

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

TANIA MARIA CORDEIRO DE AZEVEDO

BRINQUEDOS E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

UM ESTUDO DO TIPO ETNOGRÁFICO NO ESTADO DO

RIO DE JANEIRO

SÃO PAULO

2003

TANIA MARIA CORDEIRO DE AZEVEDO

BRINQUEDOS E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.
UM ESTUDO DO TIPO ETNOGRÁFICO NO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tizuko Morchida Kishimoto

São Paulo

2003

Azevedo, Tania Maria Cordeiro de
Brinquedos e Gênero na educação infantil – um estudo do tipo
etnográfico no Estado do Rio de Janeiro / Tania Maria Cordeiro de
Azevedo. – São Paulo, 2003.
vi, 170f

Tese (Doutorado) – Área de Psicologia e Educação, Universidade de
São Paulo.

1. Brinquedos e aspectos sociais.
2. Brinquedos e aspectos psicológicos.
3. Brinquedos e aspectos antropológicos. I. Título

745-592
A-994

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**BRINQUEDOS E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.
Um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro**

Por: **TANIA MARIA CORDEIRO DE AZEVEDO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Educação da Universidade de São Paulo,
como requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Educação.

Aprovada em 15 de agosto de 2005

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Tizuko Morchida Kishimoto (FEUSP-EDM)
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Guacira Lopes Louro (FACED)

Prof^a. Dr^a. Edda Bomtempo (IPUSP)

Prof.^a Dr^a. Diana Gonçalves Schmidt (FEUSP-EDF)

Prof^a. Dr^a. Elaine Romero (UFES)

São Paulo
2003

Dedicado, em especial, às crianças que participaram deste estudo e a todas as
crianças do mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, principalmente, a minha orientadora professora doutora Tizuko Morchida Kishimoto pela dedicação, amizade e profissionalismo.

Agradeço também ao meu orientador na França, professor doutor Gilles Brougère, por gentilmente ter me recebido na Universidade Paris XIII e por sua inestimável contribuição para a construção deste estudo.

À professora doutora Fúlvia Rosemberg e à professora doutora Edda Bomtempo pela participação na banca de exame de qualificação e pelas valiosas sugestões.

À professora doutora Diana Vidal pelas críticas, sugestões e paciência.

À direção da Unidade de Educação Infantil, suas professoras, seus funcionários, aos pais e, sobretudo, às crianças que participaram da pesquisa.

Ao Ministério de Educação, MEC/CAPES, pelo apoio financeiro.

Ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal Fluminense pelo apoio recebido.

A minha mãe Lucymar C. de Azevedo, a Cláudia Vasconcellos e a Soyane Vargas, que aqui representam todas(os) as(os) amigas(os) e colaboradores.

RESUMO

Este estudo objetiva identificar as principais representações sociais, de gênero, circulantes no contexto da educação infantil, bem como conhecer como se estabelecem as relações de gênero/poder nesse contexto, sob uma perspectiva foucaultiana. Realizou-se pesquisa do tipo etnográfico em uma unidade pública de educação Infantil de ensino pré-escolar (UEI), no Estado do Rio de Janeiro. Observaram-se as relações das crianças e seus pares, bem como as relações das professoras com as crianças, em sala de aula e nos espaços exteriores, nas horas de recreação. Focalizaram-se, sobretudo, os brinquedos e as brincadeiras das crianças nesse contexto, por considerá-los um dos principais meios de socialização, na faixa etária de 0 a 6 anos. Os dados demonstram que o cotidiano do ensino pré-escolar, através do currículo, das práticas pedagógicas e das relações que se estabelecem entre as crianças, principalmente no seu brincar, produz representações e relações de gênero/poder que podem se constituir em desigualdades e discriminações entre meninas e meninos e interferir no processo de formação das identidades de gênero das crianças. Assinala-se a necessidade de medidas e ações, tanto no plano das políticas públicas, quanto no cotidiano do ensino pré-escolar, no sentido da desconstrução da díade gênero/poder, no âmbito da educação infantil.

Palavras-chaves: gênero; brinquedos; representações sociais; relações de poder.

ABSTRACT

The objective of this study is to identify the main social representations of gender, circulating within the early childhood education context, and to know how the relations of gender/power are established in this context, under a foucaultian perspective. An ethnographic research took place in a preschool unit in Rio de Janeiro state area. During the research it had been observed the relationships between the children and their peers, and between children and teachers, inside the classroom and outside during free time. The focus was mainly children's toys and plays in this context, considering them one of the main forms of socialization in the 0 to 6 age group. The collected data shows that the daily practice of teaching preschool through the preschool curriculum, teaching practices and the relationships that are established between the children, especially in their play, produce representations and relations of gender/ power that can constitute inequalities and discrimination between girls and boys, interfering in the young child's process of building a gender identity. The need of measures and actions, not only through public policies, but also through daily practices in the preschool teaching is pointed out, in the sense of deconstructing the dyad gender/power in the early childhood circuit.

Keywords: gender; toys; social representations; power relationship

RÉSUMÉ

Cette étude a pour but d'identifier d'une part les principales représentations sociales des sexes telles que l'on peut les observer dans le contexte éducatif de l'enfant, et d'autre part de vérifier comment s'établissent les rapports entre sexe et pouvoir dans ce même contexte, dans une perspective foucaultienne. Une recherche de type ethnographique a été réalisée dans une unité d'éducation infantile de l'enseignement pré-scolaire (UEI) dans l'État de Rio de Janeiro. Nous avons observé les rapports des enfants entre eux, les rapports des instituteurs et des enfants, en salle de classe et en dehors, lors des récréations. Nous nous sommes intéressés surtout aux jouets et aux jeux des enfants dans ce contexte, car nous les considérons comme l'un des principaux modes de socialisation dans la tranche d'âge des 0-6 ans. Les données montrent que le quotidien de l'enseignement pré-scolaire, à travers les activités, les pratiques pédagogiques et les rapports qui s'établissent entre les enfants, surtout dans leurs jeux, est source de représentations et de rapports entre sexe et pouvoir qui peuvent s'ériger en inégalités et discriminations entre filles et garçons et ainsi interférer dans le processus de formation des identités sexuelles chez les enfants. Nous signalons la nécessité de prendre des mesures et mener des actions, aussi bien sur le plan politique public que dans le quotidien de l'enseignement pré-scolaire pour ce qui est de déconstruire le binôme sexe/pouvoir dans l'éducation infantile.

Des mots clés: sexe/genre, jouets, représentations sociales, rapports de pouvoir.

SUMÁRIO

RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
RÉSUMÉ	IX
SUMÁRIO	X
1. INTRODUÇÃO	12
2. REVISÃO DA LITERATURA	18
2.1. CONCEITO DE GÊNERO	19
2.2. BRINQUEDOS E SOCIALIZAÇÃO	39
2.2.1. Brinquedos e Gênero	41
2.3. GÊNERO E SISTEMA ESCOLAR	75
2.4. BRINQUEDOS E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	93
3. MATERIAL E MÉTODO	111
3.1. METODOLOGIA	112
3.2. PROCEDIMENTOS	112
3.3. INSTRUMENTOS	112
3.4. A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PESQUISADA	113
3.4.1. Crianças que participaram da pesquisa	119
3.4.2. Professoras que participaram da pesquisa	120
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	122
4.1. PESQUISA DE CAMPO	123
4.1.1. Rotina na Unidade de Educação Infantil	123
4.1.2. Considerações sobre os brinquedos e brincadeiras nos parquinhos	125
4.1.3. Brincadeiras nos parquinhos	126
4.1.4. Principais brinquedos e brincadeiras na quadra e em áreas próximas	130
4.1.5. Relação da professora com os/as alunos/as	146
5. CONCLUSÕES	152

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
ANEXOS	164
Anexo 1 – Fotografias relativas à pesquisa.....	165
Anexo 2 – Tabelas de resultados de entrevistas.....	180
Anexo 3 – Relação de brinquedos dos parquinhos.....	187
Anexo 4 – <i>Post Scriptum</i> – Artigo sobre o resultado das entrevistas com as crianças	

INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

Desde criança, questões de gênero sempre me intrigaram. Direitos diferenciados para mulheres e homens, bem como tarefas diferenciadas pelo exercício de papéis de gênero pareciam-me injustas para nós, mulheres. Talvez o fato de conviver com mãe trabalhadora, com formação em curso superior (Enfermagem), na década de sessenta, época em que a participação feminina no mercado de trabalho formal era reduzida, tenha contribuído para as minhas inquietações sobre o que seria, naquele tempo, ser mulher em Niterói, RJ. No entanto, um dos aspectos fundamentais desse quadro, certamente, era a minha preferência por brinquedos considerados próprios para meninos e não para meninas, como soltar cafifa (pipa), jogar bolinhas de gude, brincar de polícia e ladrão ou de bandeirinha (pique-bandeira) na pequena rua ao lado de casa. Essas atividades eram desenvolvidas apesar de outras (me) serem proibidas, por minha mãe, como jogar futebol. Os adultos (vizinhos e desconhecidos) pareciam-me cruéis ao me reprovarem abertamente e ao me estigmatizarem por causa dessas escolhas. Carreguei durante quase toda a adolescência o fardo nada agradável do preconceito, advindo pela infância rebelde.

Essas (boas e más) lembranças me remetem a um texto recentemente lido, em que meninas são chamadas de “marias-homens” pelos seus colegas, simplesmente por terem ocupado, com a prática do futebol, o local que, por anos a fio, sempre foi dominado por eles: a quadra da escola. Em seu estudo sobre o assunto, Altman (1999), apoiando-se em Foucault, analisa as estratégias de resistência à dominação masculina formuladas por meninas de uma escola do segundo segmento do ensino fundamental, em Belo Horizonte (MG), no sentido de exercerem práticas e utilizarem espaços controlados pelos meninos. O termo “simplesmente” foi usado de forma proposital, pois aquela ação/reação, para ocupar tal espaço, bem organizada e envolvendo estratégias, nada tem de corriqueiro. Há bem pouco tempo, ações de resistência como essas seriam quase impossíveis de acontecer em escolas.

Tendo atuado como professora de Educação Física, por mais de dez anos (de 1982 a 1993) junto a alunos do segundo segmento do ensino fundamental da rede

pública do Estado do Rio de Janeiro, em áreas rurais e urbanas, pude presenciar, por exemplo, incontáveis vezes, meninas serem ofendidas pelos meninos por chutarem forte uma bola e terem a heterossexualidade posta em cheque diante de todos. Nota-se, inclusive, aqui, um duplo preconceito: com o sexo feminino e com as pessoas que desenvolveram sexualidade homoerótica. Tentativas de controle como essa eram, algumas vezes, também lançadas contra meninos que apresentassem qualquer comportamento considerado fora dos padrões masculinos dos colegas, naquele contexto, como escolher praticar o handebol em detrimento do futebol.

Além das questões relacionadas às regulações corporais, exercidas pelos meninos “sobre” as meninas, pude observar, também, a internalização de representações de gênero por elas, sobretudo as relacionadas ao mito da fragilidade física feminina e à sua inadequação à prática esportiva. Durante as aulas, era comum as meninas declararem-se incapazes de realizar uma determinada ação, como saltar sobre uma pilha de pneus dispostos uns sobre os outros, antes mesmo de a experienciarem. Após muita insistência e incentivo, além de fornecer, ainda, alguma possibilidade de segurança no sentido de evitar que se machucassem, essas mesmas meninas realizavam o exercício proposto com êxito e com “folga”, isto é, no caso, saltavam muito mais alto do que era necessário, demonstrando desconhecer suas potencialidades físicas e perceber a si próprias como incapazes, frágeis, fracas. Os meninos, ao contrário, partiam avidamente em direção aos obstáculos, com tanta energia e disposição para transpô-los, que se fazia necessário exercer controle sobre eles, a fim de evitar acidentes. Observava, também, que uma ou outra menina fugia a esses padrões, tanto na conduta, quanto no rendimento físico que era maior ou semelhante à média do apresentado pelos meninos.

Tendo em vista que eu própria, quando criança, igualava-me aos meninos e, muitas vezes, superava-os em brincadeiras que exigiam aptidão física, como pique e bandeirinha, passei a refletir sobre as possíveis causas desse quadro e a me interessar pelas conseqüências de concepções sociais, nesse caso de gênero, sobre a corporeidade de mulheres.

Esse interesse resultou na realização de uma dissertação de mestrado em Educação sobre preconceitos e estereótipos relativos à prática de atividades

esportivas da mulher. Utilizando uma das técnicas de análise de conteúdo de Bardin (1977), comparei as concepções sobre o tema, contidas em periódicos especializados em Educação Física, de 1932 a 1987, com a literatura atualizada em Medicina Desportiva, sem deixar de lado, no entanto, aspectos sociológicos e psicológicos da questão. (Azevedo, 1988)

Em linhas gerais, demonstrei que a acentuada diferença de rendimento físico, existente (em média) entre mulheres e homens, é consequência de processos sociais e históricos, iniciados na infância, exercendo influência no processo de construção da corporeidade de meninos e meninas.

Não negava, no entanto, que, em relação a algumas capacidades físicas, como a força muscular, questões de ordem orgânica, como maior concentração de hormônios sexuais masculinos¹ nos homens, proporcionavam a possibilidade de estes desenvolverem mais acentuadamente tal capacidade. Contudo, além do fato de as taxas de hormônios apresentarem uma enorme variação, tanto quando se comparam mulheres e homens, como quando se comparam pessoas do mesmo sexo, esse dado não explicava por que, em alguns casos, crianças e, portanto, pré-púberes, que ainda não secretam hormônios sexuais, também apresentavam assimetria para rendimento de força física, com vantagem para os meninos, contrariando a literatura sobre o assunto. O fato de os hormônios sexuais masculinos serem mais anabolizantes que os femininos não esclarecia, também, por que a diferença (em média) de membros inferiores entre homens e mulheres, por exemplo, era tecnicamente inexistente, e, ao contrário, a diferença de força de braços era marcadamente desigual, com vantagem para eles. Essas e muitas outras questões só podiam ser explicadas pela socialização diferenciada por sexo e gênero desde a infância, quando, em geral, os meninos apresentam maior movimentação do

¹ Na verdade tanto mulheres quanto homens secretam os mesmos hormônios sexuais, sendo que os que são secretados em maior nível pelas mulheres são menos anabolizantes, isto é, não favorecem a grandes ganhos de massa muscular, a qual por, sua vez, é diretamente proporcional à força física (Azevedo, op. cit.).

que as meninas², por meio de brincadeiras de lutas, de práticas esportivas etc. (Azevedo, 1988)

Essa questão se torna relevante quando mulheres são excluídas do mercado de trabalho ou redirecionadas, tendo como justificativa a exigência do quesito força física para o exercício de determinadas profissões. Além disso, penso ser esse um dos fatores que contribuem para a dominação das mulheres pelos homens no plano doméstico (inclusive por meio da violência), baseado na desigualdade acentuada de força muscular entre os sexos.

Hoje, percebo o caráter universalizante que alicerça este estudo, no qual a terminologia “mulher” (no singular) é utilizada. Por causa da quase absoluta ausência de estudos no Brasil sobre atividade esportiva e mulher, com enfoque “feminista”, à época da construção daquele estudo, foram utilizados, principalmente, dados da literatura internacional, que, a despeito de inúmeras semelhanças, evidentemente não correspondiam à diversidade do contingente de mulheres brasileiras.

Apesar de essa e de outras críticas serem pertinentes, penso ter contribuído para a desconstrução de alguns mitos, principalmente em relação à “fragilidade física feminina” e à sua inadequação à prática esportiva, evidenciando-lhe o caráter social e histórico, ao comprovar que os próprios periódicos especializados em Educação Física, por cerca de 50 anos, ratificaram e perpetuaram crenças relativas à prática esportiva da mulher, sem apoio em bases científicas comprovadas, constituindo-se, em preconceitos e estereótipos.

Até aqui expus alguns dados sobre a minha infância e sobre a minha dissertação de mestrado para que fosse estabelecido um vínculo narrativo e de sentido com o estudo que ora realizo. Hoje meu interesse recai sobre as relações de gênero tecidas no cotidiano escolar da educação infantil, tendo como sujeitos crianças (de quatro a seis anos de idade) e professoras, levando-se em consideração os demais membros da comunidade escolar e seu contexto.

² Movimentos habituais na infância influenciam no nível de concentração de proteínas contrácteis do músculo e na coordenação motora presentes na vida adulta, que estão relacionadas ao desenvolvimento da força muscular (ibid.).

Objetiva-se, neste estudo, conhecer e destacar as principais representações sociais de gênero, circulantes na educação infantil, tendo em vista sua implicação nos processos de socialização e, conseqüentemente, de formação das crianças. Observando-se, principalmente, os brinquedos e as brincadeiras das crianças, sua interação com pares e com as professoras, serão verificadas as maneiras como se constituem, nesse contexto, as redes de poder com base no gênero, destacando-se os processos de resistência, em uma perspectiva “foucaultiana”.

Assim, em linhas gerais, pretende-se conhecer como se compõe e como se formam o masculino e o feminino no contexto do ensino pré-escolar, visando à desconstrução dessas concepções, pois se considera serem elas limitadoras do processo de formação das identidades de gênero das crianças, além de implicarem relações de poder e de desigualdade normalmente, mas não de forma exclusiva, com dominância do “masculino” sobre o “feminino”. Essas e outras questões serão analisadas a partir de pesquisa de campo em uma escola pública de educação infantil, no Estado do Rio de Janeiro.

Este estudo apóia-se em pesquisa do tipo etnográfica e, como tal, não prescinde *a priori*, de formulação de hipóteses (André, 1999), o que pode ser realizado durante seu processo de construção, a partir da observação do contexto em foco. No entanto, parto do princípio de que a (pré) escola constitui um sistema simbólico determinante na transmissão e na produção de representações de gênero, e, assim sendo, levando-se em conta que as subjetividades estão se formando mais enfaticamente nessa faixa etária, justifica-se esse estudo, no sentido de se apontar para a necessidade de práticas pedagógicas que contribuam para uma educação igualitária e justa para meninos e meninas da rede pública de ensino, possibilitando que processos de formação de identidades de gênero aconteçam de maneira o mais livre possível de regulações e prescrições sociais limitadoras.

REVISÃO DE LITERATURA

2.1. CONCEITO DE GÊNERO

Em uma perspectiva foucaultiana, pode-se afirmar ser a escola produtora de regimes de verdade, “fabricando”, por meio de práticas pedagógicas, corpos dóceis, domesticados. Pode-se dizer, então, que tais práticas se inscrevem nos corpos, constituem corporeidades . Sendo assim, que representações sociais do feminino e do masculino se produziram nesse contexto e se inscreveriam nos corpos? Levando-se em consideração os processos de resistência, procurarei identificar regimes de verdade gerados no contexto da (pré) escola, constitutivos do masculino e do feminino.

Utiliza-se, neste estudo, o conceito de representação, cuja origem se encontra no âmbito dos Estudos Culturais (em grande parte fundamentado pelo pós-estruturalismo). As representações são, nesse campo, concebidas como “formas textuais e visuais através das quais se descrevem os diferentes grupos culturais e suas características” (SILVA, 2000, p. 97).

Tal preferência se deve ao fato de essa concepção aproximar-se do **conceito de gênero**, aqui utilizado como discursos constitutivos do (que é) feminino e do (que é) masculino, variáveis cultural e historicamente.

Segundo Scott (1994, p.13), Gênero pode ser concebido, também, como “a construção social de significados a partir da diferença sexual que são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e mais particularmente as relações entre homens e mulheres”.

Essa autora pondera que apesar de “(...) gênero ser o saber que estabelece significados para as diferenças corporais” entre mulheres e homens, “nada no corpo determina univocamente como será estabelecida a divisão social, pois esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo” (ibid.).

O termo gênero foi empregado, inicialmente, pelas feministas de língua inglesa no final da década de 70, para “se oporem ao caráter biológico dos termos sexo e diferença sexual” e “para insistirem no caráter fundamentalmente social das distinções calcadas sobre o sexo”. Assim, “rejeitavam as explicações com

denominador comum” [biológico], “como o de que as mulheres têm as crianças e os homens têm força física superior, como justificativa para a subordinação das mulheres” (Scott, 1990, p.5). Dessa maneira, complementa a autora, “gênero passa a ressaltar construções sociais, relacionadas à criação de idéias sobre os papéis adequados a homens e mulheres, bem como uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres”. Essas feministas apontavam, ainda, o caráter recíproco das definições de homens e mulheres e a conseqüente necessidade de se realizarem estudos também sobre os homens.

Esse termo passou a se difundir mais amplamente a partir do estudo da antropóloga Gayle Rubin (1975), introdutor do conceito “sistema de sexo e gênero”, marcando, na época, a discussão das acadêmicas feministas. Rubin utilizou as “ferramentas conceituais de Lévi-Strauss e Freud para se perguntar o que convertia as fêmeas em mulheres domesticadas, no plano da visão diferenciada entre natureza e cultura” (Piscitelli, [s.d.], p.6).

Os sistemas de 'sexo e gênero', cujas formas específicas variariam através das culturas e historicamente, envolveriam a criação social de dois gêneros dicotômicos, a partir do sexo biológico, exagerando as diferenças entre homens e mulheres; e, finalmente uma particular divisão sexual do trabalho que provocaria a interdependência entre homens e mulheres e a regulação social da sexualidade, prescrevendo ou reprimindo arranjos divergentes dos heterossexuais (Piscitelli, op. cit., p.7).

A dicotomia natureza/cultura é a base sobre a qual se sustentava o sistema sexo/ gênero: “o conceito de gênero (cultura) somava-se ao de sexo (natureza) e não o substituía. A natureza era uma base sobre a qual significados culturais são construídos. Gênero é associado, assim, a traços de caráter e a comportamentos; sexo, ao corpo e a biologia” (Carvalho, 1999, p.30).

A autora argumenta que “as evidências fornecidas pela biologia estão enraizadas em relações sociais e o conceito de sexo perde sua pretensa autonomia pré-cultural e pré-social”. E, complementando, cita Marx, para o qual “a essência humana não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado; é, em sua realidade, o conjunto de relações sociais” (ibid., p.31).

Uma outra concepção é destacada por Silva (2002), ao expor que “algumas perspectivas teóricas argumentam que não existe identidade sexual que não seja já, de alguma forma, discursiva e socialmente construída”, ponderando, no entanto, que “a distinção de gênero, como aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual, conserva sua utilidade” (ibid., p. 91).

Scott (1990, p.8) discorre sobre três posições teóricas de abordagens nas análises de gênero. De uma maneira geral, e não necessariamente linear ou cronológica (já que algumas correntes coexistem no tempo), a primeira delas “procura explicar as origens do patriarcado”; a segunda situa-se no interior de uma tradição marxista, e a terceira “inspira-se em diversas escolas de psicanálise, para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito”, dividindo-se entre as teorias de relação de objeto (Freud) e o pós-estruturalismo francês, cujas feministas baseiam-se em Lacan.

Como se viu, em primeiro lugar, as teóricas feministas se empenharam em explicar as origens do patriarcado. Assim, a desigualdade entre homens e mulheres se apoiaria no desejo de dominação daqueles sobre estas, passando por uma espécie de inveja da capacidade reprodutiva das mulheres, ou mesmo sobre a sexualidade em si. Dessa maneira, a desigualdade se originaria na sexualidade e seria integrada em todos os sistemas de relações sociais, com apropriação, pelos homens, da reprodução (ibid., p. 9.). Essa corrente feminista concebe a diferença entre homens e mulheres como situada totalmente fora de uma construção social e cultural, caracterizando-a, assim, como “universal, imutável e inerente ao corpo humano”.

Scott critica a teoria do patriarcado, principalmente porque ela “ não mostra como o gênero afeta esses outros domínios da vida que não parecem ser a ele ligados”, pois, apesar de afirmarem que “a desigualdade teria origem na sexualidade e seria integrada em todos os sistemas de relações sociais” (Mackinnon, apud. Scott, op. cit., p.9), essa perspectiva não explica como esse sistema funciona. Além disso, “a análise permanece baseada sobre a diferença física, e a dominação toma

forma de apropriação do trabalho reprodutivo da mulher pelo homem ou da reificação sexual ³ das mulheres pelos homens” (ibid.).

A segunda posição teórica, apresentada pelas feministas, segundo Scott (1990), apóia-se na tradição marxista e, portanto, tem uma abordagem histórica. Discorrendo sobre essa abordagem, a autora destaca um duplo sistema composto do patriarcado e do capitalismo, (separados porém em interação), “mas, nesse caso, a causalidade econômica torna-se prioritária e o patriarcado está sempre se desenvolvendo e mudando em função das relações de produção”. Além disso, ainda de acordo com Scott, de uma maneira geral, as teorias feministas marxistas, como no caso das explicações do “marxismo ortodoxo, consideram famílias, lares e sexualidade, todos como produtos das transformações de modos de produção” e “a explicação das origens e das transformações dos sistemas de gênero encontra-se fora da divisão sexual do trabalho” (ibid., p.9).

Nesse caso, expõe a autora, por “eliminar a divisão sexual do trabalho para acabar com a dominação masculina”, entende-se “colocar um fim à segregação profissional segundo os sexos” (Hartmann, apud Scott, op. cit.,p. 9).

Os debates entre as feministas marxistas giravam em torno da “rejeição do essencialismo daqueles que afirmavam que as exigências da reprodução biológica determinavam a divisão sexual do trabalho sobre o capitalismo e o caráter fútil da oposição entre reprodução e produção e o maior *status* da segunda sobre a primeira” (Scott, 1990, p.9).

Izquierdo ([s.d]., p.15), teórica feminista marxista, afirma:

O sistema sexo-gênero, que faz referência à forma como se organiza a sociedade, às expectativas que a mesma tem dos indivíduos, à distribuição desigual do poder, às aspirações, aos espaços sociais ocupados e às proibições em função do sexo, se fundamenta em uma base dupla: a biologia e a divisão sexual do trabalho. (Tradução minha)

³ Nesse caso, a reificação sexual seria “o processo primário de submetimento das mulheres : a sexualidade está para o feminismo assim como o trabalho está para o marxismo” (Mackinnon, apud. Scott op. cit.p. 9). Embora Mackinnon estabeleça uma comparação com a teoria de Marx, não propõe o materialismo dialético como método de análise feminista, mas sim, grupos de conscientização entre mulheres, pois do seu ponto de vista, tomando consciência de sua situação as mulheres poderiam, então, partir para a ação política (ibid.).

Carvalho (1999) acrescenta que, para Izquierdo, às ocupações profissionais são atribuídos conteúdos de gênero, classificando-as, então, como masculinas ou femininas (menos valorizadas e com menores salários), independentemente, se exercidas por homens ou por mulheres.

Rosemberg (1997, p.5) ressalta que, segundo Izquierdo, “as capacidades específicas das fêmeas têm a ver com atividades de gênero consideradas de segunda ordem para o funcionamento e desenvolvimento da sociedade, precisamente as relativas à produção da vida humana”, enquanto “as atividades de produção e de administração das coisas” são consideradas “fundamentais, de primeira ordem”, e específicas dos homens.

Assim, valorizando-se o masculino em detrimento do feminino, é estabelecida uma hierarquia de gênero que acarreta “relações de dominação/submissão entre o gênero masculino e o feminino, independentemente de qual seja o sexo das pessoas que ocupam o espaço social de gênero, nas relações de gênero”, (Izquierdo, apud Rosemberg, 1997, p.5)

Rosemberg (op.cit., p.5) destaca, por exemplo, a relação hierárquica entre a medicina e a enfermagem, que é mantida, mesmo quando a primeira, considerada superior, é exercida por uma mulher e a segunda, por um homem, “porque acima de tudo, as relações de gênero são relações de caráter hierárquico”.

Carvalho (1999, p. 37) faz uma crítica a Izquierdo, pois, na sua opinião, essa autora articula certas ocupações a cada um dos gêneros, “de maneira a-histórica e transcultural, com base numa divisão que associa a masculinidade à produção e a feminilidade à reprodução, de maneira semelhante àquela utilizada pelo feminismo da diferença”, o qual será detalhado quando da exposição da terceira abordagem de análise de gênero.

As feministas marxistas incluíam, ainda, em seus debates, a concepção de que a subordinação das mulheres é anterior ao capitalismo e que continua a existir mesmo em regimes socialistas, pois, “os sistemas econômicos não determinam diretamente as relações de gênero”, (Scott, 1990, p.9).

Levando-se em conta as considerações acima e ainda buscando conceber uma análise de gênero que chegasse a uma explicação materialista, ou seja, que não tivesse as diferenças sexuais como causa para a submissão feminina, algumas autoras, como Kelly (1984), propunham que “os sistemas econômicos e de gênero agiam reciprocamente, uns sobre os outros para produzir as experiências sociais e históricas e para reproduzir as estruturas socioeconômicas e as estruturas de dominação masculina, embora nenhum deles fosse causal” (Kelly, apud Scott, 1990, p.9,10).

Não obstante o fato de que, nesse caso, a visão do gênero como um sistema separado do sistema econômico tenha-se constituído em uma “abertura conceitual decisiva”, a ênfase era baseada nos aspectos socioeconômicos, muito mais do que no gênero, critica Scott (ibid., p.10).

No início da década de oitenta, as feministas marxistas americanas tomaram a análise da sexualidade como uma questão central. Influenciadas por *Foucault* e, portanto, considerando a sexualidade como produzida em contextos sócio-históricos e, ainda, levando em conta a importância da “revolução sexual” contemporânea, essas teóricas focalizaram “a causalidade e estabeleceram o vínculo entre a sociedade e uma estrutura psíquica persistente”, ressaltando a importância de se “estudar a estruturação psíquica da identidade de gênero” (ibid). Semelhantes análises, apesar de divergirem bastante, principalmente quanto à ênfase na causalidade, que, para algumas, focalizava-se nas estruturas sociais (freqüentemente identificadas com as estruturas econômicas) e, para outras, mais enfaticamente, na “ideologia de gênero, que reflete as estruturas sociais”, todas ressaltam a importância de se relacionar a sociedade, com o processo de “estruturação psíquica de identidade de gênero”, o que significa, no final das contas, que as estruturas econômicas tinham um peso maior quanto à questão. Nesse contexto, houve uma tentativa de fusão entre a psicanálise e o marxismo, mas suas adeptas optaram mais tarde por uma ou outra perspectiva (ibid.).

O problema maior, tanto para as feministas americanas como para as inglesas “no interior do marxismo, foi o de que gênero foi por muito tempo tratado

como subproduto das estruturas econômicas cambiantes: o gênero não teve o seu próprio estatuto de análise” (Scott, 1990).

A terceira abordagem de análise de gênero engloba teorias cuja base era a psicanálise. Entretanto, havia divisão entre as escolas. Para as feministas anglo-americanas a “teoria das relações objetais” (Freud) é associada mais freqüentemente a Nancy Chodorow e Carol Gilligan (EUA), que enfatizavam as diferenças psicológicas entre mulheres e homens, homogeneizando-os em grupos distintos, originando o que se chama “feminismo da diferença”. “A escola francesa, por sua vez, se baseia na leitura estruturalista e pós-estruturalista de Freud no contexto das teorias de linguagem” (ibid p.11) e, para essas feministas, a figura central é Lacan.

O trabalho de Chodorow (1990), publicado nos EUA em 1978, tenta explicar a construção diferenciada da identidade feminina.

Nesse caso, a personalidade feminina é :

(...) mais empática, mais propensa a sentir-se ligada e relacionada com o mundo objetual externo por ter sido cuidada por uma pessoa do mesmo sexo e por viver um processo edípico que não significa o rompimento radical dessa relação primária. Sua definição primária do eu, não decorre de uma ruptura, mas de uma identificação com a mãe, cuidadora inicial, (Carvalho, 1999, p.22).

Dessa maneira, a complexidade do processo edípico feminino resultaria em “uma maior intuição, subjetividade e percepção íntima nas mulheres”, bem como na formação de superegos mais abertos à persuasão e a julgamentos dos outros, complementa a autora (ibid). Sendo assim, o senso básico masculino estaria separado do mundo, não conectado a ele, como no caso feminino.

Scott (op.cit, p. 11) ressalta que essa interpretação limita o conceito de gênero à esfera da família e à experiência doméstica e “não deixa meios para que se faça a ligação entre esse conceito (nem o indivíduo), a outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder” como o sistema educacional, por exemplo.

