construção de gênero nestas brincadeiras. Neste contexto, o Projeto Político Pedagógico de uma instituição educacional é de fundamental importância porque tem a oportunidade de inventariar e analisar a situação da escola como um todo, considerando-se que, desde sempre, o lidar com as crianças requer cuidados específicos. Os apelos da mídia e as tecnologias contemporâneas incitam a escola ao acompanhamento dessa nova maneira de viver. As crianças, atualmente, dedicam-se muito mais às brincadeiras sugeridas pelos desenhos animados e *videogames*. Deste modo, a escola necessita, em vez de negar, acompanhar esse ritmo, que, muitas vezes, tem a conivência da família por questões de ordem sócio-cultural e econômica. Mas, ao lado desse ritmo frenético e alucinante das imagens das telas, ainda persistem as brincadeiras consideradas tradicionais.

Assim sendo, o professor necessita de uma formação qualificada para que possa compreender esta complexa situação. O Projeto Político Pedagógico é a oportunidade que se apresenta à escola, como um todo, momentos de estudo e avaliação, afim de que todos possam reconhecer suas limitações, seus avanços e suas necessidades.

A escola precisa introduzir em suas práticas uma postura mais crítica e segura, sem hierarquias e privilégios entre os alunos, e, sem perder de vista que é o espaço propício para que, desde cedo, meninas e meninos brinquem juntos comungando idéias e opiniões com criatividade e autonomia.

Observamos a importância da ludicidade na vida da escola, não apenas como um complemento reservado à hora do recreio, mas no decorrer das atividades, onde meninas e meninos convivem nas trocas de idéias e experiências.

Para isso, se faz necessário um trabalho na escola em que as educadoras, com seriedade, afetividade e devidamente instrumentalizadas, considerem as diferenças das crianças, respeitando-as independente de etnia, classe e gênero.

Foi com este objetivo precípua que realizamos este estudo para contribuir, não apenas para o Colégio Santíssimo Sacramento, parte principal dessa elaboração, mas para a educação de modo geral, numa tentativa de consolidar a importância de uma educação ativa, visando o desenvolvimento pessoal e fortalecimento da auto-estima, do senso crítico e da integração entre os gêneros. Isto para que a educação das meninas e meninos possam caminhar no sentido de construir pessoas livres, confiantes, cooperativas e aptas a viverem em uma sociedade digna e justa.

Nessa visão de mundo, entendemos que mulheres e homens devem conviver afastando-se do estigma de sujeição e sujeitados, dicotomia que segue fragilizando gerações. Na escola, reside a possibilidade de ampliar as discussões em torno dessa questão. Esta, em parceria com a família, pode gerar alternativas significativas para pensarmos em novas reflexões e possíveis mudanças sobre tão importante questão.

Finalmente, procuramos destacar que não é possível transitar da situação em que nos encontramos para uma mais conseqüente, política, social e pedagogicamente, de uma hora para outra. Esta transição, ou melhor, transformação, só pode se efetuar com a participação de todos os envolvidos no sistema educacional.

## REFERÊNCIAS

ABBOTT, Lesley. Brincar é bom!. Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In: MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p 94-107.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

ALVES, Rubem. **A gestão do futuro**. Campinas: Papyrus, 1986.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica)

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: ETU, 200.

BADINTER, Elisabeth. **XY** – sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S. A., 1980.

BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão: o descondicionamento da mulher**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seus filhos: pais bons o bastante**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BLEICHMAR, Emilce. **O feminismo espontâneo narcisista da feminilidade**. Porto Alegre: Artmed, 1988.

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

CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. **De Frankenstein ao transgênero**. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 1992.

CASCUDO, Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações S.A. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.terrabrasileira.net>>. Acesso em: 20 jan. 2005.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANA, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia social**. O homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 58-75.

DEL PRIORE, Mary (org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1992.

DOHME, Vânia. **Atividades lúdicas na educação**: o caminho de tijolos amarelos na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

EMERINQUE, Paulo Sérgio. **Brincaprende**: dicas lúdicas para professores. São Paulo: Papirus, 2003.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho; FRANCO, Simone Tereza (orgs.). In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Ensaio sobre Gênero e Educação**. Salvador: UFBA – Pró-Reitoria de Extensão, 2001. p. 71-81. (Série UFBA em Campo: Estudos).

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Mulher e pedagogia**: um vínculo re-significado. Salvador: Helvécia, 2005.

\_\_\_\_\_. Menina não entra menina não pode – o lúdico na construção. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. São Paulo, v. 9, n. 1, 2003. p. 57-69.

FRIEDMAN, Adriana. **Brinquedoteca**: o direito de brincar. São Paulo: Maltese, 1992.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HIUZINGA, Johan. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Jogos Infantis**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993. Disponível em: <<http://www.terrabrasileira.net/folclore/indice1.html>>. Acesso em: 20 jan. 2005.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. A construção da identidade da mulher cientista. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (org.). **Ensaaios sobre identidade e gênero**. Salvador: Helvécia, 2003. p. 111-127

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, p.101-132,1995.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 176.

\_\_\_\_\_. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta Julia M. et. al. **Gênero & saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-18.

\_\_\_\_\_. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 11, p. 31-46, nov. 1994.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. São Paulo: Papyrus, 1989.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Unijuí, 2003.

MEAD, Margaret. **Macho e fêmea**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-120.

MORENO, Monteserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MURARO, Rose Mary; BOFF, Leonardo. **Feminino e masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

PASSOS, Elizete. **Palcos e platéias: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia. Núcleo de Estudos Inter-disciplinares sobre a Mulher – NEIM – FFCH/UFBA**. Salvador: EDUFBA., 1999. (Coleção Bahianas, n. 4).

PIMENTA, Irmã Sacramento de Figueiredo. **Vida e obra de Maria Emilia Riquelme**. Rio Grande do Sul: Palloti, [s.d].

RIVIERE, Henrique. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ROCHA, Brasilda dos Santos. **Brinkando na escola: o espaço escolar como criação e crescimento**. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico**. Porto Alegre: EST, 1994.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise**. Tradução de Christine Rufino Dabat/ Maria Betânia Ávila. Porto Alegre: SOS Corpo, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STOLLER, Robert. **Masculinidade e feminilidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

TOSCANO, Moema. **Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político – pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WHITAKER, Dulce. **Mulher & homem**: o mito da desigualdade. São Paulo: Moderna, 1988.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

\_\_\_\_\_. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Scipione, 1965.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Toomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

# APÊNDICE

APÊNDICE – Roteiro de entrevista realizada com as educadoras



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

### 1 Identificação:

1.1 Nome \_\_\_\_\_ 1.2 Idade \_\_\_\_\_

1.3 Tempo de Magistério \_\_\_\_\_

1.4 Série que leciona \_\_\_\_\_ 1.5 N° de alunos \_\_\_\_\_

1.6 Formação \_\_\_\_\_

1.7 Locais de trabalho \_\_\_\_\_

1.8 Estado civil \_\_\_\_\_ 1.9 Tem filhos? \_\_\_\_\_

1.9.1 Sexo dos filhos ( ) meninas ( ) meninos

### 2 Atuação profissional:

2.1 Fale um pouco de sua atuação profissional.

2.2 Como é o seu relacionamento com as alunas e os alunos?

2.3 Você brinca com seus alunos e suas alunas? De que?

2.4 Quando as crianças brincam no recreio você participa? Como?

### 3 Brincadeiras infantis



3.1 Qual a importância do brincar para você?

3.2 Quais as brincadeiras mais vivenciadas pelas crianças na sala de aula e no recreio?

3.3 Existem diferenças entre as brincadeiras das meninas e dos meninos? Quais?

3.4 Que tipo de orientação você passa para seus alunos quando percebe essas desigualdades entre meninas e meninos?

3.5 Você recebe alguma orientação específica da escola no que diz respeito às atividades lúdicas?

#### **4 Identidade de gênero**

4.1 O que você entende por identidade? Por gênero?

4.2 Para você existe alguma influência das brincadeiras infantis na construção da identidade de gênero das crianças? Como seria essa influência?

4.3 Você considera ser papel da escola discutir as questões de desigualdade entre meninas e meninos?

4.4 Como os pais e/ou responsáveis se revelam com a convivência das crianças de ambos os sexos nas atividades consideradas de meninas ou de meninos? Dê exemplos.

4.5 Na sua infância você se relacionava ou brincava com os meninos? O que sentia? E como a família reagia?

4.6 Qual brincadeira você mais gostava na sua infância? Descreva-a.