Autoras como Carvalho (1999) e Rosemberg (1996) fazem, também, críticas nesse sentido, sendo que esta última destaca a importância do deslocamento do

“campo familiar no caso da formação da identidade de gênero” porque “é fora dele que se pode observar, nas sociedades contemporâneas, outras combinações entre poder, gênero e idade”.

Rosemberg (op.cit., p.9) ressalta ainda que, nesse caso, a compreensão da identidade de gênero, além de centrar-se na relação pais-filhas/os, exclusivamente, acontece “sempre em uma relação etariamente assimétrica”, ou seja, “a socialização é sempre vista na direção adulto-criança”. A autora chama a atenção para a “dinâmica intergeracional”, pois a importância das interações crianças-pais “na constituição das identidades de gênero entre adultos” nunca é considerada. E a autora complementa: “uma reflexão teórica sobre as hierarquias sociais de classe, gênero e raça” deve levar “em consideração as subordinações de idade”. Além disso, a concepção de crianças como atores sociais também nem sempre é levada em consideração.

Seguindo o modelo psicanalítico, Chodorow expõe que, se os pais (homens) estivessem mais envolvidos nos seus deveres com os filhos e atividades domésticas, provavelmente as conseqüências do “drama edipiano” seriam diferentes. Scott (1990, p. 11) concorda com Chodorow no sentido de que as disposições sociais, ao exigirem que os pais trabalhem e as mães executem a maioria das tarefas de criação de crianças, estruturam a organização da família. Argumenta, porém, que não fica clara a origem dessas disposições sociais, “nem por que elas são articuladas em termos de divisão sexual do trabalho” . E a autora prossegue indagando como se explica, por essa teoria, o poder e valor maior que é atribuído à masculinidade, em detrimento da feminilidade. Questiona, também, como “as crianças aprendem essas associações e avaliações, mesmo se vivem fora de lares nucleares” ou, onde “o marido e a mulher dividem as tarefas parentais” (ibid), ou ainda, onde simplesmente não há homens.

Carol Gilligan, defensora do “feminismo da diferença” e autora do livro **Uma voz diferente** [s.d.], cujo foco é centrado no desenvolvimento moral, por sua vez faz referência ao desenvolvimento psicológico da criança até o adulto de meia-idade. Apoiando-se em Chodorow, Gilligan, sustenta que as “mulheres teriam seu desenvolvimento baseado não na individuação, mas nas relações, definindo sua

identidade a partir dos relacionamentos e não a partir das separações”, como acontece com os homens (Carvalho, op.cit., p.23). A autora prossegue sua exposição afirmando que “as mulheres tenderiam a uma ética de cuidado, partindo da idéia de responsabilidade, conexão e rede de responsabilidades, sempre contextualizando seus julgamentos e relativizando as verdades”. Nesse caso, só ao amadurecerem, poderiam elas perceber e incluírem-se na ética de direitos. Complementando, a autora nos diz: “Os homens teriam uma ética de direitos baseada em princípios abstratos e na igualdade entre os indivíduos. Só com o amadurecimento seriam capazes de contextualizar e relativizar e de incluírem a responsabilidade e o cuidado em sua ética” (ibid.).

As experiências diferenciadas de meninos e meninas os levariam a essas diferenças de julgamentos morais, ou seja, a uma ética de cuidado para as mulheres e a uma ética de justiça para os homens.

Gilligan discorda de Piaget e Kolberg (de quem era discípula), segundo os quais as mulheres teriam “uma parada no desenvolvimento moral”, pois, do seu ponto de vista, as mulheres seguiriam “uma trajetória própria” (Rosemberg, 1996, p.7).

Scott (1990, p. 13) evidencia “a noção a-histórica e essencialista de mulheres”, presente na teoria de Gilligan, ressaltando que, nela, “a experiência das mulheres leva-as a fazer escolhas morais que dependem de contextos e de relações” para chegar à conclusão de que “as mulheres pensam (dessa maneira) e escolhem esse caminho porque são mulheres”. Além disso, Gilligan reporta dados de seu estudo com universitárias norte-americanas do final do séc. XX a todas as mulheres.

Rosemberg (1996, p.21) aponta o caráter adultocêntrico da teoria de Gilligan, que “acaba por retirar da infância seu caráter histórico e seu potencial transformador”, pois, sob a perspectiva de desenvolvimento apresentada por ela, “cada nova infância é reconstruída à luz do paradigma adulto atual, que viveu sua infância em outro tempo histórico”.

Rosemberg (op.cit, p. 20), afirma, ainda:

Isto é, o método para retrazar o desenvolvimento parte do paradigma adulto, no caso uma concepção que diferencia a maturidade moral entre mulheres e homens, e é a partir daí que retraça, relê ou compreende o padrão de desenvolvimento de meninos e meninas que, inexoravelmente, conduz, então, ao ponto de partida: a própria concepção de maturidade (s) adulta (s).

Gilligan baseia-se em Chodorow, para a qual o dualismo público-privado é hierárquico e como consequência, explica, por essa via, a dominação da mulher que estaria mais ligada ao privado por causa de suas funções femininas relacionadas às diferenças biológicas entre os sexos: “As diferenças do corpo das mulheres determinam papéis sociais inferiores e mais “naturais” para elas, pois as mulheres estariam mais próximas da natureza em todas as culturas” (Ortner, apud Carvalho, 1999, p.25).

Obviamente que concepções como a de Ortner (1979) foram há muito contestadas, contudo parece relevante destacá-la para melhor compreensão das teorias que nela se inspiram.

Por sua vez, os papéis sociais considerados próprios às e das mulheres originariam uma estrutura psíquica diferenciada. “Ao associarem os homens com trabalho assalariado e vida pública e as mulheres à família , ao trabalho gratuito e á vida no seio doméstico, aquelas teóricas feministas parecem ignorar a participação ativa das mulheres no mercado de trabalho formal e informal, no qual estão engajadas” (Carvalho. op. cit.).

Dessa maneira, tanto Chodorow (1990) como Gilligan [s.d.] idealizam as mulheres, que seriam “menos competitivas, mais afetivas, mais relacionais, intuitivas e cuidadoras” e os homens, percebidos como universalmente “racionais, competitivos, universalistas em seus julgamentos e afeitos a relações formalizadas”. Assim, a polaridade homem–mulher é tomada como “evidente, a-histórica e universal” e é expressa na vida pública (social, econômica e política) e na domesticidade” , respectivamente, conclui (Carvalho, 1999, p.28).

Uma das críticas mais freqüentes, em relação ao feminismo da diferença recai sobre o fato de que, ao apontar diferenças inerentes às mulheres em relação aos homens, essas feministas acabam por justificar tratamento diferenciado e desigual para as mulheres, reforçando, assim, o tipo de pensamento que desejam combater (Scott, 1990; Carvalho, 1999). Além disso, as adeptas dessa corrente feminista desconsideram todas as outras variáveis em questão, como classe, etnia, raça, idade etc. Assim, o “feminismo da diferença torna-se o feminismo da conformidade, pois todas as mulheres passam a constituir um bloco homogeneizado” (Nicholson, apud Carvalho, op. cit., p.31).

Em relação à visão bipolar de homens e mulheres, as feministas que criticam o “feminismo da diferença” não concebem a masculinidade e a feminilidade como opostas e excludentes, como também não admitem o masculino como referencial.

Carvalho (1999, p. 36) chama a atenção para o fato de que a “ênfase na diferença não é a única forma de se perceber homens e mulheres” e complementa sugerindo que se deva focar, nos estudos, “as continuidades e semelhanças”, mais do que as diferenças entre os gêneros.

Diferenças e semelhanças são encontradas, também, em relação às várias formas de masculinidades ou de feminilidades. Estudos sobre as masculinidades, por exemplo, apontam o caráter dinâmico e mutante de suas práticas, diferenciadas das prescrições e da masculinidade hegemônica (Connell, 1995), que, por sua vez, é também historicamente construída.

Por masculinidade hegemônica entende-se aquela mais valorizada culturalmente, por corresponder aos grupos dominantes (de homens brancos, de classe média), sendo “sustentada pelo poder institucional” (Carvalho, 1999, p.39).

Contudo, ao se admitir a existência da masculinidade hegemônica, deve-se admitir, também, a existência da feminilidade hegemônica, embora ambas sejam vistas como processos dinâmicos em permanente construção e tensão com outras representações de gênero: “A hegemonia de uma certa configuração de

masculinidade significa a manutenção da ordem de gênero e a conseqüente predominância de uma certa configuração de feminilidade” (ibid., p.40)

Vale ressaltar, entretanto, que, a despeito das críticas àquela corrente feminista, é interessante observar que Carvalho (ibid, p.38) considera que não se deve abandonar “as descrições [sobre os gêneros] do feminismo da diferença”, pois “(...) ele descreve com acuidade o padrão ainda predominante nas prescrições quanto às identidades de gênero dos adultos em nossas sociedades ocidentais” ;

Se somos capazes de historicizar essas descrições e de tomá-las como uma referência mais valorizada culturalmente com a qual inúmeras outras estão permanentemente em choque no interior de cada sociedade e no processo individual de formação das identidades de gênero, elas podem ser úteis para compreender homens e mulheres adultos hoje (ibid).

A autora ratifica a utilidade de uma referência geral às descrições do feminismo da diferença, por causa da “crescente globalização dos padrões de relações de gênero, cuja crise adquire contornos internacionais”, apesar de haver “a necessidade de mediações e atenção às especificidades” do nosso país (Carvalho, op.cit. p.40): “Não podemos esquecer que as polaridades de gênero podem ser ficções ideológicas, mas têm resultados materiais muito reais sobre as relações sociais e a vida das pessoas” (Willians, apud Carvalho, 1999, p. 39).

Esses eram, em linhas gerais, os pressupostos básicos do “feminismo da diferença” surgido no final dos anos 70, como uma reação ao movimento feminista, que, na época, defendia a igualdade de direitos entre os sexos em termos liberais.

A terceira posição teórica, baseia-se, como se viu, anteriormente, em diversas escolas de psicanálise. Comparando-se a escola anglo-americana com a escola francesa (pós-estruturalista), observa-se que ambas centram seu interesse nos “processos pelos quais é criado o sujeito, com foco nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança, a fim de encontrar as indicações sobre a formação da identidade de gênero, “mas, enquanto as teóricas da relação de objeto colocam a ênfase nesse processo sobre a influência da experiência concreta da criança” (com seus pais e o meio), “as pós-estruturalistas sublinham o papel central da linguagem na comunicação, na interpretação e na representação do gênero”. Sendo a

linguagem o centro da teoria lacaniana, constitui-se na chave do acesso da criança à ordem simbólica. Por meio da linguagem é construída a identidade sexuada (Scott , 1990, p. 11).

O pós-estruturalismo⁴, de uma maneira geral, compreende a linguagem e a cultura em termos de sistemas lingüísticos e simbólicos, enfatizando as inter-relações entre os elementos que os constituem. Nessa perspectiva, o processo de significação é incerto, indeterminado e instável, podendo ser os sistemas simbólicos, como por exemplo, a escola e a sala de aula, analisados como uma espécie de código, isto é, podem ser concebidos como uma linguagem (Peters, 2000; Silva, 2000).

Scott ressalta que, para os pós-estruturalistas, linguagem não se refere somente às palavras, mas, aos sistemas de significação e às ordens simbólicas, razão pela qual sublinha a importância de se dar atenção:

(...) aos modos como as sociedades representam o gênero, [como] servem-se dele para articular as regras de relações sociais ou para construir o sentido da experiência. Sem o sentido não há experiência e sem processo de significação não há sentido”. Assim, a linguagem não “seria tudo”, mas precisa-se perceber “os poderosos papéis que os símbolos, as metáforas, e os conceitos jogam na definição da personalidade e da história humana (Scott, 1990, p.11).

Desse modo, principalmente sob a influência das feministas pós-estruturalistas, os termos mulheres e feminilidades (no plural) passaram a ser utilizados, indicando a necessidade de contextualizações e da observação do caráter social e histórico das linguagens e conceitos. Os pós-estruturalistas criticam a noção humanista de sujeito que o coloca “no centro da análise e da teoria, vendo-o como a origem e a fonte do pensamento e da ação” (Peters, 2000, p.81). Portanto, para esses teóricos,

(...) não existe um “sujeito” originário, transcendental, pré social e pré discursivo: cada discurso põe o sujeito numa determinada posição. Na medida em que o sujeito é pensado como correspondendo a discursos, que podem ser diversos e contraditórios, o conceito de posição-de-sujeito (Foucault), permite conceber a subjetividade, tal como a identidade, como construída, contraditória e fragmentada (Silva, 2000, p.93).

⁴ Pós-estruturalismo: corpo teórico desenvolvido na crítica literária que oferecia conceitos úteis à análise feminista, como linguagem, discurso, diferença e desconstrução, apóia-se principalmente em Foucault e Derrida (Scott,1992).

A subjetividade e a identidade são, assim, lingüística e discursivamente, construídas (ibid).

As identidades, nesse contexto, são, portanto, definidas em processos de diferenciação, que, por serem relacionais, são sempre inacabados e transitórios. É nessa perspectiva pós-estruturalista que as subjetividades e as identidades são concebidas no estudo que ora realizo. Dessa maneira, considera-se que as identidades de gênero:

(...) estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, 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. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe (Louro, 1997, p.28).

Da mesma forma, concebe-se aqui a identidade sexual como relacionada à construção da sexualidade, que poderia ser heterossexual, homossexual ou mesmo bissexual, independente dos sujeitos serem masculinos ou femininos. Destaca-se que, como as identidades de gênero, as identidades sexuais não estariam prontas ou acabadas em um determinado momento, mas estariam sempre se constituindo, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo, os quais regulam, normalizam, instauram saberes que produzem verdades, ou seja, a identidade sexual é uma invenção social e, portanto, instável e passível de transformação (Louro, op.cit.).

Louro chama a atenção para algumas/uns estudiosas/os, como Judith Butler⁵, as/os quais vêm sugerindo que, usualmente, pensamos e trabalhamos sobre gênero numa matriz heterossexual (ibid.), legitimando a sexualidade dominante.

Para Scott, gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, é, também, “uma primeira maneira

⁵ A teórica queer, Judith Butler (Estudos Gays e Lésbicos) questiona, também, a fixidez que a linguagem, os discursos e as significações imprimem às identidades socialmente construídas. A autora introduz, então, o conceito de “performatividade”: se a identidade é também definida como uma performance (...) sua definição torna-se muito menos dependente de um núcleo, mesmo que esse núcleo seja definido por meio de um processo discursivo de significação. “A identidade, incluindo a sexual, torna-se, assim, uma viagem entre fronteiras” (Silva, 2002a, p.107)

de dar significado às relações de poder ou o gênero é o primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual o poder é articulado” (Scott, 1990, p.14).

Nesse sentido, essa autora concebe que gênero implica quatro elementos :

- a) os símbolos culturalmente disponíveis que evocam determinadas representações, como Maria e Eva, signos de mulher na tradição cristã do Ocidente, ressaltando a autora a importância da contextualização dessas representações;
- b) conceitos normativos “que põem em evidência as interpretações do sentido dos símbolos, que se esforçam para limitar e conter suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas, ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária que afirma de maneira categórica e sem equívocos o sentido do masculino e do feminino. Assim, a posição que emerge como dominante é declarada a única possível e a história posterior é escrita como se essas afirmações normativas fossem produto do consenso mais do que do conflito” (p.14, 15);
- c) descoberta da natureza do debate ou da repressão, que produz a aparência de uma permanência eterna na representação binária do gênero. Esse tipo de análise, aconselha, deve incluir uma noção de política bem como uma referência às instituições e à organização social;
- d) identidade subjetiva. Embora a autora concorde com Rubin (1975), para quem a psicanálise fornece uma teoria importante para a reprodução de gênero, ou seja, uma descrição da “transformação da sexualidade biológica dos indivíduos à medida da sua aculturação”, critica o caráter universal da proposição psicanalítica de que a “identidade de gênero é única e universalmente fundada sobre o medo da castração, pois a pertinência do questionamento histórico é negada. E acrescenta que “os homens e mulheres reais não cumprem sempre os termos das prescrições da sua sociedade ou de nossas categorias de análise” (p.15).

Scott, na mesma obra, recomenda: os historiadores devem examinar as maneiras como as identidades de gênero são formadas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente situadas.

Concluindo, a autora afirma que esses quatro elementos compõem a primeira parte de sua definição de gênero e que esses serviriam tanto para raça, como para etnia ou outro processo social (p.16).

Assim, o gênero é também um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana.

Quando as historiadoras buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as maneiras particulares e situadas dentro de contextos específicos, pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política (Scott, 1990, p. 16).

Scott cita regimes autoritários como o de Stalin, Hitler, A. Komehini em que “a força, a autoridade central e o poder soberano” eram identificados com o masculino e “os inimigos, os forasteiros, os subversivos e a fraqueza identificados com o feminino e literalmente traduziram esses códigos em leis” que interdita a participação da mulher na vida política, “impedindo o trabalho assalariado das mães, impondo códigos de trajar para as mulheres”. Assim, “uma afirmação de controle ou força tomou a forma de uma política para as mulheres” (p.17).

Sustentando-se no binarismo hierárquico masculino-feminino, dando sentido ao processo social e parecendo natural ou divino, “o gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político foi concebido, legitimado, criticado. Questionando-se suas bases, desestabiliza-se o poder”, conclui a autora (Scott, 1990, p.18)

Finalizando, a autora complementa que, estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social (Scott, op.cit.,p.18).

Ao se admitir que o gênero organiza processos sociais, o mundo é explicado ou mesmo é construído através dele, como querem as feministas pós-estruturalistas, então, inclusive, as subjetividades estariam dentro dessa lógica generificada, embora aqui o que conte são os discursos que se fazem sobre elas e que as constituem. Dessa maneira, os discursos sobre o masculino e o feminino existentes em um determinado contexto seriam atribuídos a certos grupos e indivíduos e os constituiriam.

Uma outra perspectiva cabível seria, admitindo-se que as subjetividades são formadas em interação com contextos socioculturais (Vygotsky), não parece absurdo admitir-se, então, que as subjetividades podem apresentar, em sua formação, certas tendências generificadas relativas ao contexto em que estão inseridas.

Pode-se observar, também, que há variações de representações como, por exemplo, as de gênero no intercruzamento com diferentes classes sociais ou/e com diferentes etnias, raças etc. Em relação às representações de corpo feminino e masculino, ou seja, em relação à corporeidade de homens e mulheres, tanto Muraro (1983) no Brasil como Boltansk (1979) na França encontraram inúmeras diferenças, na sua percepção, entre as várias classes sociais.

É importante lembrar, ainda, que a categoria idade exerce influência incisiva na produção de representações sociais. Contudo, nota-se que, apesar das críticas, a universalização das características de homens e mulheres, postuladas, por exemplo, pelas adeptas do “feminismo da diferença” (embora não se defenda aqui essa corrente feminista) algumas teóricas admitem a utilização de suas prescrições quanto a gênero, desde que se contextualizem e não se percam de vista as nuances específicas das subjetividades envolvidas. Como se viu anteriormente, em Carvalho (1999), até mesmo a crescente globalização é utilizada como argumento para uma conduta condescendente com essa corrente feminista, no sentido de se admitir, não

exclusivamente, uma masculinidade hegemônica, em assimetria com uma feminilidade também hegemônica.

Admite-se, portanto, neste estudo, que as subjetividades e as identidades de gênero, masculina e feminina, poderiam apresentar certas características predominantes (nas sociedades complexas contemporâneas), não por uma questão psicanalítica de relações parentais, conforme querem as adeptas do feminismo da diferença, mas, por estarem sendo formadas em um mundo cultural, constituído e estruturado por gênero.

Assim, apesar de as representações variarem de acordo com os grupos sociais e com a história, penso que algumas apresentam uma maior tendência de se firmarem como hegemônicas, por corresponderem a ideais de classes, etnias, raças, gênero e sexualidades dominantes, embora coexistam, em permanente tensão, com outras representações produzidas por outros grupos, ou mesmo no interior de um único grupo social.

Quais seriam, então, as representações de gênero predominantes nas sociedades ocidentais contemporâneas? No caso das representações relativas à masculinidade, pode-se especular que “a ânsia por domínio e controle, bem como a competitividade e a violência são consideradas componentes de uma certa concepção de masculinidade” que predomina atualmente nas sociedades complexas ocidentais. Nesse sentido, Silva (2002a) formula as seguintes indagações:

Como a violência, os impulsos de domínio e controle e a competitividade, características indesejáveis do ponto de vista de uma educação para uma sociedade justa e igualitária, estão ligadas à formação da masculinidade? Como a formação da masculinidade está ligada à posição de poder que o homem detém na sociedade (Silva, 2002a, p. 95, 96)?

Assim, a guerra não poderia representar a exaltação máxima dos aspectos da masculinidade? Segundo Connel (1997), Tyler continua afirmando que a guerra (assim como dirigir um automóvel em alta velocidade) faz parte de uma estética masculina. O confronto a que assistimos passivamente hoje entre os EUA e o Iraque não seria, a despeito das implicações econômicas, a exaltação máxima daqueles aspectos masculinos?

Levando-se em conta valores da cultura euro-americana contemporânea, constata-se também, que ao longo do tempo, a racionalidade e a capacidade tecnológica foram consideradas masculinas e a afetividade e a capacidade relacional, constitutivas do feminino, concepções que, apesar de calcadas em binarismo dicotômico, com supremacia e dominância do primeiro termo sobre o segundo, podem ser aqui utilizadas como tendências provisórias e generificadas.

Nesse ponto pode-se indagar: como se (re)produzem as representações de gênero? Embora as relações sociais em geral e a mídia – principalmente quando veicula propagandas – tenham um papel incisivo nesse processo, os filmes, livros, músicas, brinquedos, enfim, os objetos simbólicos da cultura e as instituições, como a família e a escola, têm-no também, mesmo porque, como se expôs, anteriormente, o mundo é compreendido e constituído por uma lógica generificada. A escola, em especial, destaca-se nesse processo, uma vez que, por meio do currículo e das suas práticas pedagógicas, fornece claramente as bases para a construção e reprodução de representações de gênero, tendo em vista o currículo como “um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados” e valores culturais, (Silva, 2002a, p. 55).

Em relação à masculinidade e currículo, Silva (op.cit., p. 96) levanta uma questão importante: “Como se dá a relação entre a forma como o currículo produz e reproduz a masculinidade e as formas de controle, domínio e violência que caracterizam o mundo social mais amplo ?”

Carvalho (1999) expõe que, apesar de o corpo docente na escola ser quase totalmente feminino, essa instituição valoriza o conhecimento e a racionalidade identificados com o masculino, ressaltando, assim, a necessidade de valorizar também o cuidado nesse contexto (identificado com o feminino), objetivando uma formação mais completa e integral para os educandos.

Seguindo tal linha de raciocínio, a área conhecida como **Estudos da Mulher** (*Women' Studies*) ganhou força principalmente nos EUA nos anos 80, apontando para a necessidade de “efetivar uma ‘pedagogia feminista’ que valorizasse o trabalho coletivo, comunitário e cooperativo, facilitando o desenvolvimento de uma

solidariedade feminina, em oposição ao espírito de competição e individualismo dominante na sala de aula tradicional” (Silva, 2002a, p. 96-97), considerados masculinos.

Carvalho (1999, p. 36) atenta para a variação cultural e histórica que conceitos como homem, mulher, masculino, e feminino recebem segundo os diferentes contextos, e, sendo assim, ressalta a necessidade de procurar seus “significados múltiplos, como produtos e não como pressupostos de pesquisa”

Dessa maneira, pretende-se verificar quais representações de gênero predominam e circulam no cotidiano da pré-escola, por meio de seus membros (principalmente de alunos e professoras), do currículo (materiais, brinquedos, disposições espaciais etc.) e as contidas em “estatutos” e projetos pedagógicos do estabelecimento em questão. Pretende-se, também, verificar as diretrizes municipais (Niterói), estaduais (Rio de Janeiro), além dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no que se refere a gênero.

Assim, a questão central deste estudo é verificar como se formam e se constitui(uem) a(s) masculinidade(s) e a(s) feminilidade(s) no contexto da educação infantil, tendo em vista a sua influência na formação das identidades de gênero das crianças.

Em uma perspectiva foucaultiana, a educação é analisada como uma prática disciplinar de normalização e de controle social. As práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção de sujeitos, mediante certas tecnologias de classificação e divisão que atuam, principalmente, sobre o corpo, ou o interior dos indivíduos.

As pedagogias funcionam, então, como regimes de verdade, e, nesse contexto, as relações disciplinares de poder-saber são fundamentais aos processos educacionais. Pretende-se, assim, conhecer as maneiras pelas quais se constituem as redes de relações de gênero e de poder no cotidiano da pré-escola, tendo em vista o caráter dinâmico dessas relações, ou seja, procurando-se manter uma visão

crítica da polarização hierárquica masculino-feminino (com dominância do primeiro) e destacando-se as resistências.

Levando-se em conta as representações de gênero produzidas (e reproduzidas) no contexto em questão, será verificado se elas implicam desigualdades e discriminação entre meninas e meninos, sobretudo em relação às oportunidades de aprendizagem e ao desenvolvimento dessas crianças. Na medida do possível, serão feitas intervenções na pré-escola pesquisada, sempre atentando para os membros da comunidade escolar (especialmente os alunos) como sujeitos e parceiros nessa “empreitada” que tem, como meta principal, favorecer uma educação mais rica e verdadeiramente igualitária para meninas e meninos da rede pública de ensino. Com esse propósito, pretende-se, também, oferecer subsídios às transformações, no âmbito das políticas públicas, das diretrizes educacionais para a educação infantil.

2.2. BRINQUEDOS E SOCIALIZAÇÃO

Os principais motivos da escolha da educação infantil como campo deste estudo são dois: em primeiro lugar, foi levada em consideração a faixa etária, de zero a seis anos, das crianças matriculadas nesse grau de ensino (dividido em: creches para crianças de zero a três anos e unidades de educação infantil de ensino pré-escolar para crianças de três a seis anos), pois nesse período da vida a influência de representações e de relações sociais são incisivas no processo de formação de identidades e subjetividades. O segundo motivo se deve ao fato de ser, nesse grau de ensino, que a presença e a utilização de brinquedos é mais freqüente, tanto como objeto pedagógico quanto, como brinquedo propriamente dito, isto é, quando utilizado de forma livre e espontânea pela criança.

Tendo em vista que o brinquedo é um artefato cultural, ou seja, um objeto simbólico da cultura, ele torna-se essencial nos processos de socialização, simbolização e subjetivação, importantíssimos nessa faixa etária. Além do brinquedo como objeto material e palpável, também as brincadeiras vivenciadas pelas crianças (com ou sem brinquedos) serão foco de observação neste estudo, porque, por meio delas (tal como por meio do brinquedo), as crianças entram em contato com

representações sociais, valores culturais, além de experienciarem práticas e relações sociais.

Como sistemas simbólicos, as brincadeiras e os brinquedos das crianças contribuem, cabalmente, no processo de socialização e de formação de identidades. Concebidos como artefatos culturais e históricos, podem ser considerados “textos” e, como tal, podem servir a uma análise crítica com base no gênero (Peters, 2000, p. 37).

Entende-se também que as relações e práticas sociais, no caso as constitutivas do cotidiano da pré-escola⁶ (incluem-se aqui as brincadeiras), podem igualmente servir como “textos” ou seja, como sistemas de significação passíveis de análise focada no gênero e no poder. Essas considerações apóiam-se, como se expôs anteriormente, em uma perspectiva pós-estruturalista, embora também encontre apoio em uma das vertentes para os Estudos Culturais (Silva, 2000).

Ribeiro (apud Martins, 2002) afirma ser a escola e as relações que as crianças estabelecem, principalmente no início do processo de escolarização, fundamentais no desenvolvimento de sua identidade. Kishimoto (1997) complementa a questão, quando afirma que “Idéias e ações adquiridas pela criança provêm do mundo social, incluindo a família e seu círculo de relacionamento”, assim como provêm “do currículo apresentado pela escola com as idéias discutidas em classe, os materiais, os pares”, os professores, a organização espacial de locais destinados às atividades escolares etc. Dependem do currículo, ainda, “os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis” e “os temas dessas brincadeiras, os materiais para brincar [e os brinquedos], as oportunidades para as interações sociais e o tempo disponível” (Kishimoto, op. cit. p. 39), o que certamente influenciam, também, na formação das identidades das crianças.

Se a escola, em seus diferentes graus de ensino produz e reproduz representações sociais, inclusive de gênero, então, pode-se especular ser na

⁶No Estado do Rio de Janeiro, as instituições de educação infantil que atendem a crianças da faixa etária de três a seis anos, denominam-se unidades de educação infantil (UEI) no âmbito estadual e unidades municipais de educação infantil (UMEI) quando administradas pelas prefeituras. Utiliza-se, no entanto, o termo “pré-escola” com a única finalidade de simplificar, agilizar o processo de escrita deste estudo.

educação infantil que o processo de formação de identidades de gênero se torna mais incisivo: por causa da faixa etária das crianças, da prioridade na utilização de brinquedos e brincadeiras, além de seus currículos e práticas pedagógicas.

Mais à frente, será focalizada a escola, em geral, e a pré-escola, em especial, com o objetivo de se conhecer como esses contextos (re)produzem representações de feminilidades e de masculinidades e como se dão as relações de gênero e poder no cotidiano escolar.

2.2.1. Brinquedos e Gênero

Levando-se em consideração a revisão do conceito de gênero e sua utilização como categoria de análise, feita anteriormente, pretende-se, neste ponto do estudo, estabelecer correlações entre brinquedos, representações de gênero e a formação de identidades de gênero.

Assim, **identidade de gênero** pode ser considerada como “a representação de si ou de uma categoria idealizada por meio da apropriação da diferenciação masculino-feminino, ela mesma ligada à linguagem e ao pensamento” (Tap, Zaouche-Gaudron in: Lemel, Roudet, 1999). Complementando, os autores afirmam que os papéis de gênero têm forte influência no processo de formação das identidades de gênero e são adquiridos da mesma maneira que outros comportamentos: pela imitação do modelo de seu próprio sexo e pelos reforços diferenciais proporcionados pelos pais, pelos pares, pelos professores ou pela mídia, em resumo, como consequência da pressão social.

Perry e Bussey; Masers et al.; Huston (apud Golombok e Fivush, 1994) expõem que, pela observação de modelos femininos e masculinos, as crianças assinalam os que são mais freqüentemente realizados por homens e mulheres e, então, utilizam essas abstrações de comportamentos “sexuados”⁷ como modelo para sua própria atividade de imitação.

⁷Na maioria dos casos, prefere-se utilizar neste estudo a terminologia (de) “gênero” em lugar de “sexo”, “sexual” e termos derivados, pois, como se viu anteriormente, o primeiro ratifica o caráter eminentemente cultural das definições sobre o feminino e o masculino em determinado contexto. No entanto em se tratando de citação, mantém-se a terminologia original empregada pelo(a) autor(a).

Há várias décadas, inúmeros estudos medem a quantidade de informação que as crianças possuem sobre gênero e suas representações, como os de Thompson (1975); de Fagot (1985) e de Fagot e Leinbach (1985, apud Tap, Zaouche-Gaudron in: Lemel, Roudet, 1999). Em geral, os pesquisadores utilizam brinquedos considerados masculinos, femininos e neutros e perguntam às crianças se eles são apropriados aos modelos “meninos” e “meninas” apresentados. As crianças de dois anos são capazes de categorizar convenientemente as fotografias em “menina/menino”, mas não identificam ainda seu próprio sexo (Unger, 1979). Assim, ela já pode classificar objetos e condutas, que crêem serem mais características de homens ou de mulheres (como conduzir um caminhão ou trabalhar na cozinha), mas não conseguem, ainda, responder corretamente à questões sobre o seu próprio sexo (ibid.), pois a distinção entre o seu “eu” e o “outro”, ocorre por volta dos três anos de idade.

Smetana e Letourneau (1984), O'Brien e Huston (1985), Leinbach e Fagot (1986), Lloyd et al. (1988, apud Golombok e Fivush, 1994) e Le Maner-Idrissi (1994, apud Tap, Zaouche-Gaudron in: Lemel, Roudet op. cit.) afirmam que as crianças adotam comportamentos diferenciados por gênero antes de estabilizarem sua identidade. Com efeito, segundo Tap (ibid., 33) antes de três anos crianças já podem categorizar brinquedos por gênero, sendo que as meninas começam a ter preferência por bonecas e bichinhos de pelúcia, e os meninos demonstram interesse por caminhões e robôs. Isso poderia ser explicado, prossegue o autor, pelo fato de a socialização implicar um duplo processo de integração: a social, pela qual o indivíduo vem a se tornar *socius* (membro de uma sociedade e de uma cultura) e um *alter ego* (interlocutor e parceiro nas relações interpessoais). O acesso às relações, as redes e situações sociais implicam três séries de processos articulados, ou sejam, a imitação, a inserção e a integração. É pela integração psíquica do social que o indivíduo faz suas as práticas, as crenças, as normas e os valores característicos da sua cultura e da sociedade de pertencimento. Essa integração implica, igualmente, três séries de processos articulados: a identificação/imitação, a interiorização e a apropriação (ibid., 25). No entanto, Tap afirma que o processo de socialização não ocorre de maneira passiva, nem unilateral, pois a criança é ator de sua própria socialização e não se contenta em interiorizar modelos, valores etc., mas

se serve da crítica para reorientá-los em função de sua história pessoal e nos contextos sucessivos nos quais ela se desenvolve e interage (ibid.).

E o autor complementa afirmando estar a socialização em constante interestruturação com a personalização (desenvolvimento da autonomia, tomada de consciência, manutenção ou reforço do sentimento de valor pessoal, controle dos atos, das emoções e dos pensamentos, mas também a criatividade, defesa da identidade, busca da autenticidade etc. (ibid., 25, 26).

Quanto ao desenvolvimento das identidades de gênero, Block (1983), Fagot e Leinbach (1985), Lytton e Romney (1991), Picariello et al. (1990, apud Tap, Zaouche-Gaudron in: Lemel, Roudet, op. cit., 47) afirmam que os reforços diferenciados vivenciados pelas crianças no plano dos brinquedos, dos jogos, da escolha das atividades são elementos não negligenciáveis a se levar em conta naquele processo.

Outra perspectiva válida de formação de identidades, inclusive de gênero, é a de Vygotsky (1988), pois considera o papel do meio sociocultural na formação das subjetividades. Assim, “os processos psicológicos (..) inclusive as formas de pensamento, (..) são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural” (Kishimoto, 1997, p.32).

Admitindo-se a conceituação de Kishimoto (1997), segundo a qual brinquedo é o material, o suporte das brincadeiras (ex.: o tabuleiro e as peças do jogo de damas) e a brincadeira é o lúdico em ação, ou seja, a ação das crianças ao utilizarem as regras do jogo, pode-se afirmar que ninguém nasce sabendo brincar: esse é um ato eminentemente cultural. Da mesma forma brincadeiras são construídas como resultado de processos histórico-culturais, assim como toda conduta do ser humano (Kishimoto, op. cit.; Vygotsky, op. cit.; Oliveira, 1993).

Sobre brinquedos e representações sociais, como foi visto, pode-se afirmar que aqueles transmitem certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas pela sociedade da qual fazem parte (Brougère, 1995, 1998), incluindo-se, aqui, evidentemente, as concepções de gênero.

Assim, por meio de brinquedos e brincadeiras, as crianças sofrem também internalização de ideologias relativas ao contexto sociocultural e político do qual fazem parte, embora elas não vivenciem esse processo de forma totalmente passiva.

Sobre essa questão, expõe-nos Oliveira (1986, p. 50-51):

Da conjugação de interesses entre indústrias e empresas de publicidade, operam-se esforços no sentido de serem criadas sempre novas necessidades, cada vez mais elaboradas e requintadas. Brinquedos capazes de conferir *status* a quem os possui, transformando a propriedade em signo de diferenciação social. Criança alguma nasce cobiçando a propriedade, assim como nenhuma delas vem à luz nutrindo sentimentos racistas ou preconceituosos de classe. Esses, e outros modos de ser, ela os incorpora socialmente, nas relações sociais que se constroem na família, na escola, na sociedade. Não é desprezível o papel desempenhado pelos brinquedos nesse processo que alguns chamam de socialização, mas que aqui preferimos designar como dominação ideológica.

Embora concordemos com Oliveira, em linhas gerais, no que tange à influência dos brinquedos no processo de socialização, faz-se necessário ressaltar que “ideologia” é utilizada, neste estudo, de maneira diferenciada, ou seja, como “discursos” (que lutam por se manterem) hegemônicos, constituídos por classes, gênero, raças etc. dominantes e que estão em permanente tensão ou mesmo em interseção com diferentes discursos produzidos por outros grupos sociais. Ratifica-se, ainda, a percepção de crianças como atores sociais que, constantemente, interagem em seu contexto sociocultural.

Seguindo a linha desse autor, de acordo com a qual brinquedos podem vir a estimular a internalização de representações e modelos sociais dominantes em sociedades capitalistas, Carrano (1992) constatou nítida assimilação de representações sociais e valores culturais de classes dominantes e, ainda, de normas capitalistas por crianças de uma escola municipal, na Favela da Maré, no Rio de Janeiro. Ao justificarem sua preferência pelas bonecas *Barbie*, Xuxa e Angélica, a maioria das meninas entrevistadas expôs que elas “possuem maior boniteza, têm o cabelo bom, têm os olhos azuis, têm carro, dinheiro, jóias e custam mais caro” do que outras bonecas, parecendo alienarem-se da sua própria identidade e condição social. Curiosamente, durante a referida pesquisa, um menino, também da Favela da Maré, declarou gostar de brincar com o carrinho de

rolimã que ele mesmo construiu, mas não o considera um brinquedo, pois na sua concepção “brinquedo é o que se compra na loja”, como um “carro-turbo” desejado por ele e sobre o qual ele afirma que “custa muito dinheiro”, motivo pelo qual ele o valoriza (ibid.). Essas crianças parecem já ter internalizado normas, do tipo “quanto mais caro melhor”, além de só considerar brinquedo o produto industrial (ibid.). Pode-se ressaltar também a habilidade do tipo instrumental, tecnológica apresentada e desenvolvida pelo menino ao construir um carrinho de rolimã.

Outro fato interessante revelado no estudo de Carrano (op. cit.) é o de que meninas continuam preferindo bonecas e meninos carrinhos. Segundo Brougère (1995), essa escolha relaciona-se ao fato de o universo feminino (ainda) se restringir, em grande parte, à casa, e os “carros”, ao mundo externo, mais precisamente ao mundo do trabalho.

A divisão público/privado (ou doméstico), relacionados, respectivamente, ao masculino/feminino, no entanto, não é consensual, porque, como se viu na revisão sobre gênero anteriormente realizada, associar homens à esfera pública e mulheres ao plano privado não encontra justificativa, pois as mulheres participam ativamente do mercado de trabalho e da vida pública. Reconhece-se, contudo, que, no Brasil (e em grande parte do mundo ocidental), as mulheres continuam desempenhando uma jornada dupla de trabalho, pois, embora os homens brasileiros, em geral, tenham ampliado sua participação nas atividades domésticas, esta ainda permanece com características de ajuda à mulher.

Esse quadro pode ser um dos fatores responsáveis pelas escolhas de brinquedos diferenciadas por sexo e gênero. Mais à frente se retornará tal questão pela sua complexidade e importância para este estudo.

A segregação de brinquedos por gênero e sexo da criança torna-se importante por causa da socialização e formação de suas identidades. Por exemplo, por meio de brincadeiras de maternagem⁸, com bonecas, “casinha” etc., as meninas não só desenvolvem habilidades do plano afetivo (o que é positivo para elas e seria

⁸ Maternagem: expressão referente às funções de cuidar, nutrir etc. crianças e que podem ser realizadas por pessoas independentemente de seu sexo.

positivo também para os meninos), como assimilam papéis sociais destinados à mulher, tais como o de doméstica e o de quem lida com crianças e cuida delas, quer sejam filhos, crianças de creches, da pré-escola, alunos do primeiro segmento do 1º grau etc. Esse outro aspecto, nem sempre é positivo e, em geral, acarreta desvantagens para as mulheres.

É bem verdade que essa assimilação de conteúdos culturais pela criança, como foi visto, não se dá de forma tão passiva como acontece, por exemplo, em relação à criança e à TV; porém, o brinquedo, pelas brincadeiras suscitadas, favorece uma apropriação ativa dos conteúdos simbólicos de um determinado contexto social.

Segundo Brougère (1995), bonecas tais como a *Barbie*, que estão relacionadas à beleza, ao luxo e à riqueza, podem, no entanto, representar para uma criança (que brinca) uma faxineira, babá ou mãe de família, pois, ao brincar, pode-se subverter a lógica dominante “contida” no próprio brinquedo. Parece interessante destacar, todavia, que, nesse caso, os papéis relacionados às bonecas, citados pelo autor, subvertem papéis relacionados à classe social, mas ratificam papéis tradicionalmente considerados femininos, como o de “mãe de família”, que implicaria, certamente, tarefas domésticas e maternagens. As bonecas, com frequência, mas não exclusivamente, parecem suscitar brincadeiras no universo doméstico, expressando conformidade com o contexto social.

Pode-se afirmar, ainda, que o brinquedo integra o conhecimento que os adultos têm da diferença lúdica dos jogadores, segundo seu sexo e sua idade, e que, de maneira correlata, “propõe” atividades diferentes, conforme o sexo, e intervém em cada experiência lúdica (Brougère, 1992).

Bomtempo (in: Kishimoto, 1997) afirma que as crianças brincam segundo temas recorrentes em seu meio sociocultural. “Quando o contexto muda, as brincadeiras também mudam. O brinquedo aparece como um pedaço da cultura colocado ao alcance da criança” (ibid., 68). Assim, concorda-se com a afirmação de Garbarino (apud Bomtempo in: Kishimoto, op.cit.), de que o ambiente é a condição para a brincadeira, sendo por ele condicionada.

Falkström (1999), em um estudo apresentado na 2ª Conferência Internacional de Pesquisa sobre Brinquedo, realizada na Suécia, no mesmo ano, apresentou dois fatos interessantes: o primeiro ratifica a proposição de que os brinquedos suscitam fantasias, brincadeiras de faz-de-conta dentro de uma lógica dominante no contexto social. Durante uma das entrevistas, realizada com crianças de faixa etária entre seis e oito anos para esse estudo, a autora perguntou a uma menina se seria possível brincar com a *Barbie* e o Homem-Aranha. Ela pensou um pouco e respondeu que sim, mas somente se o Homem-Aranha fizesse o papel de filho da *Barbie*, pois era de tamanho menor. A autora comenta que essa criança, portanto, já assimilou a observação de serem em geral, os maridos mais altos que as esposas, inviabilizando a utilização desse super-herói no papel de marido em uma possível brincadeira de faz-de-conta.

Paradoxalmente, a autora (op.cit.) comenta que, quando seus filhos estavam naquela faixa etária (seis a oito anos), brincavam de casinha com a *Barbie* e o Batman e, freqüentemente, ela ouvia o *Batman* dizer algo como “você está grávida, querida, que bom”, embora a TV nunca exiba filmes ou desenhos em que os heróis se envolvem a esse ponto com as mulheres. Aqui, portanto, houve uma alteração das normas preestabelecidas.

Outro fato interessante, conforme essa linha de raciocínio, exposto no estudo de Falkström (op.cit.), foi o de uma das meninas ter declarado serem dinossauros brinquedos de meninos, embora, ela também os utilizasse em brincadeiras de casinha, tradicionalmente consideradas femininas, subvertendo uma norma, que parece aceitar como verdadeira, pois, ao inseri-los em um universo doméstico, feminiza-os.

Maicent (1999), em um estudo também apresentado na 2ª Conferência Internacional de Pesquisa sobre Brinquedo, ressalta que o objeto não cria a fantasia, mas esta usa o objeto, ratificando a proposição de que as crianças criam fantasias a partir do brinquedo, mas com elementos da sua realidade, do seu contexto cultural. Esse ponto de vista é corroborado por Elkonin (apud. Martins, 2002), para o qual o conteúdo fundamental do papel assumido pela criança no jogo protagonizado (faz-de-conta) é, precisamente, a reconstituição da esfera da atividade humana, do

trabalho e das relações entre as pessoas. E complementa que, nesse tipo de brincadeira, a realidade circundante à criança influi decisivamente, bem como a diversidade de suas experiências contribuem para o desenvolvimento de papéis (ibid.). Salum e Morais (apud. Martins, 2002, p.168, 169) parecem estar de acordo com Elkonin, ao declarar que o imaginário revelado nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças favorecidas economicamente, que “vão ao cinema, a teatro, viajam e crescem em famílias de estrutura sólida (...)” é muito diferente do imaginário das crianças economicamente desfavorecidas, “que convivem desde cedo com o fantasma da fome, violência (...)”.

Sobre brincadeiras de faz-de-conta pode-se argumentar que as crianças reproduzem condições de seu contexto sociocultural, mas também vivenciam papéis e situações de contextos distantes do seu, como exemplifica o fato por mim observado, em que meninas com cerca de sete anos, pobres, com vestimentas surradas e pés no chão, desfilavam alegre e “elegantemente” em uma passarela de moda imaginária, em uma zona semi-rural de Nova Friburgo, RJ.

Bomtempo (in: Kishimoto, 1997, p. 68), considera que **o brinquedo se constitui em suporte de representações, o qual introduz a criança em um “universo de sentidos e não somente de ações”**. Dessa maneira, prossegue: “o brinquedo valoriza hoje o imaginário em detrimento de um realismo estreito. O mundo representado é mais desejado do que o mundo real”, e recorre a Brougère (1990) para afirmar que “a brincadeira aparece, assim, como meio de sair do mundo real para descobrir outros mundos, para se projetar num universo inexistente”.

A partir desse ponto-de-vista, pondera-se que as brincadeiras podem servir para alterar, modificar, ou mesmo transformar papéis sociais, inclusive os de gênero, presentes em um determinado contexto social, e que, provavelmente, as subjetividades e identidades envolvidas nesse processo contariam com a possibilidade de se formarem de maneira menos limitada pelos discursos em geral e pelos discursos constitutivos do masculino e do feminino de seu contexto cultural, o que estaria em concordância com os princípios de uma educação mais livre e igualitária para meninas e meninos.

Bomtempo cita Melaine Klein para a qual “brincar com bonecas revela a necessidade que a criança tem de ser consolada e tranqüilizada. Alimentar e vestir bonecas com as quais se identifica funciona como uma prova de que sua mãe a ama e isso diminui o medo de ser abandonada e de ficar ao desamparo, sem lar e sem mãe”. Brincando com bonecas, as crianças poderiam enfrentar melhor “pressões emocionais do presente” (Klein, apud Bomtempo in: kishimoto, 1997, p.69.)

O brincar, como situação imaginária criada pela criança, além da possibilidade de reduzir tensões, pois, brincando, “desejos irrealizáveis podem ser realizados”, constitui-se em “uma maneira de acomodação a conflitos e frustrações da vida real” (Vygotsky, apud Bomtempo in: Kishimoto, op. cit., p. 64).

Levando-se em consideração o que foi exposto, considera-se injusto os meninos não poderem brincar com bonecas e resolverem, assim, tais questões emocionais. Além disso, é interessante observar que o senso comum correlaciona as brincadeiras de meninas com bonecas com a sua possível (futura) maternidade; porém, aos meninos não é atribuído nenhum brinquedo correlacionado a sua possível paternidade quando adulto, como se fosse exclusividade do sexo feminino ter filhos e cuidar deles. “As formas culturais estabelecem uma identificação entre ser mulher e ser mãe e uma conseqüente falta de relação entre ser homem e ser pai” (Fernandez, 1994, apud Silva et al., 1999, p. 213).

A constituição da subjetividade feminina tem a maternidade incorporada - as mulheres têm de ser mães. Essa forma cultural não estabelece, para o homem, o mandato da paternidade. Ambos os gêneros são, assim, privados de desfrutarem, o homem de sua paternidade e a mulher de sua sexualidade (Silva et al.,op.cit., p.213).

Sabe-se que, a despeito de todos os avanços tecnológicos, para gerar uma criança ainda existe a necessidade de ter um espermatozóide envolvido nesse processo, exceto por clonagem, o que até o presente não é habitual.

Voltando às bonecas, parece relevante acrescentar mais alguns pontos-de-vista em relação à *Barbie*, mundialmente conhecida, que tem sido alvo de vários estudos.

Maicent (op.cit.) ressalta a divergência de opiniões sobre essa boneca e argumenta que parece haver uma aliança paradoxal entre a submissão a valores tradicionais femininos e a liberdade, atribuídos à *Barbie*. Ela (*Barbie*) é acusada de confundir as meninas quanto às diferenças entre homens e mulheres, já que, embora existindo em um mundo cor-de-rosa e asséptico, adota valores e padrões masculinos, o que acentua a identificação com homens. Isso se evidencia, inclusive, pela ausência ou a presença trivial de homens ao seu redor⁹. Além disso, ela não é mãe, nem filha, exercendo uma espécie de fusão desses papéis (Ibid.).

Tais características têm sido levantadas no sentido de classificar a *Barbie* como uma espécie de “criadora de caso”, pois ela pode estar dificultando as meninas no processo de formação da sua “identidade sexual”. Isso vai de encontro, inclusive, à função inicial dessa boneca, ou seja, a de promover a identificação das meninas com ela e conseqüentemente ajudá-las naquele processo (ibid.).

Esse ponto-de-vista evidencia o papel incisivo dos brinquedos e brincadeiras, quanto à formação das subjetividades e das identidades de gênero. Dessa maneira, brinquedos e brincadeiras considerados próprios para o sexo masculino - como andar em carrinhos, fazer acrobacias em bicicletas *cross*, andar de *skates*, surfar etc., atividades essas externas à casa, menos controlados pelos familiares e que desenvolvem a coordenação motora “ampla” - podem, além disso, estar contribuindo para o desenvolvimento da independência, ousadia, coragem, perseverança etc. nos meninos. As meninas, no entanto, por não vivenciarem experiências como essas, podem estar sendo menos estimuladas quanto ao desenvolvimento dessas características de personalidade tão requeridas, sobretudo no mundo do trabalho das sociedades complexas. Todavia, algumas delas começam a contrariar as normas sociais, embora pareçam estar, em geral, em desvantagem em relação ao sexo oposto.

Sobre meninas e *skates*, por exemplo, uma matéria de **O Globo** (Planeta Globo), de 02/11/97, mostra algumas que se “arriscam” em pistas de *skates* sob os protestos da maioria dos garotos, segundo os quais “elas atravancam as pistas”. Se

⁹ No Brasil, o universo de Barbie apresenta duas figuras masculinas, Bob e Ken, os quais, aparentemente, estão na mesma faixa etária da boneca.

isso realmente acontece, talvez se deva ao fato de elas não experienciarem, desde pequenas, movimentos compatíveis com essa prática, como os meninos.

Sobre o surfe e o sexo feminino, uma reportagem **da Folha de São Paulo**, de 09/11/97 ressalta o “medo e a falta de força” [muscular] de garotas santistas e ainda revela o preconceito de alguns surfistas, ao declararem, por exemplo, “elas têm de cuidar da casa e surfarem na enceradeira”, (estudante de 15 anos). Provavelmente, a educação recebida pelas referidas jovens, desde o nascimento, não favorece o desenvolvimento da coragem e da força muscular (Azevedo,1988).

O mais espantoso, no entanto, é, pela data da reportagem, há menos de três anos da virada do século, fatos como esses ainda se constituírem em notícias de jornais.

Atualmente, há um número maior de garotas praticantes dessas atividades do que há cinco anos; no entanto, ainda que “escolinhas de surfe” para garotas tenham-se tornado moda no Rio de Janeiro em 2003, a participação feminina nesse esporte é muito menor do que a masculina¹⁰. Além disso, como um movimento de moda, essa prática corre o risco de não se incorporar ao cotidiano de meninas e mulheres.

É óbvio que brincadeiras e atividades lúdicas como essas estão atreladas a papéis de gênero e a características de personalidade que se espera encontrar e desenvolver em cada sexo. Assim, vale destacar o ponto-de-vista de Heller (1992, p. 102):

Aquele que recusa o papel por motivos revolucionários não apenas subtrai sua própria pessoa ao jogo dos papéis, mas também se opõe às bases econômicas e políticas de determinadas funções de papel e se propõe a abolir a sociedade que produz os costumes e usos determinados que se cristalizam em papéis. (...) não há dúvida de que o desenvolvimento da personalidade tem menos possibilidades de ocorrer nos casos em que as motivações conscientes se adaptam a papéis aceitos e diretamente expressos pela opinião pública.

Sabendo-se que “[a] cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo,

¹⁰ Ressalta-se ainda que, em relação ao campo profissional do surfe, a dominância é quase totalmente masculina.

molda o funcionamento psicológico do homem” (Oliveira, 1993), pode-se adendar que não só os brinquedos e brincadeiras reforçam as representações e os papéis sociais (sobretudo os de gênero), mas que estes, por sua vez, influenciam na construção de brinquedos e brincadeiras, construção essa cujas bases principais são o sexo e a idade da criança de destino.

Parece relevante, então, estender o leque de opções da escolha de brinquedos e práticas de brincadeiras às crianças independentemente do seu sexo, pois é muito provável que, ao brincar ou ao incorporar práticas destinadas socialmente ao sexo oposto, os indivíduos, além de subverterem a ordem, interferindo na desconstrução de papéis sociais, contribuam para a construção de outros padrões, mais flexíveis e abrangentes, com os quais as subjetividades possam formar-se de uma maneira mais plena do que se constata nos dias atuais.

Tais observações acima parecem relevantes, inclusive, para o sexo masculino, pois os meninos, por sua vez, parecem estar desenvolvendo em menor escala do que as meninas qualidades do plano afetivo, como a capacidade de cuidar e a empatia. Seus bonecos, em geral, suscitam brincadeiras de embate, do tipo “*Rambo*” ou “*Power Ranger*”¹¹, ou, mesmo, remetem à temática da guerra, como armas e tanques de exércitos.

Se os brinquedos realmente contribuem para a formação das identidades de gênero, por que aos meninos é interdito brincar com bonecas, principalmente as que representam bebês? Não poderão eles vir a ser pais? E de casinha? Não terão que lidar com tarefas domésticas, casados ou não? Ou suas mães, esposas, irmãs (etc.) continuarão perpetuando a escravidão doméstica que há séculos as aprisiona? Aliás, com um agravante: hoje, a maioria das mulheres trabalha fora e desempenha, senão todas, a maior parte das tarefas domésticas. Uma das causas para essa situação diz respeito à hierarquização de gênero, com desvalorização do “mundo feminino”.

¹¹ *Power Ranger* são super-heróis em miniaturas, em número de cinco, dos quais dois são mulheres, que se distinguem dos homens pela cor amarela e rosa. Adiantando dados da pesquisa de campo realizada nesse estudo, a presença de figuras representando mulheres, no entanto, não garante a participação de meninas nas brincadeiras com esses pequenos bonecos, os quais permanecem, nesse caso, totalmente sob o domínio masculino, da mesma forma como acontece com os demais super-heróis.

Um outro aspecto da questão é a de que o mercado de trabalho vem se abrindo para pessoas que não só apresentam competência técnica, ou seja, desempenhem suas funções de maneira altamente satisfatória, como também devem ser capazes de desenvolver um bom relacionamento com os colegas de trabalho. Algumas empresas, sobretudo as estrangeiras, vêm preferindo, por exemplo, manter mulheres em certos cargos de coordenação, pois, segundo eles, as mulheres estão mais bem preparadas para lidar com o “outro”. É muito provável que as qualidades de perceber o outro (empatia) e a capacidade de “cuidar” estejam aí relacionadas. Mais um motivo para que os homens desenvolvam essas qualidades, tão necessárias e igualmente esquecidas em nossa sociedade.

Se bem que alguns meninos brinquem com bonecas, de casinha, com suas irmãs, primas etc., segundo Brougère (in: Lemel, Roudet, 1999), isso acontece de maneira um tanto quanto velada, não declarada, no seio doméstico. Muitos dos meninos entrevistados por Brougère afirmaram gostar da *Barbie*, mas a consideram um brinquedo de meninas. Esses meninos, geralmente, não têm mais de oito anos e declararam ao entrevistador que não gostariam que seus colegas de classe soubessem da participação deles em brincadeiras com suas irmãs, cujo centro é uma boneca. Segundo esse autor, no entanto, os atrativos maiores para aqueles meninos parecem ser os acessórios da *Barbie*, como carros, *mobiletes*, *camping* etc. (ibid.).

Ratificando a opinião de que meninos e meninas podem brincar de maneira muito diversa com um mesmo brinquedo, Brougère comenta que, ao observar aqueles manipulando uma boneca, notou que pareciam fazer dela um simples acessório enquanto guiavam carros. E comenta que há uma grande diferença entre manipular uma boneca e brincar de boneca, pois essa atividade envolve a construção de um universo lúdico complexo, global, coerente e, sobretudo, feminino, ou seja, o universo doméstico. É evidente que o cuidado, em geral, está presente na brincadeira com bonecas. Assim, os meninos se recusam terminantemente a brincar de boneca bebê, em que o cuidar seria quase obrigatório (ibid.). Para Brougère (1993), a boneca bebê aparece como suporte da estruturação de um universo de brincadeira feminina, conduzindo à eliminação ou à marginalização do garoto. Esse tipo de brincadeira reproduz atividades próximas da realidade, como cuidar de

crianças e desempenhar tarefas domésticas. Para essas crianças, a figura do bebê estaria atrelada à da mãe, mesmo que seus pais participem das relações que envolvam o cuidado com o bebê.

Mas não só a própria criança do sexo masculino se recusa a participar de atividades lúdicas que remetem ao cuidar; há um controle dos pais, sobretudo do pai, para evitar que seu filho brinque com bonecas, principalmente as que representam bebês. Talvez a intuição de que brinquedos contribuem para a formação de identidades de gênero somada ao medo da feminização e da homossexualidade, (que na interpretação dos pais viria a reboque daquela), esteja por trás dessa tentativa de controle sobre o menino. Nesse caso, haveria confusão dos pais entre identidade de gênero e identidade sexual: esta última, como se viu anteriormente, ligada à sexualidade (Louro, 1997). Assim, independente de sua identidade de gênero, um indivíduo pode se sentir inclinado a se relacionar sexualmente com pessoas de um ou de outro sexo, ou com ambos, no caso de bissexualismo. Além disso, no caso de homens *gays*, por exemplo, existem os masculinos e os femininos. Existem também homens sensíveis, que cuidam bem das crianças e desempenham tarefas domésticas como cozinhar etc., que são heterossexuais.

Mas, justamente por ser o universo *Barbie* extremamente doméstico, a maioria dos meninos não aceita brincar, nem mesmo com o *Ken*, companheiro da boneca. Embora sendo uma figura masculina, o *Ken* está envolvido demais no cotidiano doméstico para atrair os meninos, que preferem figuras masculinas ligadas à aventura e à ação. Alguns garotos franceses entrevistados por Brougère (in: Lemel, Roudet, 1999), contudo, ou consideram este boneco como brinquedo misto (para os dois sexos), ou consideram-no próprio para meninas, por ser ele “companheiro da *Barbie*”, (meninos de nove a 13 anos). Os meninos de menos idade (seis anos) consideraram o referido boneco próprio para eles, pois “representa um homem”. Entretanto, enquanto a imagem de *Ken* se apresenta para os meninos da pesquisa como mais ou menos ambígua, um outro boneco, *Big Jim*, apresenta-se, do ponto-de-vista de todos os meninos da pesquisa de Brougère, como próprio para meninos. Dessa maneira, afirmam que “*Big Jim* é da aventura, *Ken* é do casamento e das festas”, razão pela qual este seria mais efeminado que aquele. “Com *Barbie* e

Ken, a gente não pode brincar de guerra como com *Big Jim*”. Diante dessas respostas, o entrevistador perguntou se poderia brincar com a *Barbie* e *Big Jim* juntos. Como os dois brinquedos têm o mesmo tamanho, um garoto respondeu que sim, mas que a sua irmã não iria querer brincar com *Big Jim* e sim com *Ken*, pois opina que “ela acha que *Big Jim* é para meninos (...)”.

Com efeito, Tap (apud Brougère in: Lemel, Roudet, op. cit.) comparou resultados de inúmeras pesquisas e concluiu que os brinquedos atribuídos às meninas são limitados em número e, sobretudo, se restringem ao campo das atividades maternas (boneca, bebê, berço) e ao campo doméstico (refeições, costura). Os brinquedos masculinos são muito mais numerosos e centrados em atividades mais diversificadas, ligadas à agressividade, ao movimento, à aventura, à mecânica etc., elementos que fazem parte da construção social da masculinidade predominante.

Essas diferenças de gênero em relação aos brinquedos (e brincadeiras) de crianças podem estar, por exemplo, favorecendo as diferenças de desempenho físico entre os sexos, como se viu anteriormente em relação ao aprendizado do surfe por jovens do sexo feminino.

Segundo Brougère (in: Lemel, Roudet, op. cit.), os *videogames* são os exemplos mais concretos relacionados à questão da diferença generificada de brinquedos: a cultura lúdica masculina domina enfaticamente o setor. Uma das explicações para o fato deve-se ao grande número de homens jovens que trabalham na concepção desses jogos. Os títulos destinados às meninas ou a ambos os sexos são escassos.

Esse autor comenta ainda que, enquanto os brinquedos considerados próprios para meninas se relacionam ao mundo familiar, os brinquedos destinados aos meninos são marcados por temáticas exteriores à casa, desde o carro, que permite ir ao mundo profissional e à aventura, cuja expressão mais concreta é, em sua opinião, a guerra, bem como idas a mundos de fantasia, intergaláticos etc. Para Brougère, a imagem proposta pelo brinquedo deve sempre ser pensada em relação às manipulações, às produções imaginárias que ele permite desenvolver. “Por trás”

dos brinquedos, as atividades são propostas e, assim, eles participam de fortes diferenças sociais condutoras de experiências lúdicas heterogêneas. Pode-se deduzir, então, que representações de gênero contidas nos brinquedos (e expressas em embalagens, figuras, cores etc.) podem estar influenciando a maneira de brincar da maioria das crianças.

Já durante o Império, no Brasil, Dom Pedro II, quando criança, assinalava a diferença de gênero ao receber de seu pai, D. Pedro I, os seguintes brinquedos: “Três balloens, uma caixa de soldados, uma espingarda, um talabarte (cinturão à tiracolo para prender espadas, facas etc.), uma espada, uma lanterna mágica, uma pistola, uma carroça, uma corda para saltar, um trem de cozinha (bateria de utensílios de cozinha)” (Del Priore, 2000, p. 146).

Embora se note o predomínio de brinquedos considerados masculinos, também se encontram, na lista de D. Pedro II, corda para saltar e uma bateria de utensílios de cozinha, hoje considerados próprios para as meninas. Segundo Ariès (1981), até seis anos de idade, os meninos das Cortes Imperiais podiam brincar com bonecas, o que põe em evidência o aspecto social, histórico e antropológico da questão. Concorde-se, assim, com Brougère no sentido de que, atualmente nas sociedades ocidentais, os meninos manifestam interesses bélicos, privilegiam o poder, o prestígio, a liderança das situações, os objetos (pela competência em mecânica, a pilotagem ou sua condução), o espaço e o tempo; mas concorda-se parcialmente com a afirmação de que as meninas, ao contrário, valorizam a imagem do corpo, os atributos físicos ou relacionados a vestimentas, dão importância à beleza dos seres ou das coisas e manifestam atitudes regredidas associadas à relação mãe/criança (Brougère in: Lemel, Roudet, 1999).

Vale lembrar que existe no mercado grande número de aparatos em forma de brinquedos, destinados às meninas, que as estimula a essas atitudes e comportamentos, tais como espelhos, batons e outros produtos de maquiagem. Em referência a vestimentas, há maior opção para elas do que para eles, sendo que, em sua maioria, essas roupas e acessórios são cópias dos objetos do mundo adulto

feminino. Não é, portanto, de admirar que a infância das meninas¹² termine mais cedo que a dos meninos, sem contar que se observa, no Brasil, um (perverso) encurtamento dessa fase, em termos gerais, o que é tanto pior para aquelas. Além disso, considerando-se que o autor se refere a crianças da primeira infância, por que rotular as relações mãe/criança, representadas pelas meninas em suas brincadeiras e que certamente envolvem atividades afetivas e de cuidado, de “comportamentos regredidos”? Não seriam simples manifestações de afetividade entre elas e relacionadas também às suas mães? Aos meninos é mais difícil vivenciar relações do plano afetivo? Ou, talvez, como são meninas, sintam-se mais livres do que os meninos para imitar suas mães, inclusive no desempenho do cuidado? Os meninos não imitam o pai nessas atividades? Ou seus pais não as desempenham, ou o fazem em menor escala, como se não fosse sua função, como se apenas ajudassem suas esposas?

Brougère (in: Lemel, Roudet, 1999), assinala a existência de uma diferença de cultura lúdica fundamentada, sobretudo, no sexo e na faixa etária das crianças. O que parece importante verificar é como essa diferença pode estar contribuindo na formação das identidades de gênero.

Uma pesquisa sobre o brinquedo “Mestres do Universo”¹³, realizada em 1986/87, por Brougère, mostrou que, apesar de esse brinquedo ser destinado aos garotos, as meninas interessavam-se igualmente por ele. Os personagens femininos atraíam-nas, não só por remeterem a atributos considerados tradicionalmente femininos, como à inexperiência das jovens fazendo coisas erradas (“besteiras”) ou pelas relações familiares, como também, semelhantemente aos garotos, pelo aspecto mágico que os envolvem. (Brougère In: Lemel, Roudet, 1999)

Esse autor (op. cit.) põe em relevo ainda a grande flexibilidade das meninas para se apropriarem de um brinquedo masculino, sem colocar em perigo o processo de “construção sexual”. Lembra que a presença de *Ken*, boneco que integra o

¹² Sobre a crescente onda de erotização de meninas pequenas nas sociedades ocidentais contemporâneas, ver WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização de garotinhas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: 24 (92), 75-78, jul. /dez, 1999.

¹³ Mestres do Universo constitui-se em um desenho animado, cujos principais personagens são os super-heróis, *He-Men* e sua irmã *Shi-Há*, os quais relacionam-se, respectivamente, com o poder e com a honra.

“mundo da Barbie”, ao contrário, não se torna aceitável para todos os meninos. No entanto, comenta que meninas de meio social mais modesto recusam mais freqüentemente brinquedos considerados próprios para o sexo oposto, como se fossem estritamente destinados aos meninos (ibid.).

Cabe aqui assinalar que, no Brasil, a escolha de uma menina por brinquedos ou atividades consideradas próprias aos meninos é passível de tornar –se um problema, visto que as próprias crianças, de ambos os sexos, podem tachar essa conduta como desviante e relacioná-la a homossexualidade de forma preconceituosa. Mesmo adultos podem agir assim em relação a crianças, se confrontados com situações semelhantes a essa.

Assim, Passini (1995), em seu estudo sobre “a ideologia sexista nas séries iniciais de ensino”, realizado em Vitória (ES) com crianças da terceira e quarta série do ensino fundamental (normalmente com nove e dez anos) constatou que, freqüentemente, as crianças apresentam como desculpas para não brincarem com brinquedos socialmente considerados “impróprios” ao seu sexo, a possível censura dos adultos em relação à questão, além de concepções relativas à natureza de cada sexo.

Nesse seu estudo, a autora (op.cit.) perguntou às crianças se um brinquedo estipulado era próprio para menino ou menina, obtendo delas algumas respostas apresentadas a seguir:

- a) sobre **carrinhos**, uma menina respondeu: “(...) joga mais os meninos do que as meninas, porque têm mães que não gostam das meninas brincando de carrinhos”. E uma outra disse: “ - Brincar de carrinho? Eu não sou nenhum homem”. Já a resposta de um dos menino foi: “ - Porque o homem nasceu para brincar de carrinho e a mulher para brincar de boneca”; (p. 96,97)

- b) sobre brincar com **bonecas**, uma menina disse: “ - É mais acertado para as meninas (...). Não pode os meninos brincar, porque é feio e os adultos não gostam que a gente brinca junto disso”. Um menino respondeu: “ - Os meninos têm vergonha de brincar, têm uns que ficam gozando com a cara”, dizendo “ - Ih, tá virando mulherzinha! Brincando de mulher!”. Uma outra menina disse: “ -

Boneca é pra mulher (...) eu falava que o menino era doido”. Sintetizando a opinião dominante, um menino fechou a questão dizendo: “- Homem brincando de boneca? Pra mim ele é veado; “(p.112,114).

Parece evidente que, desde as primeiras séries do ensino fundamental as crianças já internalizaram fortemente crenças sobre gênero e, nessa perspectiva, ratificam preconceitos quanto à questão do uso de brinquedos. E o pior de tudo isso é a carga do preconceito jogado naquele que o sofre, seja por uma questão de cor, raça, etnia, classe social etc. Em geral, a vítima de um preconceito pode ser levada a se sentir inferior aos outros, como se nada valesse, ou como se fosse desprezível, dentre outros sentimentos. No caso de uma criança, isso pode ser violentamente desastroso na formação de sua personalidade.

Voltando aos Mestres do Universo, Brougère (in: Lemel, Roudet, 1999) constata que, enquanto os meninos brincam de forma mais corporal, as meninas se mostram mais verbais, construindo histórias com enredos mais articulados. O autor relata que, dificilmente, elas entravam em jogos mais físicos, mais violentos. Mostravam-se mais reticentes em participar no jogo por meio dos monstros ou personagens malvados, procurando para essa atividade, personagens femininos ou gentis. Mesmo assim, após sua entrada mais difícil, demonstravam grande entusiasmo em participar da brincadeira.

Brougère (in: Lemel, Roudet, 1999) revela que cada experiência lúdica é única e constrói-se pela interação da criança com seus pais e adultos em geral, com irmãos e irmãs, com seus pares e com os objetos. Pode-se afirmar que também o meio pré-escolar exerce grande influência nesse sentido.

Levando-se em conta que o próprio brinquedo suscita determinados tipos de brincadeiras e que a propaganda exerce grande influência nas escolhas de brinquedos pelas crianças, parece interessante relatar uma análise dos brinquedos *Lego* e *Playmobil*, feita e apresentada em 1999, por Falkström, na 2ª Conferência Internacional Sobre Brinquedo, realizada na Suécia. Essa análise trouxe à tona inúmeras peculiaridades relativas a gênero, partindo de sua constatação de que os

meninos preferem os bonecos de ação, carros, *videogames* e detestam bonecas, enquanto as meninas as adoram, especialmente a *Barbie*. A autora promoveu entrevistas com cerca de 80 crianças, na faixa etária de seis a oito anos, sobre o assunto e, posteriormente, comparou o resultado obtido com propagandas de *Lego*, contidas nos programas de desenho do Pato Donald, durante as décadas de 60/70 e 90.

As propagandas do *Lego* dos anos 60/70 mostravam crianças de ambos os sexos de maneira mais neutra, isto é, menos polarizadas por gênero que as da década de 90: meninos e meninas eram apresentados brincando juntos, empenhados em montar as peças. A ênfase era totalmente pedagógica, algo como “aprender brincando” e essas propagandas eram dirigidas aos pais (ibid.).

Falkström (op.cit.) chama a atenção para o fato de que, mesmo nesse contexto aparentemente neutro em relação a gênero (visto que até as roupas de meninos e meninas eram semelhantes), o padrão era fornecido pela figura do menino, apresentado como mais esperto que a menina, pois era ele quem sempre fazia os encaixes corretos.

Na década de 90, tais propagandas sofreram nítidas transformações, apresentando não mais as figuras das crianças e sim as próprias peças, que mostravam como brincar com elas mesmas: dirigiam-se dessa maneira às crianças diretamente e não, aos pais. Essas propagandas passam prazer, diversão e aventura e as próprias peças sugerem um mundo feminino e masculino separados, diferentes e carregados de modelos de gênero: as peças do *Lego* para meninos reproduzem, em geral, índios, astronautas, cavaleiros medievais, enfim, aventureiros que fazem parte de diversos contextos que não se limitam ao tempo e ao espaço presentes. Essas peças são, em geral, em cores escuras, como o preto, o cinza, o marrom e, às vezes, um azul forte. Além disso, no *Lego* para meninos, as figuras femininas são escassas e, em alguns conjuntos, inexistentes. Já o *Lego* para meninas se compõe de peças relacionadas ao tempo e espaço do presente, tais como veterinárias, hospitais e praias. Os fabricantes alegam que, colocando cortinas ou montando mobílias, também se está estimulando habilidades com encaixes de peças, que, nesse caso, são, em geral, de cores claras, como o rosa, o verde, o

amarelo etc. As figuras humanas são de pessoas comuns, incluindo figuras de homens, que suplantavam em muito as figuras femininas no *Lego* para o sexo masculino. Há também um maior número de cavalos, cães e figuras de bebê no *Lego* feminino (ibid.).

Essa nítida diferença apresentada nessas propagandas, em relação às décadas de 60/70 e 90, expressam o contexto de cada época. Segundo Falkström, enquanto nos anos 60/70, na Suécia, os movimentos feministas reivindicavam a necessidade de igualdade quanto a direitos, obrigações e oportunidades para os sexos, hoje há uma propensão em se realçar as diferenças, com forte acentuação de valores e comportamentos diferenciados por gênero. Muito provavelmente, isso se deve, no primeiro caso, à influência dos movimentos feministas que defendiam a igualdade de direitos entre mulheres e homens em termos liberais e, no segundo, à influência do “feminismo da diferença”, mais detalhado na parte sobre revisão do conceito de gênero neste estudo.

Brougère (in: Lemel, Roudet, 1999) critica o ponto de vista presente na literatura, que, segundo ele, é de inspiração feminista, sob o qual, a socialização e a formação da identidade sexual da criança por meio de brinquedos e brincadeiras apresentam-se como um processo condicionante, unidirecional e simplista. Conforme o autor, naquela perspectiva, a criança é considerada como um adulto a modelar e a sua interação no processo não é respeitada. Critica ainda a proposição de que basta possibilitar às crianças a utilização de brinquedos destinados socialmente ao sexo oposto, para que aconteça o “descondicionamento de papéis sexuais”, considerados como “estereótipos que desfavorecem as mulheres”, sobretudo quanto à divisão do trabalho. Além da constatação de que meninas e meninos possam brincar de maneira diversa com um mesmo brinquedo, o autor cita um fato observado numa classe da escola maternal francesa¹⁴: deu-se às crianças um jogo constando heróis e heroínas. Elas brincaram espontaneamente, mas logo estruturaram relações hierárquicas entre os bonecos, sendo as heroínas subordinadas aos heróis ou dependentes deles, que desempenhavam as funções de proteção e segurança, além de somente caber a eles montarem e conduzirem tigres

¹⁴ A escola maternal (ensino pré-escolar) será analisada mais à frente; no entanto utilizou-se essa citação de Brougère por entender-se que ela ilustra bem o argumento do autor.

e cavalos. Essas crianças parecem já ter internalizado modelos de gênero, apesar de terem, em média, quatro anos de vida. De fato, existe todo um contexto explícito em propagandas (sobretudo, em se tratando de propagandas e *marketing* de brinquedos) em filmes, desenhos animados, novelas etc., aliado as relações pessoais de meio social, da família, da escola, que as estimula a assim agirem. Concorda-se, todavia, com o comentário de Brougère de que a internalização de representações de gênero não acontece como se a criança fosse uma “massa a modelar”, mas, processa-se de maneira interativa e negociada com as crianças, que são, como os adultos, atores sociais. Além disso, as crianças, ao demonstrarem preferência baseada no gênero por determinados tipos de brinquedos, acabam por influenciar a sua fabricação e mercado.

Quanto à questão levantada pelo autor, sobre a ineficácia de se dar ou de se permitir que crianças utilizem brinquedos considerados próprios para o sexo oposto, para que aconteça o “descondicionamento de papéis sexuais”, penso de maneira um pouco diferente, pois o ato de se dar brinquedos, subvertendo a lógica de gênero, de certa forma, legitima a possível transgressão (da criança) entre as fronteiras do masculino e do feminino relativas ao contexto em questão. Dessa maneira, pode-se abrir uma porta para que representações de gênero menos presas a modelos limitados, ou seja, mais criativas, plurais e livres, tenham a possibilidade de exercer influência na formação de identidades de gênero.

Contudo, levando em consideração a argumentação do autor, percebe-se a necessidade de dar um suporte prático e contextual para que as crianças possam se sentir em condições de ultrapassar as barreiras de gênero em suas brincadeiras e na vida. Isso pode ser feito a partir de intervenções e sugestões, principalmente quando as crianças apresentam situações com representações e papéis de gênero tradicionais, ou ainda, proporcionando-lhes oportunidades de entrarem em contato com filmes, livros, peças de teatro etc., cujos personagens executem atividades e apresentem características de personalidade mais fluidas e mescladas por gênero - as “Meninas Super Poderosas” podem, nesse caso, ser um exemplo tático,¹⁵ que,

¹⁵ Uma sugestão: no plano individual, deve-se assinalar, no entanto, que para que se favoreça às transformações de representações de gênero, no contexto social onde se está inserido, o método mais eficaz, sobretudo no que diz respeito a crianças, é manter atitudes e práticas livres de modelos de gênero tradicionais e limitadores da liberdade de ser e estar no mundo. Isso requer, certamente, empenho de quem se propõe a desestabilizar prescrições de gênero e, conseqüentemente, suas relações de poder. Como diz o cantor e compositor Pedro Luís (do grupo P. Luís e a Parede) em uma de suas músicas: “mudando o dia-a-dia, muda um pouco do sistema”.

como outros, serviria tanto para meninas como para meninos. Intervenções com esse propósito poderiam ser feitas, na medida do possível, também em escolas.

Sobre a questão da internalização de “papéis sexuais” por meio de brinquedos e brincadeiras, Brougère argumenta que mulheres hoje participantes tanto do mundo doméstico, como também do meio político e econômico, quando crianças, brincaram segundo as “estereotípias de gênero”, ou seja, de “casinha”, de “mamães” etc. e faz uma analogia com a maioria de pacifistas da Alemanha, que, em geral, brincaram de guerra na infância (Brougère in: Lemel, Roudet, op. cit.).

Pode-se contra-argumentar que, em quase todo o mundo, a participação feminina na política é pequena em comparação com a masculina. Tanto é assim, que, na França, um dos temas mais polêmicos surgido no final dos anos noventa e debatido entre feministas e em diversos setores da sociedade, é a questão da “paridade”, reivindicação de parte das feministas francesas, consistida “na representação numérica igualitária , para mulheres e homens em instâncias decisórias, especialmente assembleias eleitas” (Scott, 2001, p.372). Nesse caso, todas as listas eleitorais seriam divididas meio a meio e todo o poder político seria compartilhado pois, só assim, argumentam as defensoras da “paridade”, por força de lei, a discriminação contra as mulheres poderá ser verdadeiramente combatida.

Ainda em relação à argumentação de Brougère de que hoje as mulheres participam do “meio econômico”, vale lembrar que uma das questões centrais dos estudos e das lutas feministas atuais (principalmente nos países desenvolvidos) concentra-se no fato de a maioria das mulheres participantes do mercado de trabalho exercerem profissões consideradas femininas, as quais, como foi visto no início deste estudo, além de serem pouco valorizadas, oferecem remuneração muito menor do que as profissões identificadas como masculinas. Assim, o foco da questão desloca-se da necessidade de maior participação de mulheres (ingressantes) no mercado de trabalho para o lugar desvalorizado ocupado por elas nesse campo.

Cumprindo não esquecer que os movimentos feministas muito contribuíram para a expansão cabal da participação do sexo feminino no mercado de trabalho formal nas últimas décadas, embora, no Brasil (e em grande parte do mundo), as

mulheres ainda recebam salários menores do que os dos homens no desempenho da mesma atividade laboral.

Segundo Tap, Zaouche-Gaudron (in Lemel, Roudet, 1999), uma pesquisa sobre igualdade de salário entre os sexos realizada na Alemanha em 1997, além de demonstrar que uma mulher ganha menos que um homem, embora atuando na mesma profissão, comprova também que profissões tipicamente femininas, para as quais a “empatia e a capacidade de organização” são requisitos da maioria delas, não são suficientemente apreciadas e não são consideradas para um cálculo justo de salários. No caso do nosso país, esse quadro é agravado, já que as mulheres apresentam maior escolarização em todos os graus de ensino, compondo 56 % do total de alunos, segundo dados do MEC (2000).

Além disso, é importante destacar que Rosemberg (2001, p. 54) chama a atenção para que, a despeito da “progressão ligeiramente melhor das mulheres na escola, indicando certa debilidade do sexismo (...), mulheres e homens de estratos sociais e raciais subordinados” apresentam “progressão (escolar) interrompida e acidentada”.

Ainda em relação ao ponto de vista exposto por Brougère, oposto à concepção de que brinquedos e brincadeiras reprodutivas de papéis de gênero feminino seriam desfavoráveis às mulheres na vida adulta, pode-se argumentar também que as tarefas domésticas continuam sob a responsabilidade das mulheres, ou seja, não são divididas de forma igualitária com os homens, o que, além de injusto e não-democrático, prejudica a participação daquelas no mercado de trabalho, favorecendo a “guetização generificada” de carreiras profissionais.

Sobre essa questão, Bruschini (in Samara, 2000, p. 36) afirma que:

(..) a manutenção de um modelo de família patriarcal, segundo o qual cabem às mulheres as responsabilidades domésticas e socializadoras, **bem como a persistência de uma identidade construída em torno do mundo doméstico** condicionam a participação feminina no mercado de trabalho a outros fatores, além daqueles que se referem a sua qualificação e à oferta de emprego, como no caso dos homens.

Assim, já na década passada, argumentava-se que, na tentativa de conjugar o mundo doméstico e, muitas vezes, o cuidado da prole com o mercado de trabalho,

as mulheres optavam na escola por cursos que “desembocam” em carreiras que “por sua generalidade e não tecnicidade ou especificidade, permitem um leque alternativo de opções, mesmo que impliquem subempregos, como aulas particulares, intérprete, recepcionista” (Rosemberg apud Rosemberg, 1992 p.66).

A escolha das mulheres por cursos e profissões “femininas” pode ser percebida também como uma “estratégia de sobrevivência”, no sentido de facilitar seu ingresso no mercado de trabalho, o que seria mais difícil se escolhessem profissões de domínio masculino, (ibid, p. 66)

Essa posição foi defendida também por Gaskel (1984), na década passada, em relação a alunas/os canadenses do *high school*: “O cálculo do que vale a pena e do que é útil está tão encaixado nos mercados de trabalho, diferenciados por gênero, nas ofertas de cursos diferenciados por gênero e na divisão por gênero do trabalho doméstico, que as escolhas de rapazes e moças são diferentes” (Gaskel apud Rosemberg, op. cit. p.66).

Além disso, Rosemberg (1983) expõe que inúmeros estudos em Psicologia, surgidos naquele período, evidenciavam “que a socialização diferencial dos sexos, reservando à mulher um papel expressivo e ao homem um papel instrumental, acarreta limitações nas expectativas e motivações quanto ao seu desempenho na vida adulta” (ibid., p.34).

Considera-se que a “cultura feminina”, ligada ao aspecto doméstico e de cuidado, continua nos dias de hoje a influenciar as escolhas de meninas e mulheres por cursos e carreiras profissionais, apesar de terem ocorrido algumas mudanças tanto no plano sociocultural como no campo profissional, especificamente. E mais: todo o contexto sociocultural (generificado) pode favorecer ou limitar o desenvolvimento de mulheres e homens em relação a determinadas capacidades intelectuais, emocionais, físicas etc., valendo lembrar que esses processos não seriam estanques e definitivos, mas dinâmicos, em constante estruturação e relativos ao contexto sociocultural em questão, expressando-se sob a forma de tendências generificadas, como se viu no início deste estudo.

Nesse sentido, já na década de 70, Barroso (1975, p. 138) expôs que "Entre as muitas conseqüências negativas dos papéis que a sociedade reserva para as mulheres, gostaria de mencionar uma que me impressiona particularmente: o grau em que as mulheres não são encorajadas a desenvolver seu pleno potencial em áreas que são altamente valorizadas pela sociedade contemporânea."

Embora Barroso (op. cit.) situe a questão em outra época, em outro contexto e refira-se a aspectos psicológicos como "medo do sucesso e *deficits* cognitivos" que seriam apresentados pelas mulheres como resultado da falta de oportunidades igualitárias às disponíveis aos homens naquele contexto, considera-se importante o destaque a seu ponto de vista: dentre outros aspectos positivos, ressalta-se a correlação entre o meio sociocultural e a maior ou menor possibilidade de desenvolvimento de capacidades demarcadas por gênero.

Considera-se que os brinquedos generificados podem ser concebidos, vistos, "lidos" como textos que ratificam e, portanto, legitimam representações e papéis de gênero, maneiras de ser e estar, enfim, identidades de gênero, estreitamente limitadas na dicotomia masculino-feminino. Essa visão dicotômica tem influência, como se viu, em toda uma maneira de interpretar o mundo, a qual valoriza o masculino em detrimento do feminino.

A despeito das implicações econômicas e políticas mais gerais postas pela questão, propõe-se uma transformação na visão generificada de mundo, por meio de ações no contexto da cultura lúdica infantil com seus artefatos, os brinquedos.

Nesse caso, ao invés de suprimir esse tipo de brinquedo (panelinhas, bonecas etc.) das brincadeiras das meninas, poder-se-ia estender sua utilização também aos meninos, com o objetivo de que estes tivessem a oportunidade de desenvolver proximidade e intimidade com tarefas domésticas e, sobretudo, fossem incentivados a desenvolver a capacidade de cuidar, para que quando adultos, tivessem maiores possibilidades não só de conceberem o mundo doméstico como pertencente ao ser humano, independente do sexo, mas também pudessem desenvolver relações mais empáticas e afetivas com o "outro", aproximando-se de uma ética de cuidado. Quanto às meninas, além desse tipo de brinquedos,

receberiam também os considerados próprios aos meninos, no sentido de aumentar as possibilidades de se desenvolverem de forma mais integral, inclusive no tocante à sua corporeidade.

Considera-se que as instituições de educação infantil constituem um excelente campo para que, por medidas político-pedagógicas, amplamente discutidas e planejadas (com professores e demais membros da comunidade escolar: pais, alunos etc), seja possível exercer práticas na direção desses objetivos. Seria ainda necessário, entretanto, o estabelecimento de diretrizes educacionais governamentais com esses propósitos.

Do mesmo modo como os livros didáticos que continham estereótipos e preconceitos de gênero foram criticados e banidos da escola, também os brinquedos, sua utilização e as brincadeiras (como textos que são) devem ser levados em consideração para uma análise crítica de gênero sobre/no contexto pré-escolar.

Considera-se também que o prazer, a maior liberdade e as transformações nas maneiras de ser e estar no mundo, advindas de uma prática mais democrática em relação à escolha e utilização de brinquedos, sem barreiras generificadas, constituiriam fatores extremamente importantes na melhoria da qualidade de vida de crianças.

Uma questão intrigante refere-se ao fato de crianças continuarem a brincar de maneira muito delimitada por gênero, em determinados contextos, nos quais, por exemplo, papéis de gênero já sofreram modificações: se hoje a maioria das mulheres participa do mercado de trabalho formal, e se homens já desempenham (algumas) tarefas domésticas (sobretudo os pais separados), por que as crianças continuam a brincar de maneira tão fortemente demarcada por gênero?

Na Suécia ocorre fato semelhante: nas décadas de 60/70, as mulheres participavam em menor número do mundo do trabalho e, por isso, dedicavam-se mais às tarefas domésticas que os homens, que trabalhavam fora. Hoje, a situação é inversa, afirma Falkström (op.cit.), pois as mulheres, em sua maioria, trabalham fora e o número de homens que se responsabilizam pelas tarefas domésticas aumentou

de forma considerável. Provavelmente isso aconteça por causa da pensão que o governo paga a um dos cônjuges para ficar em casa cuidando da criança nos dois primeiros anos de vida. Se o salário da mulher for maior do que o do marido, muitas vezes o casal opta pela manutenção da mulher no mercado de trabalho. Apesar disso, curiosamente, as crianças¹⁶ suecas continuam brincando conforme representações tradicionais de gênero, e os brinquedos são tão demarcados como próprios para cada sexo, que essas crianças só se juntam para brincar em atividades lúdicas na rua (sem nenhum brinquedo) ou quando desenham.

Como objetos simbólicos da cultura, os brinquedos “tornam-se” textos que são decodificados e (re) utilizados pelas crianças segundo seu contexto de inserção. Sobre a questão, ressalta-se que a “publicidade” exerce uma poderosa influência sobre as escolhas de brinquedos entre meninas e meninos (e também sobre os adultos que os compram para eles). Além disso, também exercem influência os catálogos, embalagens, desenhos animados aos quais o brinquedo se vincula, códigos de forma agressiva, como a cor rosa ou formas monstruosas (Brougère in: Lemel, Roudet, 1999). Até mesmo a disposição espacial a que as grandes lojas submetem os brinquedos, traduz-se em códigos generificados de linguagem que influenciam a escolha e a compra dessas mercadorias, segundo o sexo da criança. De fato, aí separam-se de maneira bem demarcada as bonecas, os apetrechos domésticos e de cuidado, dos carrinhos, super-heróis, “hominhos” ou bonecos, soldados ou combatentes, e apetrechos de guerra e combates, entre outros .

Por sua vez, as crianças influenciam a indústria de brinquedos ao demonstrarem preferências demarcadas por gênero quando escolhem determinados tipos de brinquedos em conformidade com seu sexo (Brougère em comunicação pessoal, na Universidade de Paris XIII, em Villetaneuse, Paris, FR, 2001).

¹⁶ Kishimoto (1997) chama a atenção para as características de tradicionalidade e universalidade apresentadas por brincadeiras de crianças, (como amarelinha e de empinar papagaio) que são transmitidas de geração em geração, por meio de conhecimentos empíricos sobre práticas abandonadas pelos adultos, e que permanecem na memória infantil, (p.38). Essa concepção encontra-se também em Ariés (1981), quando o autor cita o exemplo do moinho de vento, que hoje praticamente não existe mais e o brinquedo “cataventos”, que, como reprodução do moinho de vento, continua a existir no presente (p. 89). Essa seria uma das explicações cabíveis para a questão da reprodução de papéis sociais tradicionais nas brincadeiras de crianças.

Voltando à questão das crianças reproduzirem papéis tradicionais de gênero em suas brincadeiras em contexto que já os modificaram, pode-se deduzir que nem sempre as brincadeiras infantis expressam o contexto sociocultural à sua volta e sim aspectos específicos mais restritos do cotidiano, bem como podem representar os ideais e sonhos dos adultos (Falkström, op.cit.). Sem minimizar a participação das crianças como atores, nesse caso, pode-se especular: seriam sonhos e ideais da maioria da população pelo retorno de (naquele caso) antigos e tradicionais papéis de gênero? Nesse caso, os próprios adultos, “sem pensar”, estariam dando às crianças brinquedos demarcados por gênero. Ou seriam sonhos e ideais, no mesmo sentido, de profissionais de publicidade e propaganda, bem como de fabricantes de brinquedos?

Segundo Kishimoto (1997, p.19), o fabricante de brinquedos neles introduz imagens que variam de acordo com a sua cultura. Assim, estariam os fabricantes de brinquedos idealizando a infância atual, conforme a sua própria infância vivida em outro tempo, sob outras relações de gênero? Os brinquedos construídos sob essa ótica influenciariam os profissionais de publicidade, pais, adultos em geral, no sentido da perpetuação de representações diacrônicas de gênero com seu contexto sociocultural? Estariam esses profissionais repassando representações hegemônicas de gênero e guiando-se por elas, já que, como se viu anteriormente, o gênero constitui, constrói, o mundo? Ou seja, apesar de mulheres (suecas) trabalharem enquanto homens ficam no seio doméstico e apesar de elas desempenharem há vários anos atividades profissionais consideradas, em geral, próprias para homens (como conduzir escavadeiras e grandes guindastes), as relações e a maneira de compreender o mundo ainda seriam generificadas, o que se refletiria na fabricação, publicidade e utilização dos brinquedos. Além disso, os pais, quase sempre, ficam em casa somente durante o período de licença; e depois? Como os casais suecos dividem as tarefas domésticas? Mais à frente se retornará a essas questões.

Para Brougère, o brinquedo não é um reflexo da sociedade ou do mundo, mas um conjunto de significações manipuláveis, concebidas em função da distinção definida segundo o sexo e a idade da criança (Brougère in: Lemel, Roudet, op.cit.). De fato, esse autor parece ter uma explicação deveras singular e interessante para a questão da reprodução de papéis tradicionais de gênero, por meio de brincadeiras

de crianças, quando afirma: “(...) tudo se passa como se a brincadeira, distanciando-se da evolução da sociedade em matéria de ‘papéis sexuais’, fosse um meio de exprimir uma oposição clara e ‘estereotipada dos sexos’, talvez um instrumento importante na ‘identificação sexual’ da criança” (ibid.).

Ainda, segundo Brougère (op. cit.), o universo da brincadeira é marcado pela diferença, cuja ritualização favorece a construção de uma “identidade sexual”. Complementando, o autor afirma que “a brincadeira permite à criança se afirmar como menino ou menina. [...] Adotando brinquedos de seu próprio sexo e rejeitando os brinquedos do sexo oposto, a criança não é objeto de um condicionamento passivo, ela constrói sua própria identidade e seus próprios papéis para escapar da sujeição atual, para crescer e ser percebido como um ser em crescimento” (ibid.).

Tap (apud Brougère in: Lemel, Roudet, op. cit.) ratifica aquele ponto de vista, afirmando que a conformidade, longe de ser um condicionamento sob o efeito da coação ou submissão à autoridade, é um momento necessário do desenvolvimento da identidade do menino ou da menina. Conformando-se, a criança afirma-se como ser “sexual” e procura ser reconhecido como tal. Além disso diferencia-se do “outro” (sexo/gênero), o que é igualmente importante no processo de formação da sua identidade de gênero (ibid.).

Brougère (in: Lemmel, Roudet, 1999) complementa que a brincadeira e o brinquedo permitem à criança ter acesso à lógica da distinção dos sexos. Acrescenta que a organização do seu desejo sofre influência, principalmente, dos pais, da cultura e da economia. Quanto à questão, pode-se também assinalar a influência sobre as crianças e os jovens, de seus pares e da mídia, assinalados por Baudelot e Establet (apud Mosconi in: Lemel, Roudet, 1999), embora Mosconi os tenha citado para criticar a desconsideração desses autores em relação à influência incisiva da escola sobre esse processo.

A concepção apresentada por Brougère de que as crianças se diferenciam do “outro” [sexo] por meio de brinquedos e brincadeiras para formarem suas identidades de gênero não se opõe – e é, até mesmo, coerente com ela - à perspectiva pós-estruturalista, segundo a qual, a diferenciação dos/entre os significantes é que possibilita acontecer o processo de significação. Contudo, indo um pouco mais além, podem-se considerar as subjetividades e identidades também como “textos” que não apresentam significação de forma isolada. Nesse caso, um

texto “só pode ser compreendido na sua relação com uma variedade de outros textos, isto é, na intertextualidade (SILVA, 2000, p. 72) .

Assim, pode-se argumentar que a formação das identidades de gênero acontece em um processo de diferenciação, não dentro de uma relação dicotomizada entre o feminino e o masculino, mas entre os femininos e masculinos plurais que se constituem em discursos que englobam variações de classe, de etnias, de raças, de religião, de sexualidades etc. .

Considerando-se as limitações de pensamentos e ações, “falas”, emoções corporeidades etc., “impostas” atualmente pelos discursos dicotômicos constitutivos do masculino e do feminino em determinados contextos e, levando em conta também sua influência incisiva e limitante na formação de subjetividades e de identidades de gênero, torna-se crucial favorecer a desconstrução desses discursos.

Desse modo, prescrições de gênero restritivas da ação humana, que já existiram (existem?), como a de que “homem não chora” ou “a mulher é o sexo frágil” etc., seriam desconstruídas, enquanto outras representações cruzariam as fronteiras do masculino com o feminino, produzindo, provisória e continuamente, novos modelos sociais de gênero. Nesse contexto, as crianças se diferenciariam umas das outras de maneira plural e não dicotomizadas por gênero, bem como os brinquedos seriam também plurais, isto é, destinados a meninos e meninas indistintamente, e quem sabe? - até mesmo mais flexíveis também quanto à idade, raça, etnia, e quanto a representações de costumes e hábitos de culturas consideradas não - hegemônicas etc.

Para isso, diversos setores da sociedade, instituições, mídia etc. teriam que atuar juntos e não se poderia esquecer de ouvir as opiniões das crianças quanto à questão. Mas, enquanto isso não acontece, a liberação de brinquedos sem distinção de gênero já constitui, em um bom começo para provocar algumas mudanças e possíveis transformações no âmbito da cultura (lúdica) infantil.

Sobre diferenças de gênero existentes entre brinquedos, Block (1983) e Tap (1985) assinalam que os de menino fornecem mais possibilidades de invenção e encorajamento às manipulações, enquanto os de menina estimulam a imitação e fornecem menos ocasiões de inovar. Os meninos são, então, estimulados a uma visão de mundo física e lógica, e as meninas são estimuladas a se engajarem no

mundo social e interpessoal. Block (1983) afirma que os pais (do sexo masculino) brincam com os meninos assumindo um papel tipicamente masculino (instrumental); já com as meninas, exercem um papel assemelhado ao papel feminino (expressivo). Segundo Camus et al. (1997), essa maneira de proceder orienta não só o desenvolvimento cognitivo mas também o desenvolvimento da personalidade da criança. Além disso, Fagot e Hagan (1991) constataram que os pais dão menos respostas positivas ao menino do que as mães, quando o filho está engajado em atividades femininas, e, ainda, que as mães dão mais informações às meninas que os pais.

É interessante ressaltar que no estudo realizado por Block (op.cit.), os pais homens relacionam-se durante as brincadeiras de maneira instrumental com os meninos e de uma maneira expressiva com as meninas. Esses códigos de conduta diferenciados são representados também nas profissões: de uma maneira geral, as profissões “masculinas” seriam as que requerem habilidades instrumentais, tecnológicas etc. e as profissões “femininas” seriam as que envolvem, mais enfaticamente, relações pessoais.

Em um outro estudo, realizado por Jacklin, DiPietro, Maccoby (1984), 30 meninos e 24 meninas de 45 meses foram observados com suas mães e seus pais em brincadeiras livres com um sortimento de brinquedos neutros e “estereotipados” (por gênero). As duplas pai/menino e mãe/menina têm mais facilidade de se engajar em brincadeiras temáticas de acordo com o sexo da criança, enquanto que as duplas mãe/menino e pai/menina brincam de maneira igual com brinquedos “masculinos” e “femininos”. Além disso, é entre as duplas pai/menino que se observa o mais alto nível de brincadeiras de lutas e embates (ibid.), que, além de favorecerem o desenvolvimento da coordenação motora “ampla” desses meninos, estão indiretamente relacionados ao desenvolvimento (futuro) da força muscular. (Azevedo, 1988)

Sob a perspectiva de que os brinquedos “estereotipados” por gênero induzem a brincadeiras e modos de brincar diferenciados, Caldera, Huston e O'Brien (1989) realizaram um estudo para investigar essa hipótese nas formas de interação pais/crianças. Assim, observaram vinte pais e vinte mães, dos quais metade interagiu com meninas e a outra metade, com meninos. As crianças tinham entre

dezoito e vinte e três meses, e os brinquedos, em número de seis, eram os seguintes: um palhaço, duas bonecas e utensílios para fazer “comidinha”, classificados como femininos. Os considerados masculino consistiam em um caminhão grande, um caminhãozinho, um carro e cubos de construção. Os brinquedos neutros eram constituídos em jogos de quebra-cabeça e jogos de forma. Chama a atenção o fato de que os “jogos de construção”, que contribuem mais enfaticamente para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, tenha sido classificado como masculino.

De uma maneira geral, os resultados demonstraram terem sido as atividades das meninas mais dirigidas e estruturadas pelos adultos que as dos meninos. Os pesquisadores chegaram à conclusão de que os brinquedos, quando “estereotipados” por gênero, exercem um efeito sobre a natureza da interação pais-crianças e induzem a atividades sociais e cognitivas diferenciadas (ibid.).

Lloyd (in: Bruner, 1987), ao realizar uma pesquisa com bebês de seis meses de idade e com diversas mães, constatou que, inversamente, o sexo da criança tinha influência sobre a escolha do brinquedo, sobre a brincadeira e a maneira de essas mães com eles brincarem. Nesse estudo, a pesquisadora e a sua colaboradora, Caroline Smith, trabalharam com quatro bebês que eram vestidos e apresentados, sistematicamente, a mães como menina ou menino, independentemente do seu sexo real (essas mães tinham até aquele momento um único filho). Observaram, então, que elas se guiavam por representações do feminino e do masculino para interagirem, pois aos bebês vestidos de menino ofereciam um martelo de brinquedo e os encorajavam verbalmente a se engajarem em ações vigorosas. Quando o mesmo bebê era apresentado como menina, no entanto, era-lhe mostrada uma boneca, exaltada por ser esperta e atrativa. O que mais chamou a atenção das pesquisadoras foi a tendência daquelas mães de responderem com maior “coordenação motora ampla” aos movimentos de bebês caracterizados de meninos. As pesquisadoras, contudo, não conseguiram detectar diferenças (estatisticamente seguras) de movimentos de coordenação motora ampla nos bebês “atores” que pudessem ser relacionadas ao seu sexo.

Em 1982, portanto, alguns anos antes de participar da pesquisa acima mencionada, Smith (apud. Lloyd In: Bruner, op. cit.) constatou que meninos de 13 meses de idade, ao brincarem com suas próprias mães, empenhavam-se em atividades relacionadas ao sistema motor amplo, ou seja, empurrando, puxando e sacudindo objetos, enquanto as meninas desempenhavam ações de coordenação motora fina, como encaixar objetos ou colocá-los em locais definidos. Para as pesquisadoras essa diferença de gênero aos 13 meses pode estar relacionada às experiências anteriores desses bebês que foram “formadas” pelas representações de gênero de suas mães. Dessa forma, essas crianças estariam começando a construir um conceito de gênero, principalmente por meio de atividades práticas e com ajuda de suas mães (Lloyd in: Bruner, op. cit.). Assim, Tap e Zaouche-Gaudron (in: Lemel, Roudet, 1999) lembram Erikson (1954), que ratifica não ser a identidade nata, mas construída por meio das interações das relações com o outro.

É evidente que o reforço social é grande quanto à apropriação de comportamentos considerados adequados ao sexo da criança, e os brinquedos são meios para tal, como pode ser exemplificado pelo fato de ser muito mais fácil uma criança receber um presente de Natal contido em sua lista de presentes, se ele é considerado conveniente com seu sexo, conforme constata Berk (apud Tap In: Lemel, Roudet, 1999).

Certamente, as expectativas de papéis que os pais têm em relação aos filhos e filhas, muitas vezes demonstradas ou ratificadas pela opção de dar às crianças certos tipos de brinquedo, exercem influência não só na formação de identidades de gênero e suas corporeidades, como também influenciam no desenvolvimento de capacidades psicofísicas.

Sobre **brinquedos e gênero**, em síntese, pode-se afirmar que as crianças, ao lidarem com os configurados como feminino ou masculino e ao representarem, em suas brincadeiras, papéis sociais e atividades de maneira fortemente delimitada por gênero, internalizam representações, regras, valores e modos de ser “generificados”. Apesar do fato de essa apropriação de valores e normas realizar-se com a participação ativa da criança, considera-se que nem sempre esse processo

constitui uma igualdade de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para meninas e meninos, em diversos campos.

2.3. GÊNERO E SISTEMA ESCOLAR

No âmbito da interseção entre **escola, gênero** e carreiras profissionais, Mosconi (in: Lemel, Roudet, 1999) destaca a socialização diferenciada por sexo, no âmbito escolar, como uma das principais causas da presença pouco numerosa de jovens do sexo feminino em carreiras científicas de alto nível, na França.

Helena Mitako Hirata¹⁷ declarou, em palestra proferida na Faculdade de Educação da USP, sob o título **Trabalho, Educação e Gênero**, em 24 de junho de 1999, que, apesar de o sexo feminino ser maioria e ter melhor rendimento nas séries iniciais de ensino, ao chegar ao equivalente para o ensino brasileiro à 7ª série, as jovens francesas optam por curso social ou literário, enquanto 85% dos homens optam pelo curso científico.

Assim, Nicole Mosconi considera a escolarização das meninas um efeito da estrutura de relações sociais de sexo, como relações de poder e de dominação do grupo do sexo masculino sobre o grupo de sexo feminino, relações que se traduzem no cotidiano da vida escolar por formas de discriminação dissimuladas entre os sexos e por uma divisão 'sexual' dos saberes, cujas orientações diferenciadas são a consequência (Mosconi, 1994; Zaidman, 1996)

Mosconi (in: Lemel, Roudet, 1999), ao reunir pesquisas sobre essa socialização e escolarização diferenciadas para garotas e garotos na escola francesa, obteve resultados interessantes: considerando o currículo como sendo o que chega realmente aos alunos, no plano cognitivo e também nos planos afetivos e sociais, a autora chama a atenção para o currículo oculto. Dessa maneira, ressalta que, ao mesmo tempo em que se transmitem conteúdos cognitivos e fazem-se aprendizagens disciplinares, operam-se aprendizagens sociais, transmitem-se os modelos, as representações, os comportamentos, os papéis, os valores, as posições e modelam-se as “identidades de sexo” ligadas às relações sociais de sexo.

Pode-se afirmar que, desse modo, modelos de gênero orientam e alteram o olhar que se tem sobre si e sobre o outro. Eles contribuem não só para a criação de

¹⁷ A professora Dr^a Helena Mitako Hirata é pesquisadora e diretora do *Institut de Recherche sur les Sociétés Contemporaines*, IRESCO, Paris, FR.

diferenças entre os sexos, como também para hierarquizar os dois sexos, (Mosconi in: Lemel; Roudet, op. cit.). Nesse contexto, prossegue Mosconi, as relações entre professores e alunos são fortemente marcadas pelo gênero, embora a posição (escolar) do aluno - isto é, se é considerado bom aluno ou não - e sua origem social sejam, também, fatores marcantes nessa relação. Segundo a autora, os professores optam freqüentemente grupos de garotas e grupos de garotos, reservando aos primeiros comentários sobre a aparência física. Todo o tempo lembram aos alunos o que é típico de seu sexo. Além disso, embora achem que as meninas facilitem a vida cotidiana na escola e ajudem na disciplina em sala de aula, declaram preferir ensinar aos meninos, que seriam mais vivos e mais estimulantes (Clarricoates, 1980; Spender, 1982; Mosconi, 1989).

Observações feitas por meio de registros em vídeo, segundo Mosconi (in: Lemel, Roudet, 1999), mostram que os professores, em classes mistas, interagem muito mais com os meninos do que com as meninas; durante as aulas, os professores interrogam mais freqüentemente os meninos e respondem mais às questões espontâneas levantadas por eles. Em uma classe, há alunos “invisíveis” e visíveis; os primeiros são, em sua maioria, alunos do sexo feminino e os segundos, em geral, pertencem ao sexo masculino, afirma a autora, e complementa que esses dados são encontrados tanto em classes inglesas ou americanas (Kelly, 1981, 1988; Stanworth, 1983) como em classes francesas (Zaidman, 1996; Mosconi, Loudet-Verdie, 1997).

Na França, uma maior interação dos professores com alunos, em detrimento das alunas, é percebida em todos os níveis de ensino, independente do público, isto é, em geral é independente da classe social. Em se tratando do ensino médio e curso superior, essas diferenças de tratamento por sexo dos alunos são mais fortemente acentuadas nas disciplinas técnicas ou científicas.

É interessante observar que essas considerações têm lugar, independentemente do sexo do professor, como se fossem práticas inerentes ao cotidiano escolar. Assim, esse tratamento diferenciado em relação aos alunos não é percebido pelos professores. Uma norma explícita de igualdade de tratamento

dissimula uma norma implícita que favorece aos garotos. A categorização dos sexos (e os “estereótipos de sexo”), nesses casos, operam e produzem comportamentos que observadores exteriores podem descrever como discriminações dissimuladas (Mosconi, op. cit.). Dessa maneira, em um estudo realizado em uma escola inglesa no ensino fundamental, concretizado por Dweck et al., 1978, percebeu-se que os garotos recebem mais incentivos pela qualidade intelectual de seus trabalhos e as garotas pela apresentação (física) dos trabalhos. Segundo Mosconi, tais diferenças são mais evidentes nas séries do segundo grau, notadamente em disciplinas científicas, ou em Matemática, e parecem aumentar com a idade dos alunos. Assim, em um curso de geometria, as alunas recebem 30% de incentivos e 84% de comentários desencorajantes. Também as alunas que se igualam aos melhores alunos em Matemática são alvo de menos interações encorajadoras por parte dos professores. Além disso, elas são mais estimuladas a lembrar os conteúdos de ensino, funcionando como memória da classe, enquanto os garotos são encorajados a descobrir e a construir saberes novos (ibid.).

Em relação às **expectativas dos professores**, Mosconi (in: Lemel, Roudet, 1999) mostra que eles, normalmente, “esperam” dos garotos a indisciplina e a agressividade e das meninas, a disciplina e a docilidade. Pode-se deduzir que garotas seriam consideradas mais adaptadas e adaptáveis à escola. Quando a agressividade e a agitação vêm de um garoto, esse comportamento é estigmatizado, mas julgado natural; ao contrário, quando vêm das garotas, são julgados inaceitáveis e seguidos de ataques pessoais (Clarricoates, 1980; Mosconi, 1989).

Em relação a expectativas de **resultados escolares**, os professores tendem a esperar bons resultados das garotas, já que elas se empenham, disciplinadamente, nas atividades propostas. Se isso não ocorre, eles afirmam que elas não possuem qualidades intelectuais para tal. Ao contrário, tendem a culpar a falta de empenho e a recusa às normas escolares dos garotos, quando eles não conseguem bons resultados, comenta Mosconi (in Lemel, Roudet, op. cit.).

Conforme pesquisas anglo-saxãs, os professores do ensino fundamental e médio tendem a questionar a capacidade das garotas, quando as disciplinas são a Matemática, as ciências e as técnicas. Quando elas obtêm bons resultados nessas

disciplinas, eles tendem a crer que isso é fruto do trabalho e empenho delas e não que elas sejam “dotadas” (como acreditam ser os garotos). Em relação a estes, ao contrário, consideram que o sucesso é resultado, igualmente, das capacidades e do trabalho deles (ibid.).

Silva et al. (1999) obtiveram resultados semelhantes, no Brasil, junto a professores da rede pública de ensino fundamental em Pelotas (RS). Esses professores percebem os meninos como mais inteligentes e mais indisciplinados que as meninas. Estas, por sua vez, seriam alunas mais “atentas, responsáveis, estudiosas, sensíveis etc do que eles” (p.215). Questionados sobre os motivos pelos quais, em geral, os meninos apresentam menor desempenho e maior índice de reprovação escolar do que as meninas (sobretudo no ensino fundamental), aqueles professores tendem a apontar a falta de empenho dos alunos que, além de indisciplinados, seriam desatentos, “malandros, agitados (..) não têm hábito de estudo, não ficam em casa para estudar, saem para jogar bola, têm interesses fora da escola (..) ainda que mais inteligentes”. (ibid.)

Sobre as disciplinas, que seriam mais fáceis para cada sexo e quais as preferidas, os professores daquele estudo apontaram a Educação Física e a Matemática para os meninos e Português e Artes para as meninas.

No final da década de oitenta, Spears (1987) realizou uma pesquisa britânica na qual demonstra que os professores do segundo grau estimam serem as disciplinas científicas mais importantes para os garotos que para as garotas. Em se tratando de provas, uma pesquisa francesa sobre Física, em 1989, mostrou que os professores do ensino médio tendem a ser mais indulgentes com as provas fracas das alunas, do que com as provas fracas dos alunos, como se o sexo das primeiras fosse uma desculpa para não obterem êxito nessas provas (ibid.). Inversamente, esses professores se mostram mais severos com as boas provas das garotas do que com as boas provas dos garotos (como se o bom resultado das provas delas parecessem, nesse caso, “anormal”).

Moreno (1999) realizou um estudo na Espanha com 80 alunos e alunas do “curso de magistério” sobre representações de gênero relativas a habilidades

matemáticas de meninas e meninos. Apresentou uma pesquisa fictícia, em que 2500 alunos, 50% meninas e 50% meninos, entre 6 e 14 anos foram testados em seus conhecimentos matemáticos e na qual apresentaram resultados “significativamente diferenciados por sexos” (p. 62). Solicitou, então, àqueles “estudantes de magistério que emitissem suas previsões a respeito das capacidades matemáticas dessas meninas e meninos” (ibid.), ou seja, qual dos dois sexos havia obtido melhores ou piores resultados e por quê. As respostas denotam grande influência de representações de gênero: “grande maioria considera que os meninos superam as meninas nas provas que requerem o raciocínio matemático abstrato” (p.64), mas apresentam explicações contraditórias e carentes de lógica para justificar suas opiniões. A esse respeito Moreno expõe que “a maioria opina que as meninas são muito melhores que os meninos no momento de compreender o texto escrito dos problemas, mas, quando se trata de raciocinar logicamente sobre esse texto, os meninos, milagrosamente, conseguem raciocinar muito melhor sobre algo que não compreenderam” (ibid).

Esse quadro revela as representações demarcadas por gênero desses futuros professores, que parecem já ter internalizado concepções que classificam meninos como melhores em Matemática e meninas como melhores em línguas, apesar de “nada disto estar demonstrado de maneira conclusiva, o que não impede que essas concepções sejam consideradas semidogmas”, conclui Moreno (op. cit. p. 64).

Certamente, esse tratamento diferenciado por sexo e gênero nas escolas provoca efeitos psicológicos nos alunos, pois eles tendem a concretizar as expectativas que os professores fazem a seu respeito, numa espécie de “efeito Pigmaleão”, conforme comenta (Mosconi in: Lemel; Roudet, op. cit.).

A esse respeito, Moreno (op. cit., 65) relata que em uma pesquisa feita por psicólogos americanos foram aplicados testes de inteligência em alunos de diversas turmas, e os resultados foram entregues trocados (“atribuir um nível elevado de inteligência aos que tinham nível baixo”) a seus professores. Ao final de um determinado tempo, voltaram a testar esses alunos e verificaram que os níveis de inteligência tinham-se modificado, aproximando-se dos níveis atribuídos pelos professores a cada um deles.

Embora não esteja especificado o que aqueles psicólogos consideraram como “nível alto de inteligência” e ainda “compartilhando” da concepção de ‘inteligências múltiplas’ (Gardner, 1994), considera-se que tal estudo acima é relevante para enfatizar a influência das expectativas de professores sobre a aprendizagem de seus alunos, como também para ressaltar a importância da desconstrução de representações de gênero limitadoras do pleno desenvolvimento humano.

Estudos ingleses em diferentes décadas (Dweck, et al., 1978; Callagahn, Manstead, 1983, apud Mosconi in : Lemel, Roudet, 1999) mostram que as garotas, na adolescência, apresentam menor auto-estima, menor sentimento de competência, menos confiança em si etc. que os garotos com resultados escolares semelhantes. Em geral, elas tendem a considerar como verdadeiros os julgamentos negativos dos professores a respeito de suas capacidades. Os garotos, ao contrário, quando não se saem bem nas provas, tendem a considerar que se empenharam pouco, que não trabalharam suficientemente. Pode-se inferir, assim, que as expectativas dos professores exercem grande influência quanto à questão.

No Brasil, consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na seção “Temas transversais” que “os meninos se saem melhor em Matemática e as meninas em Português e, embora não expliquem o porquê dessas diferenças, destacam que não são naturais e portanto, podem ser modificadas” (Aquad in Faria, 1999, p 36).

Em relação ao desempenho de meninas e meninos nas provas de Português e Matemática aplicadas, no Brasil, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, em 1997, as informações divulgadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (MEC) e constantes em Carvalho (in Faria, 1999, p. 22), apontam que “na 4ª e na 8ª séries de ensino fundamental, as meninas saíram-se melhor do que os meninos em Português, verificando-se o inverso em Matemática, embora em todos os casos a diferença não ultrapasse 11 pontos num total de 400”. A autora assinala também que na 3ª série do ensino médio as garotas superaram os garotos, tanto em Português como em Matemática.

Em relação às diferenças de comportamento entre alunos e alunas, pode-se constatar que, no cotidiano das salas de aula, operam-se processos cognitivos de

categorização segundo o “sexo” (gênero) das disciplinas, das carreiras, dos saberes, mas também de si mesmo e do outro (Mosconi in: Lemel, Roudet, 1999).

Desde a **escola maternal**, as relações entre pares, a separação por grupos de sexo para participarem de brincadeiras constituem um aspecto essencial da experiência escolar, pela qual os alunos constroem e transformam suas identidades de meninas e meninos, afirmam Tap (1985) e Lescarret, Léonardis (apud Mosconi in: Lemel, Roudet, 1999).

Mosconi (op. cit.) está de acordo com Brougère (1999) quando afirma que comportamentos contrários aos considerados próprios a um determinado sexo são mais aceitáveis para as meninas. Segundo Mosconi, adotar comportamentos e valores considerados femininos, tendo em vista a desvalorização hierárquica desses valores e comportamentos, é percebido como degradante e fortemente estigmatizado pelos meninos. Assim, grupos de meninos exercem importante pressão para a conformidade aos “estereótipos de sexo”, (ibid.). Acher (1989) parece concordar com os autores citados, ao afirmar que há maior tolerância com as meninas nesse caso, embora, na sua opinião, essa tolerância decresça com a idade.

Quando atuava como professora de Educação Física em escolas públicas - (RJ), no início da década de oitenta, inúmeras vezes presenciei professoras de séries do ensino fundamental repreenderem duramente alunas por apresentarem condutas consideradas masculinas, com comentários (muitas vezes aos gritos) tais como: “- Você parece um machinho jogando pedras! “ Além disso, já no final de década de 80 e início da de 90, algumas professoras (e até merendeiras) questionavam a masculinidade de certos alunos, do segundo segmento do ensino fundamental, por serem mais quietos e mais delicados do que os outros e, freqüentemente, sugeriam que eu, pela minha função, obrigasse-os a jogar futebol, como se isso pudesse torná-los mais masculinos.

Além disso, como foi exposto no início desse estudo, alunos desse mesmo segmento de ensino (5ª série em diante), do sexo masculino, também exerciam forte pressão pela conformidade de sexo e gênero, questionando, principalmente, a heterossexualidade das garotas e dos garotos quando apresentavam, naquele

contexto, comportamentos diferentes das prescrições de gênero. Muito provavelmente, essas manifestações de preconceito tiveram influência negativa no conceito que aquelas garotas e garotos formavam de si. Generalizando, pode-se afirmar que, nas sociedades ocidentais, a instituição escola, em todos os graus de ensino, tende a reproduzir e a criar representações de gênero que são expressas no/pelo currículo e em suas relações cotidianas.

No ensino médio, na França, por exemplo, os garotos tendem a monopolizar as aulas e a ridicularizar as meninas quando elas falam, sobretudo quando expressam suas opiniões ou um ponto de vista feminista ou quando se trata de tomar a liderança da classe. Geralmente, um grupo de garotos se compraz em fazer a lei (Mosconi, 1989, 1995). Além disso, quando as meninas são minoria em uma classe, os garotos consideram-nas “inexistentes”, ou as tratam como garotos anulados. Os professores, por sua vez, encaram como normal a dominância dos meninos e o “anulamento” das meninas, de forma mais enfática, se as disciplinas são científicas, tecnológicas ou, pior ainda, quando se trata de trabalhos práticos (Whyte apud Mosconi in: Lemel, Roudet, 1999).

Segundo Mosconi, os garotos são valorizados pelas atividades físicas e esportivas, capacidade de desafiar as regras existentes, um certo distanciamento em relação ao sucesso escolar etc., levando-se em conta que “há modulações sensíveis de acordo com o meio social” (Mosconi in: Lemel; Roudet, op.cit.). Para as meninas, a popularidade está ligada ao meio de origem, à aparência física, à sociabilidade, a certa capacidade de gerir as relações com o outro sexo, mas também ao sucesso escolar.

Estes autores comentam que os modelos masculinos centrados sobre o desejo de se afirmar parecem estáveis após 20 anos, enquanto os modelos femininos parecem ter evoluído da preocupação de agradar à valorização da iniciativa, da atividade e do êxito (ibid.).

Em relação aos valores viris tradicionais (como violência, conquistas amorosas, gosto pelas ciências, técnicas e esporte) existe atualmente uma contestação por parte de alguns garotos de classe média, bem como uma valorização das artes, das letras etc., consideradas femininas (Abraham, 1989). Eles

fazem questão de afirmar que não se incomodam de serem escolarizados em classes de forte predominância feminina e criticam os “estereótipos” do garoto que joga futebol, ou que só pensa em sua carreira, que seria incapaz de provar sensibilidade literária ou ainda de ter tempo para seus lazeres e para sua família (Duru-Bellat in: Lemel, Roudet, 1999), ainda que sejam estigmatizados pelos outros, porque põem em cheque a dominância de seu sexo (Keesler et al., 1985).

Na Inglaterra, existe grande controvérsia em torno de aulas mistas para ambos os sexos, afirma Mosconi (in: Lemel, Roudet, 1999). Assim, vários pesquisadores têm demonstrado que as garotas obtêm melhores resultados em exames quando estudam em escolas **não**-mistas; outros afirmam que, em experiências mistas, há uma tendência de valorizar tudo o que é masculino em detrimento do feminino, desenvolvendo nos alunos processos de “estereotipagem” e “categorização sexuada”, o que leva a conseqüências sobre o sentimento de competência desses alunos, contexto em que as garotas têm tendência a se subestimarem, particularmente nos domínios conotados como masculinos, e sua auto-estima é menor do que a das garotas de escolas **não**-mistas (Faulkner, 1991). Os garotos, ao contrário, tendem a se superestimarem nesses casos. Quando, no entanto, o domínio é literário (considerado feminino), as garotas julgam em alta suas competências, independentemente do contexto escolar. De uma maneira geral, em situações de competição, as garotas diminuem suas atribuições de competência quando o campo é misto, o que **não** acontece quando estão em companhia somente de outras garotas (Lorenzi-Cioldi apud Mosconi in: Lemel, Roudet, 1999).

Pode-se verificar, assim, que em contexto misto as garotas são expostas a zombarias, a controles disciplinares masculinos, ao assédio sexual etc. que as submetem a uma posição de inferioridade e a uma “imposição” do feminino, tanto quanto os garotos são levados a uma “imposição” da virilidade e à necessidade de posar de dominantes. Elas apresentam menos confiança em suas possibilidades e eles confortam-se na estima de si mesmos e nas estratégias de dominância que nem sempre contribuem para o trabalho escolar (Mosconi in: Lemel, Roudet, 1999).

Como já foi visto, as concepções de gênero perpassam toda a vida social, não se limitando às relações pessoais. Assim como as profissões podem ser

classificadas como masculinas e femininas (ou mistas), no mesmo sentido podem-se identificar disciplinas escolares com base no gênero. Essa bi-categorização das disciplinas vai-se acentuando ao longo do processo escolar e pode ser expressa, quando se pergunta aos alunos suas preferências em relação às disciplinas (Ibid.). Salvo a Educação Física, que na França vem em primeiro lugar, por ordem das disciplinas preferidas para as menos cotadas, na opinião de garotas e garotos, as disciplinas subseqüentes classificadas apresentam fortes divergências, segundo o sexo do aluno. É o que demonstra Férouzis (1994), em um estudo realizado com alunos do ensino médio de escolas francesas: as garotas preferem o Desenho, depois a Música, o Francês, a Matemática e a Informática, enquanto os garotos dão preferência, destacadamente, à Matemática, depois à Informática, ao Francês, ao Inglês e, por último, ao Desenho. Em relação à Matemática e à Informática, ressalta-se o fato de estarem entre as preferidas dos garotos e em último lugar, na preferência, das garotas. Segundo Duru-Bellat (op.cit, 1999), o desinteresse destas para com a disciplina Informática, recentemente introduzida nos currículos das escolas francesas, “com a expectativa de advir neutra“, deve-se não só à maneira como é construída escolarmente (Terlon apud Duru-Bellat, op.cit., 1999) mas, igualmente, a uma socialização diferenciada na família na qual, comumente, o computador é ofertado aos filhos (e não às filhas), os quais jogam com seus pais. Assim, a Informática apresenta-se neutra no ensino fundamental, e as crianças de ambos os sexos, apaixonadas por ela, são julgadas positivamente pelos seus pares. No ensino médio, no entanto, as garotas apaixonadas pela Informática são julgadas intelectuais, pouco sociais, lacônicas, masculinas (Lage, 1991). Quanto às preferências dos garotos, destaca-se o distanciamento das disciplinas ligadas às letras e às artes.

A “Informática“, apesar de não ter tradição no ensino francês, vem-se construindo como uma disciplina masculina, e as meninas e os meninos relacionam-se com ela de maneira análoga à sua relação com a Matemática (Nelson, Watson; Elkijaer; Terlon apud Mosconi, in: Lemel; Roudet, 1999)

É interessante observar, também, que a Educação Física foi a preferida, igualmente, por garotas e garotos franceses. No Brasil, em geral, aquelas não se empenham tanto nessa disciplina em colégios da rede pública de ensino, como a

maioria de garotos, sobretudo no ensino médio, pois quando chegam a essa faixa etária, as garotas já internalizaram concepções de gênero sobre as atividades esportivas (conteúdos sobre os quais recai a ênfase das aulas de Educação Física), no sentido de considerá-las mais apropriadas aos homens do que às mulheres (Azevedo, 1988).

Vale lembrar que as preferências de disciplinas de alunas e alunos da escola francesa, assemelha-se, quase em sua totalidade, às opiniões de professores brasileiros, como se constatou anteriormente em Silva et al (1999) a respeito da adequação e preferência de alunos de ambos os sexos em relação a disciplinas escolares, distanciando-se somente no tocante à Educação Física, disciplina mais citada pelos professores como a mais adequada e preferida somente pelos meninos, no Brasil.

Outro dado interessante é a correlação que pode ser estabelecida entre as disciplinas técnicas e científicas com as profissões que requerem esses conteúdos para o seu desenvolvimento, como a engenharia e a física de alto nível. Observa-se que tanto as disciplinas quanto as carreiras 'correlatas', nesse caso, pertencem a áreas consideradas masculinas, com as quais os garotos geralmente identificam-se e portanto apresentam um maior número de homens em seus quadros.

Mosconi (in: Lemel, Roudet, op. cit.) afirma que, desde os 11-12 anos, os alunos têm tendência a categorizar as disciplinas escolares diferentemente. Os garotos tendem a fazê-lo como interessantes/entediantes. Assim, as disciplinas científicas e técnicas "masculinas" são consideradas como interessantes e as disciplinas entediantes reúnem as disciplinas "femininas". As garotas tendem a classificá-las como fáceis/difíceis ou simples/complicadas. As disciplinas científicas "masculinas" são então classificadas como difíceis e complicadas.

Segundo Servant (1990), na França, onde a Matemática serve como símbolo identitário (masculino), essas diferenças surgem desde o início do ensino fundamental. Nesse país a Matemática é fortemente percebida como disciplina masculina, constituindo-se na disciplina essencial da seleção e competição escolar. Mas a competição é um valor masculino e a definição de feminilidade implica a

renúncia de toda competição, sobretudo da competição com garotos, afirma Mosconi (in: Lemel, Roudet, op. cit.). As garotas **não** são, portanto, estimuladas pelas representações e pelas relações de gênero a serem excelentes em Matemática e nem a gostarem dessa disciplina. A autora comenta que, mesmo alunos do sexo masculino que não costumam obter boas notas nessa disciplina afirmam gostar dela, mesmo que não a compreendam; ao contrário, as garotas que afirmam gostar de Matemática são as que normalmente obtêm boas notas nessa disciplina.

Outro dado interessante apresentado por Nicole Mosconi é a necessidade de as garotas precisarem obter conceitos **bom e muito bom** para se permitirem escolher carreiras científicas. Assim, em geral, fazem essa escolha com quatro pontos a mais que os garotos na mesma situação e se concentram em carreiras ligadas às “ciências da vida” e “da natureza” (área biológica), enquanto os interesses dos garotos são bem mais variados (Duru-Bellat apud Mosconi in: Lemel, Roudet, op. cit.). E a autora complementa que a **Matemática** é associada a caracteres como a **Lógica** e, **no campo escolar**, com a **competição** e a **ambição**. Além disso, mesmo tendo obtido conceitos compatíveis com a escolha de carreiras científicas, um grande número de garotas não o fazem. Elas se permitem mais que os garotos guiarem-se por opções próprias quanto à questão (Ibid.).

Um argumento a ser considerado é o de que essas garotas, mesmo tendo obtido rendimento compatível com as carreiras consideradas masculinas, não as escolham por se sentirem inseguras para tal, tamanha é a pressão social contrária sofrida por elas, ou, ainda, pode-se considerar a possibilidade de que elas simplesmente não se identifiquem com as carreiras masculinas, pois essas não fazem parte do “mundo feminino”, cujos valores e representações influenciam mais enfaticamente a formação de suas identidades subjetivas.

Duru-Bellat (in: Lemel, Roudet, op. cit.) afirma que as **disciplinas científicas** em geral (e a visão das ciências que as fundamenta) incluem **racionalidade**, **utilitarismo**, uma obsessão de **objeto em detrimento da relação**, uma **exclusão da sensibilidade** que parecem não se coadunar com a **identidade cultural tradicional das mulheres, que se baseia na relação com o outro, na fantasia, no**

imaginário, e na afetividade (Dhavernas apud Duru-Bellat, in: Lemel, Roudet, op.cit.).

Assim, se os jovens escolhem disciplinas e profissões segundo essas representações e segundo representações de si mesmos, fazendo uma espécie de acordo entre elas, e, se o “estereótipo” do científico é algo de frio, lógico, racional etc. mais coerente com o masculino, não é de estranhar que garotas que fazem essa opção de estudo sintam-se, elas próprias, próximas desse ideário (Marro e Vouillott apud Duru- Bellat in: Lemel, Roudet, op. cit.).

Segundo Mosconi (in: Lemel, Roudet, op.cit.), a luta das mulheres para conquistarem espaço na sociedade acontece também no meio escolar, onde as garotas se esforçam por ganhar territórios masculinos e os garotos, ao contrário, não vêm nenhuma vantagem em se interessarem pelos territórios femininos. Eles se empenham, então, na defesa de seus territórios e para tal, utilizam toda sorte de “guerra psicológica”. Assim, eles classificam tais garotas como não-qualificadas ou como não-femininas (não sedutoras para eles), ou utilizam o assédio sexual para reduzi-las ao seu sexo, ou para anular o seu ser intelectual ou, então, valem-se do escárnio. Dessa maneira, fica difícil para as garotas depois da puberdade consagrarem-se aos territórios considerados masculinos, dificuldade que se vai acentuando com a idade (ibid.).

Sobre a questão de disciplinas e sua apropriação por gênero, um estudo realizado na Inglaterra por Archer e Macrae (1991) apresentou comportamentos diferenciados dos verificados na França, como, por exemplo, o fato de as jovens inglesas de 11-12 anos perceberem a Matemática como própria para ambos os sexos. Vale ressaltar que, segundo Mosconi (in: Lemel, Roudet, op. cit.), naquele país, a Matemática não tem o peso decisório na seleção escolar tal qual na França. Além disso, as garotas inglesas percebiam a Biologia e a língua materna como menos femininas. No entanto, **a Física, a Informática e a Tecnologia** continuaram fortemente conotadas como **masculinas e a Datilografia e a Economia Doméstica como femininas**.

Em relação à escolha de profissão, Terlon (1990) verificou que garotos e garotas, apesar de acharem que uma profissão é importante para eles e que as profissões tecnológicas lhes são igualmente acessíveis, efetuam, para si próprios, escolhas demarcadas por gênero. Assim, alunos do segundo segmento do ensino fundamental declaram almejar profissões da área de saúde e do magistério de todos os níveis, **exceto** o universitário, se são meninas. Os meninos, por sua vez, quando citam profissões ligadas a essas áreas, almejam as de nível mais alto, como veterinário, médico ou professor universitário. Contudo, citam, mais frequentemente, profissões como **técnico em Informática, piloto de avião** ou **engenheiro** (Marro e Vouillot apud Duru-Bellat in: Lemel, Roudet, op. cit.), as quais requerem, mais enfaticamente, capacidades tecnológicas e lógico-matemáticas.

Enfim, pode-se afirmar que em relação às **profissões científicas**, meninas e meninos polarizam-se em domínios diferentes: para elas, **saúde, ciências biológicas e química**, para eles **engenharia e informática** (ibid.).

Segundo Wach et al. (1992), garotas e garotos declaram querer profissões onde possam trabalhar capacidades “estereotipadas por sexo” (Wach et al. apud Duru-Bellat in: Lemel, Roudet, op. cit.). Assim, aquelas almejam **cuidar, ajudar** e se **ocupar do outro**, sendo que **esse tipo de motivação para a escolha da profissão vem em primeiro lugar para elas e em sexto lugar para eles**. Ou ainda desejam **informar e comunicar**, enquanto, **em primeiro lugar, os garotos destacam o fato de estudar, pesquisar, inventar, organizar, dirigir, ou fabricar, realizar, produzir**, ratificando a questão da escolha profissional ter como base principal o gênero. Nota-se que, para as meninas, as características relacionais de cuidado e comunicação relativas a algumas profissões são as mais importantes. Os meninos, além de não se identificarem com tais atividades, aspiram desenvolver atividades instrumentais (dentre outras) com as quais, por outro lado, as meninas não se identificam.

Esse quadro representativo de aspirações profissionais diferenciadas, segundo o sexo dos alunos em escolas francesas, **não** contradiz a situação brasileira no que diz respeito, por exemplo, à escolha de carreiras feitas por universitários.

Rosemberg (2001, p. 523), utilizando dados dos ENCs realizados nos anos de 96-97-98-99, mostra que há:

(...) persistência de carreiras universitárias com predomínio masculino intenso (engenharias civil, elétrica, mecânica), outras com predomínio feminino (odontologia, jornalismo, letras, matemática) e outras tendendo ao equilíbrio: administração, direito, medicina, veterinária. A bi-polarização humanas-exatas - carreiras mais fáceis ou mais difíceis ou “de gênero feminino e masculino (...) parece persistir”.

Lewin (1980), ao realizar um estudo, em 1977, sobre a opção de vestibulandos, classificou carreiras como masculinas, femininas e mistas, tendo em vista o número de matrículas realizadas entre 1973-1977. Detectou que a maioria das mulheres egressas do ensino universitário, naquele período, concentrou-se em carreiras tipicamente femininas, como também observou a feminização de determinadas carreiras, que passaram a mistas, tais como: arquitetura, matemática, química, medicina, odontologia, e estatística. Acrescenta, porém, que essas mulheres, quando profissionais, localizam-se no magistério ou em cargos administrativos (Lewin apud Rosemberg, 1992).

Nesse caso, em relação às carreiras de predomínio masculino, pode-se ressaltar o seu caráter predominantemente tecnológico e lógico-matemático e, em relação às femininas, destacam-se o cuidar e a comunicação. Essas características diferenciadas por gênero estão presentes nas aspirações profissionais de alunos e alunas de escolas francesas, como também na escolha de cursos de graduação entre jovens brasileiros. Entretanto, embora em nosso país o curso de Matemática apresente predomínio feminino no ensino universitário, ao contrário de sua situação na França, onde é percebido como disciplina e campo de trabalho masculino, no caso brasileiro está relacionado quase exclusivamente ao posterior exercício do magistério, em que, principalmente nas séries iniciais de ensino, a presença de professoras é majoritária em relação à de homens¹⁸ no exercício da mesma profissão.

De fato, a alta concentração de mulheres com nível universitário no magistério persiste na atualidade, conforme comprova o censo de Educação Superior 2000,

¹⁸ No magistério do ensino fundamental ocorreu um pequeno declínio da participação feminina de 94% em 1978 para 91% em 1999 (Paes de Barros e Mendonça apud., Rosemberg, 2001)

divulgado pelo MEC, segundo o qual, no entanto, elas convergem para áreas como “as ciências humanas, nos ramos auxiliares das ciências da saúde e **nos cursos de licenciatura das diversas áreas que formam professores/as (...)**” tendência já assinalada no ano anterior por (Carvalho in: Faria et al.,1999, p. 18). Aproximadamente, “12% de todas as mulheres que trabalham no Brasil, da população economicamente ativa feminina, são professoras” (Bruschini apud Carvalho, op. cit., p. 12).¹⁹

De acordo com Rosemberg (2001), em nosso país, as mulheres constituem mais de 80% da força de trabalho em educação, ocupando diversos cargos, sendo que o “ensino pré-escolar é no Brasil a ocupação mais feminina”, com 94,8 % de mulheres, em 1998 (Bruschini e Lombardi, apud. Rosemberg op. cit., p. 524).

Segundo Saparolli (1998), na Europa, onde a participação de professores homens nesse grau de ensino ainda é pequena em relação à participação feminina, o Conselho de Membros da União Européia, em 1992, estabeleceu recomendações sobre o atendimento à criança pequena, obtendo aprovação dos doze Estados-Membros e destacando quatro pontos fundamentais: “concessão de licença maternidade, paternidade e parental; articulação entre o trabalho e a vida familiar de homens e mulheres; por último, o estímulo à participação do homem como provedor de cuidados para as crianças no espaço doméstico e institucional (Jensen, apud Saparolli, op. cit.).

O representante da Dinamarca na Rede Européia de Atendimento à Criança expõe quatro argumentos favoráveis à maior participação de homens como educadores atuantes na educação infantil:

(...) respeito à igualdade de oportunidades entre homens e mulheres adultos no exercício profissional; respeito à igualdade de oportunidades entre as crianças permitindo-lhes que interajam com modelos masculinos e femininos adultos diversificados; melhoria na qualidade do atendimento por meio da ‘desfeminização’ da função de educador infantil e conseqüente aumento de prestígio e salário para a profissão; respeito à Declaração Universal dos direitos da criança no tópico relativo ao convívio com ambos os pais, o que se traduziria nos equipamentos de educação infantil, pela presença de educadores de ambos os sexos (Jensen apud. Saparolli, 1997, p.36).

¹⁹ O estudo de Bruschini, M. C. Trabalho das mulheres no Brasil: continuidades e mudanças. São Paulo: FCC, 1998 refere-se ao período de 1985 a 1995.

Saparolli (1998, p. 117) comenta que a maior presença de homens na educação infantil exerceria uma espécie de função compensatória junto a crianças que não convivem habitualmente com a figura masculina, ou seja, são criadas só por mulheres. Assim, poderiam auxiliar na construção dos papéis e comportamentos “sexuais” apropriados aos meninos, como também, favoreceriam o desenvolvimento de sua autoconfiança” e ainda contribuiriam “no fornecimento às crianças de ambos os sexos de um modelo de cuidado exercido por um homem que é também nutridor”.

Como reduto de mulheres, pela sua predominância na educação infantil (e no ensino fundamental), a escola originou críticas quanto à educação de meninos que se sentiriam tímidos e inseguros em seu desenvolvimento, pois ela os feminizaria, exigindo-lhes, inclusive, disciplina e obediência, o que seria contraditório com a concepção de masculinidade hegemônica. Essa “deficiência“ seria, então, compensada com a participação de homens educadores nesse grau de ensino.

Nesse caso, considera-se que entrar em contato com uma diversidade de masculinidades, tradicionais ou não, relacionadas a classes, etnias, raças, etc diferentes, em termos gerais, constituiria boas oportunidades de observação e de relações pessoais para as crianças (independentemente de seu sexo).

Destaca-se também como positiva a questão de o cuidado ser praticado por homens, pois, dessa maneira, possivelmente, os meninos teriam a oportunidade de percebê-lo como uma capacidade e função humana e não como própria ou destinada somente ao sexo feminino²⁰. Contudo, em relação à prática pedagógica, Saparolli argumenta que os homens tendem a se portar de maneira semelhante às professoras, o que poderia não acarretar grandes alterações (ibid.)

Quanto ao desejo de valorizar a educação infantil por meio da entrada de homens nesse campo, o que, na opinião de seus defensores, acarretaria aumento não só de prestígio profissional, mas também de salário, Saparolli (1997) o considera uma grande ilusão. Desvincular a educação infantil do sexo feminino

²⁰ Vale lembrar que afetividade, no entanto, não estaria garantida nas relações de cuidado entre professor/aluno/a, como não está entre professora/ aluno/a.

(identificada com “a produção da vida”) implicaria perda de mercado de trabalho para as mulheres, além da perda de lugares “privilegiados”, como os de direção, cargos políticos etc, os quais os homens tendem a ocupar quando se encontram em profissões femininas, ao contrário das mulheres, que, quando desempenham profissões “masculinas” (relacionadas à produção e administração de riquezas), encontram inúmeros obstáculos, no sentido de “penetrar em especialidades mais lucrativas e prestigiosas, como se um teto de vidro as impedisse de alcançar o topo” (p.38).

Saparolli (1997) expõe, com base em um estudo americano, que em relação a homens que trabalham em profissões femininas, como enfermagem, biblioteconomia, ensino elementar e assistência social, não há evidências de sofrerem discriminação por parte das mulheres; ao contrário, elas parecem dar-lhes boas vindas, porque a participação deles valorizaria suas profissões (Willians apud. Saparolli, op. cit.). Nesse caso, em geral, os homens tendem a receber tratamento diferenciado, isto é, “são encaminhados ou se encaminham para funções identificadas como masculinas, recebem salário maior que suas colegas (...) e ocupam posições de topo e mais prestigiosas”(Saparolli, op. cit., p.39). Esse tratamento privilegiado é baseado em “suas qualidades masculinas estereotipadas, como a força física, proficiência técnica e habilidade gerencial”. (ibid.)

Embora se considere positiva para as crianças a presença de homens nos estabelecimentos de educação infantil, pondera-se que tal participação deva ser organizada de modo a não prejudicar as mulheres em relação a essa fatia do mercado de trabalho. Por outro lado, fazem-se necessárias ações mais incisivas no sentido de desconstruir preconceitos referentes a atividades e profissões relacionadas à produção da vida, (como educação e cuidado) e classificadas como femininas. Para além das implicações político-econômicas, concorda-se com Carvalho (1999), no sentido de que a valorização do “cuidar” deva começar dentro das próprias escolas, as quais, no momento, priorizam o conhecimento e o profissionalismo (identificados com o masculino) em detrimento do cuidado e de uma educação integral para seus alunos.

Enfraquecendo ou desconstruindo a valorização do masculino em relação ao feminino, poder-se-ia acabar com a valorização de homens em detrimento de mulheres nas profissões femininas e a profissão de educador(a) infantil passaria a ter um cunho misto, isto, é mulheres e homens se igualariam, de maneira democrática, não só em número como também em relação a oportunidades e direitos.

Simultaneamente, seria necessário estabelecer metas e ações para a maior participação de mulheres em áreas de trabalho consideradas masculinas, como acontece na Suécia, Austrália etc. . Admite-se, no entanto, que no momento não se tem suporte para propor metas e ações nesse sentido, além do que, caso assim se fizesse, extrapolaria os objetivos do estudo que ora realizo.

2.4. BRINQUEDOS E GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, a **educação infantil** destina-se a crianças de zero a seis anos, dividindo-se em creches (de zero a três anos) e instituições de educação infantil, para crianças (de três a seis anos), constituindo o ensino pré-escolar e segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os princípios que a norteiam e que podem “contribuir para o exercício da cidadania” são, em linhas gerais:

(...) o respeito à dignidade e aos direitos da criança, **o direito da criança ao brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil**, o acesso das crianças aos bens socioculturais, a socialização por meio de sua participação nas mais diversificadas práticas sociais, **sem discriminação de espécie alguma**, o atendimento aos **cuidados** essenciais associados à sobrevivência e **ao desenvolvimento de sua identidade** (Ref. Curricular Nacional para a Educação Infantil, v. 1, p.13, 1998).

A despeito desses princípios, o cotidiano da pré-escola, apresenta-se comumente rotineiro, repleto de atividades disciplinantes e que visam, principalmente, ao desenvolvimento de capacidades requeridas para o futuro processo de aprendizagem escolar, dando destaque à alfabetização.

Wajskop (1999) acompanhou, durante um ano, o cotidiano de uma pré-escola em São Paulo, que poderá servir de exemplo, destacando, sobretudo, a rotinização das atividades desenvolvidas pelas crianças na escola pesquisada: todos os dias, para entrar nas salas de aulas, elas se organizam, o mais rapidamente

possível, “**em filas discriminadas por sexo** e por ordem de tamanho” (p.62), para entrarem na sala de aula; em seguida, depositam suas lancheiras no local previamente estipulado e então aguardam a professora pegar suas sacolas no armário, uma a uma, e iniciar a atividade de reconhecimento desse material por nome de cada aluno impresso: **as dos meninos são azuis e têm um Mickey** de ambos os lados; **as das meninas, vermelhas, e têm a figura da Margarida**. As comunicações são feitas em grupo, para o coletivo, e as respostas das crianças às perguntas da professora são dadas em coro, sinalizadas por pistas de inicialização das palavras, fornecidas por ela. A comunicação das crianças entre si, geralmente de ajuda mútua ou relativa a algum material, é censurada todo o tempo pela professora, bem como não há espaço para uma relação mais pessoal e individualizada entre esta e cada aluno. Após a citação do calendário com as atividades do dia, a professora inicia uma oração, em coro, em agradecimento por estarem na escola e pelo dia que vivenciarão. Em seguida, as crianças iniciam a realização de exercícios gráficos e motores, em folhas em branco ou mimeografadas com figuras, recortando, colando, colorindo etc. . Após esses exercícios, é hora do lanche trazido de casa (apesar de haver lanche na escola e que, segundo a autora, é de boa qualidade). Antes de comerem, porém, as crianças cantam juntas uma canção sobre o valor dos alimentos e fazem uma outra oração de agradecimento por ele. Após lancharem, as crianças se dirigem à cozinha para receberem outro lanche, o qual comem com satisfação nas proximidades do local, em grupos “geralmente discriminados por sexo” (p.73), organizam rápidos jogos, sem a participação da professora. Só então se dirigem em filas ao pátio para brincarem com crianças de outras classes do pré-escolar, por um período que dura de 20 a 30 minutos. Ao retornarem à sala de aula, novamente fazem exercícios gráficos ou participam de atividades com blocos de encaixe ou de construção. Ao findarem essas atividades, fazem a última oração e, junto com a professora, caminham até a porta da escola para irem embora com seus familiares.

Tendo em vista o estudo de Wajskop (1999), observa-se que o cotidiano da pré-escola é fortemente marcado por representações e relações de gênero. Exemplificando: na pré-escola pesquisada por essa autora, as crianças sentavam-se separadas por sexo, tendo a professora de uma turma comentado com a pesquisadora que isso sempre acontecia, e que esse comportamento era natural

das crianças. Ora, se para qualquer deslocamento da turma, as crianças fazem filas separadas por sexo, certamente, em outras situações, elas tenderão a reproduzir aquela organização. Além disso, a professora não as estimulava a sentarem-se sem distinção de sexo, nem mesmo quando participavam de atividades em grupos. Vale ressaltar ainda que, freqüentemente, as meninas são chamadas de “mocinhas” pela professora, termo impregnado de representações do mundo adulto feminino.

Como constatou Wajskop (op.cit.), as crianças são submetidas, diariamente, a um ritual de reconhecimento de suas mochilas, nas quais estão estampados o Mickey para os meninos e a Margarida para as meninas. Não seria interessante deixar por livre escolha da criança essas estampas, independentemente do sexo delas? A Mônica, personagem de estória infantil brasileira, (que, com sua força, subverte a ordem de gênero) talvez fosse a preferida, ou outras/os, como heroínas e heróis. Esses comportamentos da professora em questão são extremamente freqüentes no ensino pré-escolar, parecendo derivar, principalmente, de uma concepção genérica de criança e de uma compreensão naturalística das diferenças de gênero apresentadas por seus alunos. Como expõe Martins (1998), “desse modo, o que é psicossocial torna-se natural e imutável, pelo fato de não se considerarem possibilidades de transformação desses aspectos” (p.16). A rotinização de comportamentos e práticas vão fazendo com que as coisas pareçam naturais, e, ao mesmo tempo, vão disciplinando as crianças no controle de seus corpos e mesmo de sua linguagem e pensamento (Wajskop, op. cit.).

Esteban (in: Garcia, 2001, p. 23) expõe uma visão bastante crítica quando afirma que o ensino pré-escolar tem como objetivo principal o desenvolvimento de atitudes favoráveis à aprendizagem, levando a criança à prontidão para a leitura e para a escrita. Segundo a autora (op.cit.), “a pré-escola, diferente da escola, não tem conteúdos a ensinar; não tem programa a cumprir; sua ação visa o desenvolvimento de habilidades e atitudes favoráveis à aprendizagem, (...) o que ocorreria por meio de **brincadeiras** ”.

Além disso, continua a autora, o currículo oculto propicia à criança, pela aprendizagem, “inserir-se no mundo e internalizar a estrutura da vida social”, com suas representações, valores, regras, costumes etc. Sem uma atitude crítica por

parte de educadores, “a criança vai incorporando as concepções de mundo dominantes, que apontam para a manutenção do *status quo*” (Esteban in: Garcia, op. cit. p.25).

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.27), consta que “Brincar contribui para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos”. É preciso, contudo, ter uma visão crítica desses modelos sociais, especialmente levando-se em conta que, nesse grau de ensino, as crianças estão em processo incisivo de formação de suas identidades.

Esteban (in: Garcia op.cit., p. 24) chama a atenção para o fato de que, paradoxalmente, a pré-escola se assemelha à escola ao considerar o conhecimento como “algo previamente estabelecido, exterior ao sujeito e (...) verdadeiro”, além do que, toda a organização do espaço-tempo, como a do próprio conhecimento, é semelhante à constituída na escola

Considerando-se a brincadeira como atividade lúdica e espontânea da criança, pode-se constatar que somente na hora do recreio ou nos momentos de “distensão pedagógica”²¹ realizam-se verdadeiramente brincadeiras. As atividades com fins de desenvolvimento de habilidades, ou mesmo de aprendizagens, não podem ser assim nomeadas, constituindo-se em instrumentos ou estratégias pedagógicas.

Sobre a máxima de que “na pré-escola se aprende brincando”, aquela autora ressalta a não-evidência disso na prática, sobretudo se a aprendizagem é concebida como construção de conhecimentos sobre o mundo (Esteban in Garcia op. cit., p.27). A autora afirma que “através das chamadas atividades lúdicas, as crianças aprendem a como se adaptar ao mundo e em especial à monotonia da vida escolar”.

E ainda:

na pré-escola há espaço para as brincadeiras, mas se deve ensinar que a ordem e as atividades lúdicas, em primeiro lugar, possuem objetivos sérios (...). (...) sob a aparência dinâmica e criadora, as práticas no pré-escolar vão preparando cada um para se adaptar ao imobilismo e à reprodução que

²¹ Termo empregado por Wajskop (1999, p.74) e que diz respeito a momentos onde não há atividades pedagógicas.

caracterizam a relação pedagógica na escola (Esteban in Garcia, op. cit., p.29).

Assim, as atividades lúdicas espontâneas das crianças e as brincadeiras situam-se em segundo plano no contexto pré-escolar, sendo constantemente controladas e mesmo cerceadas pelas professoras .

Em relação às brincadeiras livres e sem brinquedos, nos pátios de escolas, Brougère (in: Lemel, Roudet,1999) assinala que a separação por gênero está presente entre crianças francesas. Constata-se, assim, que o meio pré-escolar, do mesmo modo que a escola em geral, contribui para a internalização e a manutenção de modelos de gênero, processo que é reforçado pelas brincadeiras das crianças.

Martins (2002, p. 152) em sua dissertação de mestrado sobre o jogo protagonizado, ou seja, o faz-de-conta, observa serem mais freqüentes nessas brincadeiras de crianças (que tinham entre cinco anos e meio e seis anos) de uma instituição (pública) de educação infantil de Curitiba (PR) temas recorrentes a “atividades relacionadas com o ambiente doméstico (mãe e filhos)”, “atividades escolares, atividades profissionais, comemorações, e aventuras”, sendo que, de uma maneira geral, **“os temas de maior incidência corresponderam à vida doméstica e escolar e estiveram presentes nas brincadeiras desenvolvidas por meninas. Os temas desenvolvidos pelos meninos, em sua maioria, referiram-se a aventuras”** (p.166).

A autora (op.cit, p. 167.) comenta que, provavelmente, por serem desempenhados por mulheres, os papéis de mãe e de professora favorecem a sua representação pelas meninas. Expõe ainda que elas, ao representarem papéis de mãe e filha(o), demonstram a realização de atividades relacionadas ao cuidado básico com higiene e saúde do/a filho(a) e poucas expressões de “afeto e carinho”, que “emergiam basicamente nas situações onde havia preocupação explícita com a saúde do filho(a)”. Ressalta também que, curiosamente, “tarefas socialmente atribuídas à mulher, como fazer comida, lavar roupas, passar roupas, limpar a casa, costurar, fazer compras não apareceram“, o que revela melhor adequação da terminologia ‘atividades de cuidado’ para designar a maioria das atividades desempenhadas pelas meninas em suas brincadeiras, no estudo referido. Nesse contexto, as mães dessas crianças pertencem à classe média baixa, trabalham fora

de casa e talvez cerquem-se de pessoas (ou de “serviços”) para realizá-las, já que não há indícios de que os pais (homens) o façam, constituindo-se em uma hipótese pouco provável na ambiência social brasileira. Além disso, nenhum menino representou a execução de atividades domésticas, o que talvez ocorresse se seus pais as realizassem.

Parece interessante observar que a divisão de brincadeiras entre meninos e meninas já se constituiu em proposta nacional para educação infantil; conforme mostra Kuhlmann Jr (2000, p. 13) ao registrar o relato do médico Alfredo Ferreira de Magalhães sobre o Congresso Internacional de Proteção à Infância, ocorrido em Bruxelas, em **1913**: “à proposta (brasileira) ali veiculada de ensino de puericultura às meninas, já no jardim-de-infância: enquanto os meninos se entretivessem com os jogos de construção, a boneca poderia ser um brinquedo instrutivo, transformando-se em uma amável escola de mamãezinhas” .

Em relação a essa proposta, ressalta-se que um dos objetivos principais para a utilização de “jogos de construção” pelas crianças na educação infantil, hoje, é estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, bem como brincar com bonecas favorece ao desenvolvimento da capacidade de cuidar e a afetividade.

Em relação às **brincadeiras dos meninos**, Martins (op.cit., p. 167) destaca “uma grande preferência por aspectos ligados a **“luta, atos de violência, briga pelo poder, agressividade, oposição”** e **“movimentos gerais como correr e pular, segurar e percutir objetos”**”.

Essas observações sobre as brincadeiras de meninos parecem estar de acordo com Brougère (in:Lemel, Roudet, 1999) no tocante a crianças francesas. Moraes e Carvalho (apud Martins, 2002) concordam, em relação à convicção de que comportamentos dessa natureza são constitutivos do papel masculino e ainda quanto à influência da televisão sobre os meninos e seu reforço das representações de gênero masculino.

Martins (op. cit., p. 167) complementa que, ao brincar, as crianças reconstroem “a divisão de papéis sociais existentes na sociedade, seja por meio de

papéis marcadamente divididos em femininos e masculinos, seja pela escolha do tema diferenciado por gênero e, até mesmo, pelo modo de brincar diferenciado entre meninos e meninas”. Martins também observou “poucos episódios de atividades conjuntas entre os dois sexos” e, quando ocorreu “interação, os papéis desempenhados refletiam basicamente o que convencionalmente é estabelecido como masculino e feminino”.

Observa-se que apesar de terem ocorrido algumas (pequenas) mudanças sociais referentes a papéis de gênero, como maior participação de homens nas tarefas domésticas e no cuidado com filhos ou no desempenho por mulheres de profissões consideradas masculinas, como dirigir táxis e trens de metrô, essas mudanças **não** são conotadas nas brincadeiras das crianças do ensino pré-escolar. Esse quadro pode estar denotando a forte influência da mídia, em geral, e, em especial, da televisão sobre elas, pois veiculam intensamente representações tradicionais de gênero. Inclusive, os próprios brinquedos demarcados por gênero, seu *marketing* e suas propagandas, como já foi apontado, exercem forte influência sobre as brincadeiras das crianças, mesmo no cotidiano (pré) escolar.

Wajskop (1999), ao observar crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na cidade de São Paulo, obteve resultados semelhantes aos das pesquisas desenvolvidas por Brougère (in: Lemel, Roudet, 1999) na França e por Martins (2002) em Curitiba/BR. De acordo com o primeiro estudo, os meninos se mostram “mais corporais” do que as meninas, correndo e ocupando todo o pátio, com variantes da brincadeira de “pega-pega”, brincando de “polícia e ladrão”, super-heróis ou de outros personagens da TV (p.58). Embora relate que a professora desses meninos freqüentemente fizesse advertências por achar que eles estavam fazendo muito barulho, ou se relacionando de maneira muito agressiva, a autora (op. cit.) não compartilha dessa opinião identificando uma “interação afetuosa e corporal entre eles” (p.74). As meninas, por sua vez, ocupavam menos espaços, mantendo-se nos cantos, “observando os meninos ou imitando interações entre mãe e filhas em brincadeiras tímidas de casinha”, brincando de se pentearem, de se tocarem, trocando afeto e criando estórias, com as quais “exercitam a estruturação da

linguagem oral” (p. 75). Também entoam canções, dançam e reproduzem jogos tradicionais, atividades ligadas à memória individual e coletiva²².

Um outro aspecto digno de relevo é a **brincadeira de super-heróis** desempenhada **somente** pelos meninos, observada por Wajskop (op.cit.), nas horas livres naquela EMEI. Também Martins (op.cit) registrou esse tipo de brincadeira e a ausência de meninas quanto à sua prática no contexto pré-escolar e sugere que os meninos são mais influenciados pela televisão que as meninas, porquanto a maioria dos super-heróis representados por eles provém da TV. Sobre essa questão, penso ser mais provável que a pressão advinha das representações de gênero, pois os heróis sempre foram do sexo masculino até bem pouco tempo e atualmente constituem-se em grande maioria na mídia, em detrimento das heroínas²³. Assim, as meninas podem estar sofrendo tanta influência da TV quanto os meninos, mas, no caso delas, os modelos constantes e que chamariam sua atenção seriam os femininos, veiculados pelas novelas, filmes e desenhos animados, bem como pelas propagandas, representadas por elas muitas vezes em suas brincadeiras, como constatou Wajskop (op.cit.).

Segundo Bomtempo (in: Kishimoto, 1997, p. 66), brincando de super-heróis, “a criança coloca-se em um papel de poder em que ela pode dominar os vilões” em situações que fariam medo e provocariam insegurança, desenvolvendo, assim, a autoconfiança. Além disso, tal atividade provê benefícios associados ao jogo dramático, “nada tendo de prejudicial, caótico ou violento” .

As meninas, porém, não costumam brincar de super-heróis, e as heroínas da TV ou quadrinhos ainda são em número pequeno. Sendo assim, elas **não** se identificariam, tanto quanto os meninos, com personagens que têm poder, força, potência, autonomia e, talvez, inteligência aliada à esperteza e à criatividade, para solucionar problemas e livrarem-se de situações perigosas.

²² Talvez seja interessante lembrar que os professores de Matemática de escolas francesas estimulam as alunas a “funcionarem” como uma espécie de **memória** da turma e quando são meninos, os professores estimulam a criatividade para solucionarem problemas.

²³ Como se viu anteriormente, entre as heroínas surgidas na década de 90, destacam-se as “Meninas Super-poderosas” [sic], (Docinho, Lindinha e Florzinha), cuja influência certamente começa a se fazer sentir entre as meninas pequenas, mas não ao ponto daquelas correrem pelo pátio da pré-escola envolvidas em aventuras imaginárias, como os meninos.

Ainda em relação à pesquisa de Wajskop (op. cit.), é interessante assinalar que durante as atividades no pátio, nas horas livres, a professora da pré-escola pesquisada só intervinha para frear o ímpeto dos meninos que se movimentavam (segundo a mesma) com acentuada agitação, barulho e agressividade, ao mesmo tempo em que elogiava a quietude das meninas. Dessa maneira, não contribuía para a modificação do quadro apresentado pelas diferenças marcantes de gênero nas atividades lúdicas das crianças (e ainda reforçava o comportamento habitual das meninas). Talvez isso aconteça, em parte, pelo despreparo dessas profissionais no tocante a atividades lúdicas e de movimento e também por considerarem “naturais” (ou seja, sem chance de sofrerem mudanças) aquelas diferenças de comportamento entre uns e outros.

A autora (op.cit.) ressalta, contudo, que um dia as crianças se uniram para brincar sem distinção de sexo e gênero. Isto ocorreu quando um rapaz, que marcava o chão para um posterior ensaio de quadrilha, estimulou-os a brincar de “pega”, devendo tocar-lhe em determinadas partes do corpo. Meninas e meninos brincaram juntos e, segundo a autora, pareciam divertir-se bastante com essa atividade criada espontaneamente, até que a professora de novo interveio para encerrar a brincadeira. Pode-se inferir que basta um estímulo por parte de um adulto para que se legitime uma prática, no caso, a união de meninas e meninos para brincarem juntos.

Parece existir um consenso de que, no contexto escolar, o lúdico e as brincadeiras livres devem ficar de fora, mas, como a brincadeira tem lugar na nossa sociedade como uma necessidade básica da criança, todo o sistema escolar se esforça para tolerá-lo, em períodos pequenos de tempo e em espaços fora da sala de aula, como também os professores fazem uma adaptação do uso de brinquedos, utilizando-os como instrumentos pedagógicos. Destaca-se ainda que a utilização de brinquedos e jogos educativos na educação infantil sofre, ao longo da sua história, a influência de Froebel, Montessori e Decroly (Kishimoto, 1988, 1994; França apud Kishimoto, 2000).

Sobre o material utilizado na educação infantil, sobressaem-se em muito maior número os brinquedos educativos (materiais pedagógicos) em detrimento dos brinquedos propriamente ditos, como bonecas e carrinhos destinados ao brincar livre

da criança. Essa tendência é detectada não só no Brasil mas também em países como a Suécia e a França, sendo que na Suécia as instituições de ensino pré-escolar apresentam maior número de “brinquedos livres” (lúdicos) do que as escolas maternas francesas, as quais, segundo Almqvist, Brougère (in Rayne, Brougère, 2000), marginalizam-nos. Nesses dois países, no entanto, os brinquedos bélicos, as bonecas manequins do tipo Barbie e os brinquedos demasiadamente em moda são, propositalmente, quase ausentes nesse grau de ensino, ao contrário, por exemplo, da boneca bebê, cujo número é bem grande nas instituições dos dois países.

Destaca-se a observação de Almqvist, Brougère (in Rayne, Brougère, op. cit.) de que na Suécia preferem-se os brinquedos neutros aos tipicamente femininos ou masculinos, para fazerem parte de instituições de educação infantil. Segundo ela, é provavelmente uma maneira de evitar o problema do “sexismo” nesse país, onde a igualdade dos sexos é objeto de debates (ibid.)

Em uma **pesquisa sobre usos e significações de brinquedos e materiais pedagógicos em escolas de educação infantil** (Kishimoto, 2000) que teve lugar em 68 unidades infantis municipais, do total de 375 unidades (EMEI) que atendem a crianças de quatro a seis anos de idade na cidade de São Paulo (SP), constatou-se que, sobre os usos dos brinquedos pelos professores, há os valorizadores da socialização da criança e que, portanto, adotam o brincar livre, e os que valorizam a escolarização e adotam os brinquedos educativos destinados à aquisição de conteúdos escolares.

Kishimoto (2000, p. 52) verificou que:

(...) os brinquedos e materiais mais citados pertencem ao campo do **jogo educativo** destinado à aquisição de conteúdos e desenvolvimento de habilidades; às artes gráficas, que justificam o desenho, a escrita e o cálculo; ao desenvolvimento de motricidade fina e à manipulação, os jogos materiais didáticos nas áreas de Matemática e Língua Materna, aos materiais e equipamentos audiovisuais e de comunicação e os materiais e equipamentos de Educação Física”, (...) há toda uma cultura voltada para a escolarização que predomina no campo da educação infantil (...) que justifica a escolha de materiais que preparem a criança para ler e escrever e a desenvolver a motricidade fina.

É interessante observar que, segundo essa autora (op. cit, p. 52.), “os materiais destinados ao desenvolvimento físico se encontram exclusivamente no

playground’ (estrutura para subir, escorregador ou escorrega, gangorra, tanque de areia etc.) e “servem como espaços de descanso das atividades intelectuais na sala de aula e não como forma de socialização e integração da criança”. Na perspectiva dessas concepções sobre o brincar, a finalidade do lúdico é “descansar a mente cansada da produção intelectual”, refletindo concepções antigas de separação corpo e mente. Assim, complementa a autora, aquela perspectiva “justifica por que, entre os brinquedos e materiais **menos citados**” durante a pesquisa nas unidades de educação infantil, **“encontram-se os de natureza simbólica, os jogos de regras destinados à socialização e os jogos de construção destinados à criatividade”**. Certamente, a ausência de cantos com brinquedos nas salas de aula como existem, por exemplo, nas escolas maternas francesas, espelham essa (pseudo) incompatibilidade entre o “brincar livre” e a aprendizagem de conteúdos escolares.

Kishimoto (1997, p. 39) chama a atenção para a importância das brincadeiras na pré-escola, sobretudo a de “faz-de-conta”, pois “é alterando o significado de objetos e de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano”. E complementa: “A importância dessa modalidade de brincadeira justifica-se pela aquisição do símbolo”. No entanto, “os brinquedos em miniaturas destinados às atividades simbólicas, como móveis, eletrodomésticos, bonecas de pano e *Barbies*, encontram-se em (apenas) 20% das escolas e são utilizados uma vez por semana, no “Dia do brinquedo”, pelas crianças que se esqueceram de trazer seus brinquedos” (Kishimoto, 2000, p. 10).

A autora (op. cit.) comenta existirem professores que não deixam as crianças levarem seus brinquedos para o parque, devendo brincar sob a sua supervisão, em sala de aula, onde a disposição do espaço com mesas etc. não favorece a brincadeira de faz-de-conta, levando os alunos a fazerem apenas manipulações dos brinquedos. Além disso, em geral, os professores aproveitam esse período para corrigirem os exercícios e tarefas dos seus alunos, deixando de lado a oportunidade de auxiliar as crianças no desenvolvimento da imaginação, criatividade, lógica verbal etc. (ibid.).

As crianças que têm permissão para levar seus brinquedos para o *playground* circulam exibindo-os, mostrando-os aos amigos ou manipulando-os, uma

vez que “é a **posse do brinquedo** e não a socialização que geralmente predomina, pois as salas não dispõem de cantos de faz-de-conta e apenas 10% das escolas possuem brinquedotecas” (Kishimoto, 2000 p.10). Essa observação põe em relevo a possibilidade da utilização do brinquedo como propiciador de *status* social. Mas talvez o fato de aquelas crianças só poderem estar com seus brinquedos, certamente os preferidos ou mais novos, **apenas** uma vez por semana, também possa estar contribuindo para a apresentação desse quadro.

Em geral, os brinquedos, ainda que presentes nas escolas, segundo Kishimoto (2001), permanecem a maior parte do tempo trancados em armários ou em lugares inacessíveis às crianças e são pouco utilizados nas escolas de educação infantil, motivando o registro dos seguintes comentários de duas meninas de uma EMEI, quando lhes indagaram se utilizavam esse tipo de brinquedos todos os dias. Uma delas respondeu: “- Não, só às vezes, quando chove”. E a outra complementou: “- Eu gosto quando chove para a gente poder brincar de casinha como os brinquedos” (Kishimoto, 2000, p.5).

As brinquedotecas, por sua vez, **não** resolvem a questão da necessidade de as crianças brincarem livremente todos os dias com brinquedos, pois é comum que haja um grande número de alunos distribuídos por salas, o que gera a necessidade de organizar e relativizar a utilização daquele espaço. Dessa maneira, as normas de utilização das brinquedotecas e também a preservação dos brinquedos a qualquer custo (pois em geral não há recursos para a manutenção e reposição dos mesmos), dificultam o uso desses espaços (Kishimoto, 2001).

Segundo França (apud Kishimoto, 2001, p. 243), “cada sala de atividade deveria comportar, em seu interior, área de brincadeira, incluindo faz-de-conta, construções, jogos e tempo na rotina para essa atividade, caso se deseje respeitar o direito de brincar da criança, fugindo do espontaneísmo e do jogo educativo”.

É interessante ressaltar que, apesar desse contexto escolar, as crianças burlam as normas estabelecidas e criam situações de faz-de-conta, segundo o registro de Kishimoto (2000, p. 31), como no episódio em que duas meninas brincavam com a boneca de uma delas, imaginando situações, enquanto a

professora lhes dava orientações. Quando esta se aproximou, elas fingiram dormir, pois sabendo terem infringido as regras, se descobertas, não iriam à praça, como castigo. Além disso, segundo Kishimoto, “o imaginário utiliza qualquer tipo de material”. Assim, crianças podem criar espontaneamente imagens, mesmo a partir de material pedagógico, como foi o caso do menino que imaginou um cavalo vermelho a partir de letras do alfabeto ou uma casinha, ao visualizar e manipular a letra A. Corroborando essa idéia, Wajskop (op.cit.) observou meninos da pré-escola brincando, entre colegas, com seus lanches como se fossem aviõezinhos, carrinhos etc., no período destinado a comerem a merenda que trazem de casa.

Kishimoto (2000, p.5) complementa afirmando que “embora não existam cantos de faz-de-conta, as crianças criam espaços, mesmo durante as atividades dirigidas, para implementar a atividade mais importante da educação infantil, segundo Vygotsky, o faz de conta” .

Como foi visto, parece difícil justificar as brincadeiras ao ar livre, no *playground*, como parte do projeto pedagógico da maioria das escolas observadas. Contudo, alguns professores “oferecem a oportunidade para a criança explorar, propor e criar brincadeiras” (Kishimoto 2000, p. 42).

A respeito dessas brincadeiras, em sua maioria livres, constantes na pesquisa de Kishimoto (2000), podem-se tecer algumas considerações relacionadas a gênero, embora o estudo da autora não priorize essa categoria. Assim, consta na reprodução dos relatórios de bolsistas que “um grupo de **meninos** joga **bola** e que apenas uma menina (que corria) vai se juntar ao grupo. Além disso, destaca que “**meninos sobem na trave e descem escorregando**”. Pode-se deduzir que estes, em sua maioria, apresentam brincadeiras ligadas a movimentos mais amplos do que as meninas. Essas observações parecem comprovar as diferenças de brincadeiras entre uns e outros, observadas em pré-escolares por Wajskop (1999), também na cidade de São Paulo/BR, por Brougère (1999), na França, e por Martins (2002) em Curitiba/BR, ao afirmarem que os meninos, em geral, apresentam movimentação corporal mais ampla e mais intensa em suas brincadeiras do que as meninas.

Em minha dissertação de mestrado, após ampla revisão da literatura em medicina esportiva sobre diferenças de atividades físicas e esportivas entre homens e mulheres, constatou-se que **até a puberdade não existem diferenças orgânicas entre meninas e meninos que favoreçam um melhor desempenho físico pelo sexo masculino**. (Azevedo, 1988).

Assim, algumas diferenças observadas, em relação à maior movimentação dos meninos em detrimento das meninas, são atribuídas a fatores socioculturais, que, desde muito cedo, vão exercendo influência sobre as crianças e **não** a fatores inatos. Portanto, discorda-se de Brougère (in: Lemel, Roudet, 1999), quando este autor afirma haver diferença de “tonicidade e motricidade” entre meninas e meninos, desde as primeiras semanas de vida, embora ele ressalte também o papel incisivo do meio social quanto à questão.

Como se constatou na pesquisa de Kishimoto (2000), algumas meninas brincaram de “**veterinário**”²⁴, podendo-se deduzir que o aumento considerável do número de profissionais do sexo feminino que exercem essa profissão nas cidades está, muito provavelmente, influenciando o comportamento lúdico das meninas em questão. Além disso, vale lembrar que, conforme o já constatado, essa profissão vem aumentando o número de mulheres em seus quadros, sobretudo nos anos 90, já podendo ser classificada como **profissão mista**, isto é, que apresenta número equilibrado de moças e rapazes universitários, graduandos em veterinária (Rosemberg, 2001).

Outra observação contida no relatório de pesquisa de Kishimoto (2000) diz respeito à utilização de brinquedos trazidos de casa e utilizados nas horas livres. Destaca-se o fato de brinquedos suscitarem certos tipos de brincadeiras, como, de acordo com o referido relatório, a brincadeira de **bonecas**, realizada por algumas **meninas** (a partir da **boneca** que uma delas trouxe de casa). Aqui o objeto “determinou” a brincadeira centrada no universo feminino. Nota-se que, além de o brinquedo pertencer a uma menina e não a um menino, também nenhum menino brincou com elas. Da mesma forma, quando um **menino** trouxe um **trator**, somente

²⁴ Vale a pena assinalar a existência da Barbie veterinária.

meninos participaram da brincadeira de abrir “estradas” pela grama e fazer o carrinho andar.

Já na década de 80, Zamberlan, Bomtempo e Hussein (1986) realizaram um estudo com crianças da faixa etária de três a quatro anos e constataram que, quando na presença de adultos, elas apresentavam autocensura de utilizarem brinquedos considerados próprios do sexo oposto em suas brincadeiras, o que não acontecia quando estavam em companhia somente dos seus pares, fato observado pelas pesquisadoras por meio de um espelho de visão unilateral.

Na pesquisa de Kishimoto (2000) consta, no entanto, que um dia, uma professora trouxe para o pátio, onde as crianças brincavam livremente, uma **banheira e bonecas** e está registrado no relatório de pesquisa que “**até os meninos brincaram**” com esse material. Esse comentário da bolsista parece evidenciar que aqueles meninos **não** costumam brincar com bonecas, nem com atividades de cuidar, nessa EMEI. Outro dado interessante é o fato de que, quando estimulados pelo material trazido pela professora, eles participaram espontaneamente daquelas brincadeiras. Colocando o material à disposição, tanto dos meninos quanto das meninas, a professora indiretamente legitima a prática da brincadeira para todos os alunos, sem exceção.

Algumas práticas comuns na escola, ao contrário dessas, estimulam a separação e a competição entre alunos e alunas, conforme atesta a pesquisa de Kishimoto (2000), em que se encontra o relato de uma brincadeira ao ar livre, para a qual **a professora separou as crianças por sexo**, em dois grandes grupos, que deveriam confrontar-se e competir. Assim, evidencia-se que, desde o ensino pré-escolar, estimula-se a segregação por sexo e gênero, bem como a competição, e, o que é pior, a competição entre os sexos. Em um determinado momento, durante essa pesquisa acima referida, foi observado que algumas meninas criaram uma dança e, com o intuito de apresentá-la, comunicaram-se com a professora, mas não chegaram a realizá-la. Parece interessante observar que apesar de a professora de classe incentivar a dança livre no pátio da escola (como consta do relatório da pesquisa), **não** há meninos no grupo que prepara a dancinha (ibid.).

Talvez isso tenha relação com o fato de que, como já foi visto, as atividades rítmicas sempre terem sido consideradas atividades próprias para o sexo feminino (Azevedo, 1988), se bem que hoje, contudo, existam danças de rua, como *Hip Hop*, que são praticadas principalmente por rapazes.

Kishimoto (2000, p. 6) comenta que a escola não oferece suporte de materiais para que as crianças desenvolvam projetos de dança, como toca-fitas, fitas, tecidos ou fantasias. Mesmo porque, como se constatou na referida pesquisa, somente metade (48,7%) das escolas infantis possui material para fantasias, dramatizações e dança (roupas de fantasia, máscaras, enfeites, maquiagem, cenário etc.) e, destas, somente a metade o utiliza durante a semana. Assim, a autora afirma que "é muito baixa a presença de acessórios e adereços que complementam as ações simbólicas nas escolas infantis, o que **permite constatar que o imaginário fica marginalizado, contrariando o discurso vigente**".

A ausência de material que estimule a fantasia e o imaginário também é destacada por Almqvist, Brougère (in Rayne, Brougère, op. cit.) em relação às escolas maternas francesas, sendo que, nesse caso, a referência são trajes e brinquedos que extrapolem o "mundo real". Entretanto, pela atividade de dramatização, os professores podem estimular a imaginação das crianças no sentido de auxiliá-las a ultrapassar os limites do "real", como também o senso comum.

Em um dos relatórios das bolsistas da pesquisa de Kishimoto (2000), consta que em um dos dias destinados à brincadeira de casinha (com uma casinha do tamanho das crianças), duas meninas saíram de dentro dela portando um "telefone" e sentaram-se em um banco do jardim. A bolsista, então, aproximou-se e constatou que representavam papéis em que uma das meninas fingia ser uma dona de casa e a outra, uma telefonista. O brinquedo de tamanho proporcional às meninas favoreceu a criação de toda a situação lúdica. A bolsista, ao perguntar por que a menina fez o papel de **telefonista**²⁵, obteve como resposta que sua mãe exercia essa profissão. Aqui se pode destacar, quanto a gênero, que os papéis representados são tradicionalmente femininos, o que ratifica o ponto de vista de que

²⁵ A profissão de telefonista vem admitindo homens em seus quadros com a denominação de 'operador', embora, ainda, se constituam em minoria em relação a mulheres nesse contexto.

as crianças brincam de faz-de-conta, extrapolando o mundo real, mas dentro da lógica de seu contexto sociocultural.

A dramatização poderia servir, nas escolas para que as crianças pudessem vivenciar situações inusitadas, cômicas, desafiadoras etc., referentes ao seu contexto social ou pertencentes a outros contextos, variando no tempo e no espaço. Por exemplo, se as crianças, principalmente as meninas, pudessem vivenciar astronautas e engajarem-se em todo um contexto intergaláctico, com planetas, estrelas, satélites, monstros espaciais que elas pudessem vencer etc., certamente seria uma boa maneira de desenvolverem diversos aspectos de sua personalidade (em formação), no plano intelectual, emocional, físico etc. Em relação às atividades de faz-de-conta, as crianças devem, em princípio, ser deixadas livres para vivenciá-las, mas, em alguns momentos, os professores podem estimular a criatividade, propondo-lhes temas e ajudando-as a compor o quadro sobre o qual irão desenvolver a atividade.

Como se pode constatar, em geral, nas instituições de educação infantil, a socialização da criança fica em segundo plano em relação à aprendizagem, e a sua imaginação e criatividade não são satisfatoriamente estimuladas. Além disso, as brincadeiras de **faz-de-conta**, por meio das quais as crianças desenvolvem a capacidade de **simbolizar**, não têm o papel de destaque merecido nesse grau de ensino.

Além disso, como na escola em geral, observa-se também na pré-escola a existência de representações e de relações sociais fortemente demarcadas por gênero. Focalizando-se principalmente os brinquedos e as brincadeiras das crianças, pretende-se, neste estudo, saber como se formam as representações de feminino e de masculino no contexto da educação infantil, como se estabelecem as relações de gênero e poder e, ainda, verificar se, nesse contexto, as desigualdades de gênero acarretam discriminação no tocante a meninas e meninos.

Na medida do possível, essas questões são aprofundadas a partir da pesquisa de campo realizada em uma Unidade de Educação Infantil²⁶ no Estado do Rio de Janeiro.

²⁶ A instituição pública de educação infantil no RJ denomina-se Unidade de Educação Infantil (UEI), quando atende a crianças de 3 a 4 anos) e as unidades são administradas pelo Estado. Quando a instituição é mantida pelas prefeituras, denomina-se Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI).

MATERIAL E MÉTODO

3.1. METODOLOGIA

Quanto às questões de ordem metodológica, foi realizada pesquisa de campo, qualitativa, do tipo etnográfico, por melhor se adequar a (esse) estudo sobre representações e relações de gênero no contexto da educação infantil.

Este estudo foi realizado em uma Unidade de Educação Infantil do sistema público de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Os participantes da pesquisa foram crianças de quatro a seis anos de idade, freqüentadoras dessa Unidade e sua professora. O período de pesquisa foi de seis meses, de junho a dezembro de 2002.

Como **objeto de estudo**, foram escolhidos brinquedos e brincadeiras das crianças, sua relação com pares e com a professora. Procurou-se conhecer como se constitui o feminino e o masculino no contexto dessa UEI e identificar as principais representações sociais de gênero circulantes nesse contexto.

3.2. PROCEDIMENTOS

Tendo em vista os objetivos acima citados, e levando-se em conta todo o contexto pré-escolar, foram feitos, primeiramente, reconhecimento e caracterização da escola, do seu espaço físico, número de professoras, número de crianças, nº e funções dos demais membros da comunidade escolar. Após a caracterização da escola, foi feita a **observação**, de modo geral, das brincadeiras que as crianças desenvolviam nas horas livres e nas atividades em sala de aula. Observou-se também a relação professora/alunos/as. Período: de junho a dezembro de 2002.

3.3. INSTRUMENTOS

Observação: os dados por esse meio obtidos foram registrados em um **diário de campo**, em **gravações de fitas K7** e **fotografias**, especificando-se quais os participantes observados, a fala desses participantes, a situação, descrição das brincadeiras, duração das mesmas, dia, hora, local e outros.

Foram realizadas também **entrevistas** com as crianças sobre os brinquedos e suas relações com gênero e sexo da criança. Os brinquedos selecionados para as entrevistas com as crianças foram: boneca-bebê, ferrinho de passar, super-heróis, bola, carrinho e arminha (representação de arma de fogo em miniatura).

As lâminas com a opinião das crianças sobre a adequação desses brinquedos para menino, menina, ou para ambos, encontram-se em anexo. Com a professora foram realizadas duas entrevistas semi-estruturadas, com o objetivo de identificar suas concepções sobre brinquedos, brincadeiras e gênero em relação às crianças e ao contexto da UEI. A análise dos dados foi feita comparando-os com a revisão da literatura (Bardin, 1997).

O projeto pedagógico da escola também serviu de base para informações sobre a UEI, bem como o levantamento socioeconômico dos pais.

Materiais ou recursos: cadernos para diário de campo, gravador e fitas cassetes, brinquedos (já listados), máquina fotográfica, filmes.

3.4. A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PESQUISADA

O Jardim de Infância pesquisado é uma escola de educação infantil, localizado em ambiente arborizado, com dois parques infantis, uma biblioteca comunitária, uma quadra; criado por decreto oficial, tendo como Entidade Mantenedora o Governo do Estado do Rio de Janeiro, elevado em termos legais, em 1946, de quarta para terceira categoria. Em 1994, passou a ser considerado uma **unidade escolar autônoma**.

No ano de 2002, a sua equipe de trabalho era constituída por setenta e três pessoas: uma Diretora Geral, uma Diretora Administrativa, uma Diretora Pedagógica, uma Secretária, duas Auxiliares de Secretaria, duas Orientadoras Educacionais, duas Coordenadoras de Turno (sendo uma para o turno da manhã e outra para o turno da tarde) cinqüenta e três Professoras Regentes, das quais vinte delas têm gratificação por locação prioritária (GLP), e dez como Pessoal de Apoio.

O turno da manhã funciona das 8h às 12 horas, e o da tarde, das 13h às 17 horas, atendendo ao 1º, 2º e 3º níveis da educação infantil, sendo que a faixa etária das crianças varia de três a seis anos de idade. Suas instalações arquitetônicas constam de 18 salas de aula, distribuídas nos dois turnos em 12 turmas para cada um dos períodos, totalizando 36 turmas, com capacidade de atender a 780 crianças aproximadamente.

Segundo o projeto pedagógico (2001, s. p.), o espaço físico dessa escola é privilegiado, “(..) o que proporciona um ambiente rico em experiências, favorecendo um processo psicopedagógico, valorizado no dia-a-dia, sendo a criança o agente interativo de sua própria aprendizagem, construindo criatividade e senso crítico” .

Além das salas de aula, os espaços internos oferecem ainda um teatro de fantoche, uma sala de música, uma biblioteca/sala de leitura, refeitório/cozinha, sala da direção, sala de Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), almoxarifado, secretaria, banheiros para crianças, para professores e funcionários.

Nos espaços externos, as crianças têm à disposição quatro parquinhos, uma quadra descoberta e uma quadra coberta.

A comunidade da pré-escola em questão possuía, no ano de 2002, uma caracterização heterogênea no que concerne ao aspecto socioeconômico e cultural. As crianças, em sua maioria, eram originárias de lares carentes, de baixo poder aquisitivo. São filhos (as) de empregadas domésticas, porteiros e zeladores de edifício, sendo a renda familiar média de **um a dois salários mínimos**. No entanto, na turma pesquisada, encontramos filhos e filhas de professores, artistas plásticos, entre outros, ou seja, crianças de “classe média”, cuja inclusão, segundo o Projeto Pedagógico da escola, diz respeito, em alguns casos, à situação econômica atual de nosso país, que impossibilita à família a manutenção das crianças em escolas particulares.

Grande parte das crianças (90%) habitam na mesma comunidade da escola; os outros 10% moram em outros locais e utilizam ônibus como principal meio de transporte.

As famílias são constituídas por pais casados, separados, mães solteiras, geralmente com mais de uma criança e, muitas vezes, dividindo o espaço físico onde moram com outros parentes. Algumas poucas crianças são adotivas. Muitas delas alimentam-se, exclusivamente, com a merenda escolar o que, para outras, serve apenas de complemento alimentar.

Poucas crianças possuem convênio médico e, quando necessário, são atendidas nos sistemas públicos de saúde.

Em relação ao lazer, segundo o Projeto Pedagógico, as crianças geralmente utilizam as praças públicas, vão às praias da região oceânica do município de Niterói e aos “campinhos” de futebol.

Em relação ao nível de escolaridade dos pais e/ou responsáveis, predomina o ensino fundamental, muitas vezes incompleto, embora alguns deles apresentem outros níveis, como o ensino médio e a graduação.

O acesso aos meios de comunicação é restrito ao rádio e à televisão. Acredita-se que muitos têm dificuldades para a disponibilidade de jornais, revistas, meios eletrônicos, teatros, museus etc.

O Projeto Pedagógico da escola explicita as finalidades e objetivos dessa Instituição, sendo um deles a relação entre educação e cidadania, desenvolvendo como metas a cooperação e a autonomia: “(...) o trabalho escolar entendido como o que deve garantir o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e formar, simultaneamente, indivíduos, críticos, criativos e autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo.” (Projeto Pedagógico, op.cit., s. p.).

Esse Projeto “reconhece” que a escola por si só não modifica a sociedade, mas pode contribuir muito para uma mudança, se desempenhar de maneira mais crítica sua função de ensinar.

Para isso, estabeleceu como objetivos principais:

- repensar a Educação Infantil, de modo a ampliar o universo da criança, através de experiências concretas e significativas;
- possibilitar a todas as crianças, **sem discriminação de raça, credo e classe social** [não incluíram gênero], uma visão coletiva social diferente e complementar ao contexto familiar, assegurando experiências em um novo meio baseado em relações estáveis e afetivas com adultos e outras crianças.

- Promover a educação de crianças de três a cinco anos, com qualidade, garantindo a participação de todos os responsáveis, direta e indiretamente, no desenvolvimento de ações de natureza pedagógica.

Destaca-se no Projeto a questão do aprendizado com entusiasmo e prazer pela busca do conhecimento. Segundo está nele relatado, algumas das considerações relacionam-se com pressupostos teóricos baseados nas **concepções de criança**, de educação e de sociedade, que fundamentem a ação pedagógica. As bases teóricas são o Referencial Curricular para a Educação Infantil e a Lei n.º 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

Ainda conforme esse Projeto Pedagógico, a criança deve participar da construção de seu conhecimento como sujeito ativo “fazendo uso dos esquemas mentais próprios a cada etapa de seu desenvolvimento psicológico infantil”. Para isso, foram traçados alguns aspectos que compõem a elaboração da Proposta Pedagógica como: “**o aspecto socioafetivo**, que ressalta a importância do desenvolvimento da criança com uma auto-imagem positiva e considera importante o desenvolvimento de ações coletivas para que convivam construtivamente com as diferenças em relação à **etnia** [anteriormente o projeto falava de raça e não incluía as questões de gênero] à classe social ou ao **sexo**; **o aspecto cognitivo**, meio pelo qual a criança se torna capaz de construir as noções e os conceitos à medida que age, observa e relaciona os objetos; **o aspecto lingüístico que** valoriza o reconhecimento das diversas formas de linguagem (corporal, musical, plástica, oral e escrita) e leva em consideração não apenas a expressão individual, mas, **especialmente**, a forma de **socialização**; **o aspecto psicomotor que** revela a importância do movimento corporal no espaço físico, como meio de desenvolver um **crescimento sadio**”.

Esses aspectos (socioafetivo, cognitivo, lingüístico e psicomotor) são considerados, nesse Projeto Pedagógico, como “atividades infantis globais e indivisíveis, motivo pelo qual se justifica a necessidade da criação de um ambiente rico, que propicie, de maneira individual e coletiva, a manifestação e a ampliação dos interesses e conhecimentos da criança”.

Nesse contexto, foram desenvolvidas algumas estratégias que objetivam incentivar o processo de construção do conhecimento, dirigido de forma a criar espaços destinados às atividades diversificadas, como: o espaço da música, o teatro de fantoches, o espaço do movimento e a sala de leitura/biblioteca.

Teoricamente, de acordo com o Projeto Pedagógico, o espaço destinado às aulas de música teria como finalidade desenvolver a musicalidade das crianças através de dois tipos de atividades. Uma delas seria a integração da linguagem musical ao contexto pedagógico global da educação infantil, enquanto que a outra teria como objetivo a disseminação de lazer e cultura, muitas vezes não disponíveis às crianças em seu ambiente familiar, como os filmes em vídeo (VHS). Na prática, o que pudemos observar, no entanto, foram poucas atividades educativas nessas aulas, pois as crianças quase sempre assistiam a desenhos animados, sob a imposição de comportamentos disciplinares.

O Teatro de Fantoches, ‘batizado’ carinhosamente como Peteleco, subdivide-se em duas atividades semanais. Em uma, são apresentados os fantoches através de histórias e, em outra, os professores as dramatizam. Já a sala de leitura/biblioteca visa à promoção da leitura e à “eficiência de sua prática.” (Projeto Pedagógico, op. cit., s.p.)

Segundo o Projeto Pedagógico, as crianças têm semanalmente cinco atividades (uma em cada dia da semana): duas na sala de música, duas na sala de fantoches, uma de psicomotricidade, sendo que, no ano da realização desta pesquisa, essas duas últimas já não existiam (por outro lado, foi incluída a aula de religião que não está no projeto) e uma aula na biblioteca, onde a professora responsável lê um livro de histórias infantis para as crianças.

Cabe dizer, ainda, que a escola possui professores e carga horária disponíveis para todas essas atividades, assim como tempo para a alimentação e recreio.

Cada membro da comunidade escolar possui uma atuação específica de acordo com sua área (professores, coordenador de turno, secretárias, serventes, etc.), que é preestabelecida pela decisão institucional.

Consta também no Projeto Pedagógico que o papel da coordenação e da direção da escola diz respeito à orientação, facilitação, mobilização e sistematização do currículo, que deve estar em (re)construção constante, de acordo com as demandas pedagógicas e sociais. Tudo isso através de um ambiente de cooperação e autonomia, ou seja, os professores são orientados a agir de forma segura, sem deixar de estabelecer uma relação afetiva com as crianças. No entanto, cada um deles tem o direito de optar por procedimentos didáticos que julgue mais apropriados, desde que não se distancie das propostas pedagógica e filosófica construídas pela escola.

A participação da família das crianças nas decisões da escola é muito valorizada nesse Projeto Pedagógico, ratificando o compromisso da escola com uma **educação democrática**: são incentivados o conhecimento, o relacionamento franco e participativo dessas famílias, através do intercâmbio escola-família-comunidade. A participação das famílias também tem como objetivo o conhecimento mais aprofundado da realidade e dos modos de vida da criança, para auxiliar o trabalho pedagógico. Nas reuniões com a equipe pedagógica, elas têm oportunidade de se integrar no ambiente escolar para que tomem conhecimento do desenvolvimento de suas crianças, esclarecendo dúvidas e/ou criticando o trabalho da escola, em um ambiente de respeito mútuo. Com atividades festivas procura-se envolver as famílias, tentando-se, aos poucos, passá-las da condição de convidadas à de organizadoras dos eventos escolares:

Sabemos que o trabalho conjunto escola-família é um dos maiores desafios de uma Proposta Pedagógica, pois é preciso compreender os fatores sociais e políticos que estão em jogo, enfim, o objetivo do trabalho com os pais só será alcançado quando estes sentirem e considerarem a escola como sua. E esse é o nosso objetivo maior, construir uma educação voltada para a cidadania. (Projeto Pedagógico, op. cit., s.p.)

3.4.1. Crianças que Participaram da Pesquisa

Alex – 23/04/97 – Mora com a mãe, irmã e com o avô, o pai é falecido. A mãe é pedagoga e trabalha o dia inteiro em uma escola particular no Rio de Janeiro . Classe média.

Leonardo – 22/02/97 – Mora com a mãe e a acompanhante dele. A mãe é artista plástica e o pai, médico, e mora em outra cidade. O menino possui deficiência de audição, fala e controle motor amplo, devido a uma infecção viral que sofreu no nascimento. Por esse fato, necessita de uma acompanhante, que permanece com ele durante o período passado na escola. Classe média alta.

Bertholdo – 06/10/97 – O pai é falecido e ele mora com uma família grande: a mãe, a tia, a sobrinha e a avó. Vivem de uma pequena pensão do pai, pois a mãe não trabalha fora . Classe média baixa.

Dalvinha – 30/07/97 – Mora com a mãe, que é empregada doméstica, o pai, que ganha um salário-mínimo, e outras irmãs. A família veio do Norte. Classe de baixa renda.

Olavo – 09/06/97 – Mora com o irmão, uma tia e sua filha. Foi abandonado pela mãe após o falecimento do pai. Vivem com uma pequena pensão do pai e mais o que a mãe consegue mandar. Classe média baixa.

Rafael– 16/04/97 – Mora com pai, mãe e um irmão. A mãe trabalha em escritório, o pai não tem emprego fixo. Classe média baixa.

Liz – 29/04/97 – Foi uma menina de rua, mora com a mãe adotiva (sua tia), que é viúva e tem dois filhos adolescentes. Vivem com uma boa pensão, nenhum deles trabalha . Classe média alta.

Isabela – 06/01/98 – Era de classe alta. O pai abandonou a família, mora com a mãe que trabalha fora e uma irmã mais velha. Não recebem pensão. Situam-se, atualmente , em classe média baixa .

João – 17/06/97 – A família veio do Norte, mora com dois irmãos, o pai e a mãe. Só o pai trabalha. São de classe de baixa renda.

Taty – 03/03/98 – A mãe é empregada doméstica, o pai trabalha à noite como vigia. Mora com os pais e um irmão. São de classe de baixa renda.

Elis – 31/07/97 – A família é composta por avó, avô, cinco irmãos e pela mãe, que é empregada doméstica e sustenta a todos. Classe de baixa renda.

Amanda – 06/06/97 – Mora com a mãe, que é empregada doméstica. Os pais são separados . Classe de baixa renda.

Sofia – 04/06/97 – A família é do Norte. O pai é porteiro, a mãe é empregada doméstica. Moram juntos. São de classe de baixa renda.

Michael – 28/07/97 – Mora com o pai, mãe e avó. O pai é trocador de ônibus e a mãe é empregada doméstica. Classe de baixa renda.

Yasmin – 21/04/97 – O pai é zelador de um prédio na Zona Sul de Niterói e a mãe é acompanhante de pessoa idosa . Moram os três no prédio onde o pai trabalha. São de classe de baixa renda.

3.4.2. Professoras que Participaram da Pesquisa

Márcia – 35 anos – Com licenciatura Plena em História e formada há 14 anos. Trabalha com Educação Infantil há 17 anos. É casada, seu marido é bancário e não tem filhos .

Clélia – 41 anos – Pedagoga, é formada há 22 anos. Trabalha com Educação Infantil há 20 anos. É casada, seu marido é comerciante e tem um casal de filhos.

Lúcia Mara – 50 anos – Formada há 30 anos como Normalista. Trabalha há 29 anos com Educação Infantil. É casada, e seu marido é funcionário público e tem um casal de filhos.

Colette – 42 anos – Formada em Adicional de Pré Escola há 25 anos. Trabalha com Educação Infantil há 22 anos. Seu marido é funcionário público e eles têm duas filhas.

Mariana – 31 anos – Formada há 13 anos em Nutrição. Trabalha há 10 anos com Educação Infantil. É divorciada, seu ex-marido é desenhista e tem uma filha .

Lola – 40 anos – É formada em Pedagogia há 20 anos. Trabalha com Educação Infantil há 20 anos. Seu marido é comerciante e tem um filho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. PESQUISA DE CAMPO

4.1.1. Rotina na Unidade de Educação Infantil

Às **8horas** abre-se o portão principal do Jardim de Infância para a entrada das crianças acompanhadas de pais ou responsáveis. Estes levam as crianças até a porta da sala onde, em geral, a professora da turma já se encontra. Se a professora ainda não estiver na sala, os pais ou responsáveis aguardam sua chegada para deixarem os filhos.

Na turma da professora Clélia, espera-se até **8h15** ou um pouco mais, até que a maioria dos alunos chegue, para iniciar a “rodinha”, que consiste em um bate-papo com as crianças sobre assuntos do cotidiano em geral, da vida das crianças em particular, temas em alta na *mídia*, (como a Copa do Mundo de futebol), ou/e diversos tipos de aprendizagem: contagem de números (verificam-se quantas crianças há na sala naquele dia e, depois, quantos meninos e quantas meninas), o nome dos dias da semana, das estações do ano, entoam-se brinquedos cantados como “Deus é bom prá mim”, “A sapinha caiu nos braços do sapinho” , dentre outros.

A “rodinha” é a prática pedagógica que, em todos os dias, começa as atividades de todas as turmas dessa UEI e dura até, aproximadamente, 9h ou, no máximo, **9h15**.

Depois da “rodinha”, cerca de **9h15**, inicia-se uma atividade pedagógica mais dirigida para a aprendizagem de conteúdos cognitivos como, por exemplo, noções do que seja dentro, fora ou de formas geométricas. Essas atividades podem acontecer com as crianças dispostas em círculo, como já estavam antes, ou separadas por mesas de atividades livres, onde, em cada uma, encontra-se material pedagógico, como régua de *cuisinaire*, pecinhas para encaixe, massinha, material para desenhar e colorir, livros com estórias infantis etc. . .(foto 1 em anexo).

Assim, enquanto a professora desenvolve atividades pedagógicas com um grupo de crianças, visando à aprendizagem de conteúdos cognitivos, e/ou o desenvolvimento do raciocínio lógico ou da coordenação motora fina, as outras se revezam livremente nas mesas com os materiais por ela selecionados.

As atividades pedagógicas dirigidas à aprendizagem de conteúdos cognitivos são realizadas, quase em sua totalidade, dentro das salas de aula, e, embora essa UEI situe-se em um parque com grandes árvores, quadra e alguns brinquedos, durante o período da pesquisa, as crianças só foram até lá um único dia, em caráter excepcional, durante uma festividade da escola.

As atividades pedagógicas cujo objetivo é o aprendizado de conteúdos cognitivos terminam por volta das **10 horas**, quando as crianças dessa turma dirigem-se ao refeitório para o lanche oferecido pela UEI, cujo horário é dividido por níveis e por turmas. O deslocamento, nessa turma, é feito em coluna (“fila”) mista: os meninos não se misturam com as meninas, postando-se na frente ou atrás delas, embora, em geral, corram para serem os primeiros. Frequentemente, em outras turmas e níveis observam-se crianças deslocando-se em duas colunas **separadas por sexo**.

Na segunda aula observada, como não houve orientação direta da professora para que se organizassem ou não em colunas para o deslocamento, as crianças formaram duas colunas separadas por sexo, indicando que já haviam sido “escolarizadas” pela professora do ciclo anterior (1.º ciclo). A professora Clélia, no entanto, tenta tirar deles o hábito de andar em colunas e os estimula a se deslocarem livremente em grupo e sem correr, o que, aliás, é proibido nos corredores onde ficam as salas de aula internas.

10h20 - Lanche na sala de aula: após o lanche oferecido pela instituição, as crianças dirigem-se à sala de aula para um outro, com os alimentos trazidos de casa. Segundo informação das funcionárias, nem sempre a UEI tem o que servir a elas, sendo esta, talvez, uma das razões para que tragam seu próprio lanche.

A criança, ao terminar o lanche, pode pegar um brinquedo da escola: toda sala tem um local, caixa ou balde de plástico, onde são guardados os brinquedos de doação, tais como bonecas, utensílios domésticos, bolas, telefones etc. Quando trazem pequenos brinquedos de casa como carrinhos, helicópteros ou bonecas, por exemplo, as crianças podem se alimentar e brincar, ao mesmo tempo, na própria mesa de lanche. (foto 2 em anexo)

10h40 - Recreação livre em um dos quatro parquinhos. Nesse período, as crianças podem movimentar-se e brincar livremente, bem como utilizar qualquer brinquedo dos parquinhos, os quais estão relacionados mais à frente.

11horas – Dependendo do dia, as crianças têm aula de música em um grande salão, onde ficam, guardados em armários, vários instrumentos de bandinha de música. No entanto, as atividades de música e dança são vivenciadas pelas crianças apenas quando há festas na escola, exigindo, assim, a necessidade de ensaiar para a apresentação. Fora isso, assistem a vídeos de desenho animado (*Mickey, Tico e Teco* etc.), atividade também relacionada no Projeto Político Pedagógico da UEI em questão. Foram oferecidas, ainda, nesse ano letivo, aulas de religião e atividade de leitura na biblioteca infantil da UEI.

11h e 30- Recreação livre na quadra e espaços próximos

Nesse período, as crianças desenvolvem brincadeiras livres na quadra e nos espaços próximos, sendo que aquela é ocupada todos os dias pelos meninos na prática do futebol, e, nos espaços próximos a quadra, concentram-se as meninas com as bonecas e com miniaturas representativas, em sua grande maioria, do mundo doméstico, com as quais brincam “de casinha” e “cuidado” com as filhas (os).

12horas- Término das aulas. Os pais ou responsáveis vêm até a porta da sala, encontram-se com seus filhos para levá-los embora.

4.1.2. Considerações sobre os brinquedos e as brincadeiras das crianças nos parquinhos

Nesse ponto são descritos os brinquedos e as brincadeiras das crianças e os espaços/tempos destinados à sua prática, procurando-se identificar como se estabelecem, nesses contextos, as relações de gênero/poder entre meninos e meninas. São identificadas, também, representações de gênero e prescrições de caráter normativo que podem estar sendo produzidas e reproduzidas entre as crianças e que, sendo assim, incidem sobre suas atitudes e ações.

4.1.3. Brincadeiras nos parquinhos

Essa UEI possui um espaço privilegiado ao redor de suas instalações, pois a área externa, além de bastante ampla e arborizada conta com quatro parquinhos (três grandes e um pequeno), como se expôs anteriormente. Um deles fica localizado na parte da frente e os demais na parte detrás dessa UEI.

Os principais brinquedos dos parquinhos são balanços em forma de cavalinhos de madeira, quadrado para subir, escorrega, gangorra, balanços individuais e coletivos, argolas para se pendurar, casinha em tamanho proporcional ao das crianças, túnel feito com pneus para se passar por baixo, trenzinho (foto 3 em anexo), “ponte movediça” etc. (Relação dos brinquedos dos parquinhos cedida pela escola, em Anexo 3).

O período de recreação nesses espaços, geralmente, estende-se das 10h40 até às 11horas, aproximadamente. De uma maneira geral, as crianças correm pelo parquinho, brincam de pique (“pega”), sobem nos quadrados, conversam. Os meninos brincam também nos cantos, fazendo movimentos de luta com miniaturas de policiais ou super-heróis nas mãos, e as meninas brincam nos balanços com suas bonecas, etc..

Em relação às brincadeiras que envolvem deslocamentos em corridas e à movimentação no sentido de subir e descer dos brinquedos, não foi percebida diferença entre meninos e meninas. Às vezes, as crianças desenvolvem temas determinados como, por exemplo, foi observado em um grupo de meninas subindo e depois descendo depressa da “ponte movediça”, quando se escutou uma delas dizer em voz alta: “ – Vai! Vai ! Corre! Corre! A polícia tá vindo! A polícia vem aí!”.

É interessante destacar que a menina em questão mora na entrada de um dos morros da cidade, sendo que a figura do vilão, no caso, é representada pelo policial e não pelo (denominado) marginal, contrariando a lógica de filmes e histórias infantis e ratificando-se a concepção de que as crianças extrapolam o “real” em suas brincadeiras mas utilizam na composição delas elementos de seu cotidiano, segundo afirmam os autores Brougère (in: Lemel, Roudet, 1999), Wajskop (1999), Martins (2000), constantes na revisão da literatura deste estudo.

Essa percepção negativa da polícia foi exposta também por alguns meninos e meninas, como Bartholomeu, que, na entrevista declarou: “- A polícia mata”. Em uma ocasião, quando a professora falava, positivamente, sobre o cachorro do policial que faz a ronda das ruas próximas à escola, o mesmo menino disse: — “O cachorro dele mata a gente...”. Portanto a representação social da polícia dessas crianças, em sua maioria de classes menos favorecidas, é a do anti-herói ou vilão.

Em relação à preferência de meninas e meninos pelos brinquedos dos parquinhos, observou-se que, normalmente, os balanços em forma de cavalinhos são de domínio destes que os disputam com entusiasmo.

Logo no início da pesquisa, uma das meninas da turma em questão, a quem chamamos de Taty, percebeu o nosso (meu e da auxiliar de pesquisa) interesse nas brincadeiras, particularmente, quando alguma criança contrariava as normas relativas aos gêneros e então, passou a subir nos cavalinhos junto com os meninos, mas sempre na garupa. Duas explicações são plausíveis nesse caso: ou ela já internalizou a regra de que o menino deve dirigir e/ou fazer força, ou essa é só uma forma de esperteza, pois, posicionando-se na parte de trás, ela não precisa se esforçar para movimentar o “cavalo”, ficando essa parte a cargo do menino, que, por sua vez, demonstrava muita satisfação e prazer em movimentar o “cavalinho”, embora, às vezes, reclamasse no sentido de que ela o ajudasse, com impulsos, no movimento de balanço (Foto 4 em anexo).

Sobre a possibilidade de a menina ter internalizado (ou de estar simplesmente reproduzindo) uma norma da sociedade, segundo a qual homens dirigem, conduzem motos ou outros veículos, e mulheres deixam-se levar ou conduzir por eles, destaca-se a observação de *Brougère* (in: Lemel, Roudet, 1999) de situação semelhante entre pré-escolares franceses de ambos os sexos, que, embora tendo recebido tanto super-heróis como super-heroínas para brincar, atribuíram às figuras masculinas as funções de segurança e liderança, sendo que somente aqueles conduziam cavalos e tigres.

Essas representações de gênero podem implicar significações como a de que o homem guia, dirige, comanda, manda, domina, enfim, exerce poder sobre a

mulher, que, por sua vez, aceita essas condições pacificamente. Esse domínio masculino se estenderia a todo o contexto sociocultural no qual se inserem.

Como se expôs anteriormente, na UEI pesquisada poucas meninas procuram os balanços em forma de cavalos para brincar, ao contrário dos balanços tradicionais, bastante utilizados por elas. Isabela era a única a se dispor a brincar naqueles balanços assumindo a sua “direção” e disputando vigorosamente o comando dos “cavalinhos” com os meninos. Contudo, aborrecia-se por não saber ainda balançar corretamente, o que lhe exigiria, principalmente, coordenação motora ampla.

Em determinada ocasião, duas outras meninas resolveram participar do balanço nos “cavalos”, e uma delas, Dalvinha, levou um tombo quando, na garupa de um menino (Alex), que, por não apresentar coordenação motora ampla bem desenvolvida (embora essa fosse normal), não coordenou bem o movimento de balanço. Assim, quando a menina tentou saltar do “cavalinho”, derrubou-o, pois perdeu o equilíbrio.

Taty percebeu nosso interesse nas brincadeiras quando se pendurou nas argolas e a ajudante de pesquisa chamou-me para vê-la. Na ocasião comentamos, na frente da menina, que nunca havíamos visto, naquela UEI, uma delas pendurar-se nas argolas, pois, apenas os meninos o faziam. A partir desse dia, Taty pendurou-se várias vezes nas argolas (e em outros brinquedos), certificando-se de que nós a observávamos e, uma vez, uma colega também o fez, quando brincavam juntas. Com exceção dessas duas crianças, nunca presenciamos meninas brincando nas argolas²⁷, mesmo quando o recreio era de outras turmas.

Para se pendurar pelos braços, é necessário o emprego de força muscular; entretanto, no contexto observado, essa capacidade física parece não fazer parte do universo feminino. Sendo assim, existe a possibilidade de as crianças terem “aprendido” que não é próprio de meninas executarem movimentos que requerem ou

²⁷ Nos Jogos Olímpicos (que são realizados de quatro em quatro anos, sendo os últimos que observamos em 2000) **a prova de argolas é realizada somente por homens**, no entanto as crianças têm menos de cinco anos, sendo pouco provável que se lembrem de detalhes desses jogos e tenham-se influenciado pelas suas regras.

desenvolvem, incisivamente, força de membros superiores. Uma argumentação contrária seria o fato de elas subirem nos “quadrados de ferro” (classificados como “trepá-trepá” na relação de brinquedos da escola) ou em outros brinquedos que também exigem essa capacidade física. Tal argumentação, porém, fragiliza-se porque os pés das crianças tocam em apoios, sendo, portanto, a força exigida muito menor do que a necessária nas argolas, onde os pés se mantêm fora do chão. (foto 5 anexo).

Agindo dessa maneira, essas meninas tendem a desenvolver força muscular de braços em menor escala do que desenvolveriam normalmente, isto é, se praticassem habitualmente determinados tipos de exercícios envolvendo força muscular^{27a} de membros superiores. Se a falta de estímulos nesse sentido persistir, isto refletirá no grau de força muscular também na vida adulta.

A representação social da mulher como frágil, ou muscularmente fraca, parece interferir nas brincadeiras dessas meninas, que se “regulam” ou mesmo se constituem, por tais representações de gênero. Pode ser ainda que essas representações do feminino interfiram também na falta de reação da maioria dessas meninas, quando sofrem agressão física “mais pesada” por parte de meninos, como foi observado algumas vezes.

Além de formarem sua corporeidade com grau de força muscular de membros superiores menor do que poderiam desenvolver, essas meninas tendem a uma constituição mais fraca que a dos meninos. Estes, por sua vez, apresentam intensa movimentação diária, pois, além de se pendurarem freqüentemente nas argolas, fazem “estrelas” no chão, brincam de luta, arremessam e disputam objetos etc., o que as meninas, comumente, também não fazem. Vale lembrar que, segundo a medicina desportiva, até a puberdade não há razão orgânica para os meninos serem mais fortes que meninas, considerando-se porte físico e áreas musculares semelhantes (Azevedo, 1988).

^{27a} A força muscular, assim como a flexibilidade, a capacidade aeróbia etc fazem parte da aptidão física que está diretamente relacionada a qualidade de vida das pessoas independentemente de seu sexo ou idade. Por exemplo, idosos/as que se submeteram a treinamento de força diminuíram as quedas e passaram a desempenhar atividades cotidianas com mais facilidade e precisão.

Um outro aspecto da questão diz respeito aos benefícios para a saúde e para o desenvolvimento corporal/integral de crianças, que podem ser favorecidos por uma movimentação habitual e variada.

4.1.4. Principais brinquedos e brincadeiras realizadas na quadra e em áreas próximas

Geralmente essas brincadeiras ocorrem no período de 11h 30 às 12horas.

Para facilitar esse processo, serão selecionados os brinquedos mais utilizados pelas crianças no cotidiano dessa UEI – bolas, bonecas do tipo bebê ou manequim, utensílios domésticos, miniaturas de bonecos representando, quase sempre, super-heróis, policiais, combatentes, etc. - e as brincadeiras que meninos e meninas criam e desenvolvem a partir desses brinquedos.

● **Bola**

Brincadeira de futebol, praticada diariamente no referido horário, na quadra descoberta. Só os meninos participam dessa brincadeira, em conjunto com meninos de outras turmas e níveis, normalmente mais velhos (cinco a seis anos) do que os meninos da turma observada. (foto 6 anexo)

Há exclusão total de meninas, até mesmo empregando-se a agressão física contra as que tentam participar do jogo, ou simplesmente entram na quadra para brincar com outra bola, que não a do jogo desses meninos.

Aqui a relação de domínio e controle do espaço e das ações das meninas é bem marcada e visível. O domínio masculino do espaço esportivo sobretudo em relação ao futebol, é reproduzido pelas crianças, apesar de, em várias aulas, a professora da turma ter destacado que meninas podem jogar futebol.

Estas, em geral, aceitam a situação sem protestar. A exceção e resistência é representada por uma das meninas, a de nome Isabela, empenhada em garantir espaço para brincar com a bola - a professora da turma já havia comentado o gosto de Isabela pelo futebol e a habilidade da menina (“ela chuta direitinho”) que, participou “uma vez” de uma partida com os meninos. Como estes reclamassem dessa participação, ela relatou que chamou a turma para conversar, expondo-lhes

não haver impossibilidade de todas as crianças participarem de qualquer brincadeira, sem discriminação de sexo. Pelo que foi observado, a explanação não foi suficiente para alterar o comportamento discriminatório em relação à prática do futebol pelas meninas.

Em um dos dias observados, quando os meninos tinham começado a jogar futebol e enquanto as meninas procuravam utensílios domésticos no cesto, próximo à quadra, a menina que gosta de jogar exigia uma das bolas para brincar. Conseguiu uma; porém, os meninos não a deixaram jogar na quadra com eles, ou mesmo sozinha. Então, depois de resistir um pouco, ela se reuniu com as meninas para brincar de casinha e jogou a bola com raiva dentro da quadra. Os meninos vieram até a observadora e reclamaram, “Isabela quer brincar com a bola”, como se ela não tivesse esse direito. Outras vezes, foi observado que Isabela quicava a bola pelo pátio coberto, sozinha, pois suas tentativas de se reunir com os meninos, nesse caso, foram infrutíferas.

Com o passar do tempo, Isabela já não insistia tanto para jogar futebol na UEI, embora sua mãe tenha comentado o desejo da filha de “até dormir” com a bola que recebera de presente (assim como todas as crianças dessa turma) por ter participado da pesquisa.

Um dia, em que havia mais de uma bola para as crianças brincarem, a professora entrou na quadra e disse: “- Quem quiser jogar bola pode”. Então, algumas meninas brincaram de lançar a bola e correr com ela nas mãos. Em dado momento, atiraram-na dentro da quadra onde os meninos jogavam futebol e um deles, de outra turma, lançou-a para longe, fora da quadra, provocando uma reação de uma das meninas, Liz, que bateu nele. Ou seja, para elas restava se contentarem apenas em correr por fora da quadra, com a bola nas mãos numa espécie de brincadeira de pique ou “pega”.

Em uma outra situação na qual meninos estavam começando a jogar bola e algumas meninas subiram na mureta em volta da quadra, a professora Clélia entrou na quadra e deu um chute na bola. Um dos meninos ficou olhando para ela, deu uma boa gargalhada, aparentemente motivada por aquele pontapé. De fato, em

nenhuma outra ocasião foi presenciado tal comportamento, bem como nunca se observou a professora jogar futebol com eles. Esse chute, como não passou de um ato isolado, somado ao fato de meninas não jogarem futebol nesse contexto, pode ter gerado o riso solto do menino. Mas será que ele reagiria da mesma maneira, se quem chutasse fosse um professor, uma pessoa do sexo masculino?

Existe a possibilidade de que o fato de as professoras serem do sexo e gênero feminino justifique, em parte, a falta de incentivo dispensada por elas no tocante à participação de meninas nessa atividade recreativa, bem como explique a “inércia” das meninas quanto à questão, pois essas meninas, não tendo quem as estimule, não têm também em quem se espelhar.

No ano seguinte à observação da turma – alvo desta pesquisa de campo, a professora Clélia relatou um fato, referente a essa questão: como os meninos da classe em que ela dá aulas atualmente não sabem chutar direito a bola, foram pedir-lhe ajuda e obtiveram como resposta que ela não sabia jogar futebol. A professora, então, solucionou o problema, chamando os seus ex-alunos (os meninos da pesquisa) para ensinarem aos alunos da sua classe atual, de 2003.

Além do desconhecimento de técnicas e de regras básicas do futebol, as professoras dessa UEI desconhecem também o prazer e a satisfação que podem advir dessa atividade esportiva, quando praticada em caráter recreativo. Se as meninas fizessem solicitação semelhante, também não teriam ajuda da professora, o que seria quase impossível de acontecer se fosse, nesse caso, um professor, um homem (brasileiro) e não uma pessoa do sexo (e gênero) feminino.

Em outra ocasião, essa mesma professora da turma disse: “- Hoje vou levar bola para as meninas e para os meninos”. A palavra “hoje”, marca o caráter excepcional de se levarem bolas também para as meninas. Na quadra, elas estavam brincando com a sua bola e os meninos com a deles. Em um dado momento, uma das meninas chutou a bola “deles” e um menino disse que ela não podia chutar aquela bola, por “pertencer” a eles. Quase em seguida cinco meninas deixaram a quadra para desenhar com giz colorido que a professora tinha deixado para elas e apenas duas continuaram jogando. Alguns minutos depois, todas as meninas tinham

deixado a quadra. Um dos meninos saiu da quadra e veio desenhar com giz no grupo das meninas, mas não ficou muito tempo, correndo de volta para jogar futebol.

Nota-se que a professora, intencionalmente, levou mais bolas para a quadra, possibilitando a participação das meninas nessa brincadeira; entretanto, não proporcionou suporte para que elas jogassem nem com os meninos nem entre elas. Além disso, levou giz colorido para **as meninas** desenharem, caso **não** quisessem jogar.

No caso dos meninos, contudo, não existe a possibilidade de alternativas se não quiserem jogar futebol. No entanto, um dos meninos quase sempre saía rápido do jogo e, então, tentava unir-se às meninas que nem sempre o acolhiam ou ficava “vagando” sem nada fazer ao redor da quadra. Isto é, não há um espaço determinado para o menino que não quer jogar futebol, não há como legitimar sua recusa.

Um dia, indaguei a esse menino, Olavo, por que ele saía rápido do jogo, se ele não gostava de futebol etc. Ele declarou, então, que um outro menino, João, não o deixava jogar. Conversei com João sobre isso e ele se limitou a sorrir. Passei, em seguida, a observar esses dois meninos durante os jogos e cheguei à conclusão de que o próprio Olavo não se motivava com essa prática. Pode ser que ele simplesmente não goste de jogar, ou talvez não goste de levar encontrões, chutes (e, às vezes, tapas) o que freqüentemente, acontece durante esses jogos. Os meninos dessa idade, não têm ainda noção espacial e controle para se deslocar e chutar sem, muitas vezes, machucar o colega de time ou adversário. Nesse caso de Olavo, o que chama a atenção é a sua “impossibilidade” de admitir que não gosta de jogar futebol. Talvez, isso ocorra porque tal esporte é um símbolo identitário masculino, fazendo lembrar os alunos do sexo masculino da escola francesas que declaram gostar de matemática, mesmo que não compreendam seus conteúdos, como ironizam Baudalet et Establet, apud. Mosconi, in: Lemel et Roudet (1999), constantes na revisão da literatura nesse estudo.

No final do ano letivo de 2002, perguntei para as crianças, em grupo, por que as meninas daquela turma nunca jogavam futebol na quadra. Primeiramente, quase todas responderam que não jogavam por não gostarem, (uma espécie de

repetição em cadeia). Contudo essas mesmas meninas afirmavam que jogavam em casa, com o irmão ou com o pai (nunca com a mãe). Questionadas sobre isso, passaram a repetir o argumento principal dos meninos quanto à questão: “- Os meninos chutam forte”. Assim poderiam machucá-las, fazendo com que elas se conformassem com a sua suposta fraqueza física.

Essas crianças acreditam que meninas são, naturalmente, mais fracas fisicamente que meninos. Desse modo, a fragilidade e fraqueza são associadas à corporeidade feminina, enquanto a força muscular está relacionada à corporeidade masculina. A partir dessas concepções, justifica-se a exclusão das meninas pelos meninos da prática do futebol, o domínio total da quadra esportiva exercido por eles, assim como também as próprias meninas parecem já ter internalizado a sua inadequação à prática desse jogo, com exceção de Isabela, que, no entanto, durante a entrevista individual, afirmou ser o futebol brincadeira só para menino. Existe a possibilidade de que essa situação paradoxal, já que ela é menina e gosta dessa atividade, possa originar conflitos internos relacionados ao processo de formação de sua identidade de gênero, tendo em vista que não é uma situação isolada, pois Isabela, freqüentemente, transgride as regras de gênero, envolvendo-se em situações conflituosas.

Sobre a questão, considera-se que processos de resistência, como as ações dessa criança, são altamente importantes e favorecem à desconstrução de representações e normas de gênero retrógradas, pois suscitam reflexões. No entanto, enfatiza-se a necessidade de que educadores dêem suporte a essas crianças, saudavelmente transgressoras, no sentido de não só garantir o seu direito à liberdade e ao prazer de experienciarem uma diversidade de práticas, como no que tange ao possível sentimento de inadequação ao seu meio e à sua própria identidade de gênero que possam advir nesses casos.

Quanto à influência do grupo sobre as atitudes e comportamentos das crianças, destaca-se que, quando reunidas, até mesmo Isabela disse, inicialmente, que não gostava de jogar o futebol, embora, inúmeras vezes, tenha lutado por usufruir desse direito. Com o decorrer da conversa, quando eu argumentava a favor da participação das meninas nessa brincadeira, ela levantou-se, tocou no meu

braço, chamando-me e disse que gostava dessa atividade. Essas observações podem informar sobre a influência do grupo sobre as crianças, as quais nesse caso, mostram-se suscetíveis a “verdades” e normas circulantes em seu contexto sociocultural.

Resultados da entrevista individual com as crianças revelam as principais representações de gênero e como essas são utilizadas para produzir e justificar as relações gênero/poder, nesse contexto. Alguns garotos dizem claramente que as meninas são fracas e não podem jogar; outros afirmam que os meninos batem nas meninas, cometem faltas contra elas, derrubando-as, motivo pelo qual elas não jogam, ficando, nesse caso, implícitas a fragilidade e a fraqueza delas.

As meninas, por sua vez, afirmam que os meninos não as deixam jogar. Uma delas disse que gostaria de jogar, mas, além de não saber, os meninos também não o permitem. Uma outra, Amanda, localizou a interdição em um só menino, chamado Rafael. O interessante é que ele focalizou essa questão na fraqueza das meninas. Porque são fracas, as meninas não podem jogar e, se insistem, apanham dos meninos. Presenciei Rafael agredir fisicamente Amanda, uma vez em que ela entrou na quadra, brincando com uma bola e eles estavam jogando futebol. Quando fiz intervenção no sentido de que ele parasse de bater nela (a professora tinha saído por um instante), um outro menino, Alex, disse: ” - Menina é lá, ó!” - e apontou para um local fora da quadra.

Somente uma das meninas afirmou que não jogava futebol na UEI porque a “tia não deixa” e, por isso, ela só jogava bola em casa. De fato, apesar de enfatizar o direito de as meninas jogarem futebol, a professora muitas vezes agia de maneira contrária a esse ponto de vista. Por exemplo, ao saírem da sala de aula para o pátio, dizia freqüentemente, para os meninos que eles podiam pegar a bola e as meninas podiam pegar o giz colorido para desenharem no cimento (“...depois a gente vai jogar uma bola e para as meninas a gente vai levar um giz colorido para desenhar”). Com o passar do tempo, a professora Clélia modificou a maneira de falar, no sentido de induzir menos as crianças quanto à prática de atividades, ressaltando ser o giz para as meninas que **não** quisessem jogar futebol.

Durante as partidas de futebol, nas quais os meninos da pesquisa jogavam contra meninos de outra turma e nível, os mais velhos (de cinco a seis anos) batiam nos meninos pesquisados, sobretudo se esses últimos estivessem ganhando a partida. Algumas vezes, os mais novos revidavam, bem como, muitas vezes, iam chorando até a professora para fazer queixa do agressor. Tanto os meninos mais novos (quatro a cinco anos) como os mais velhos (cinco a seis anos) faziam queixas às suas professoras por terem sido agredidos durante o jogo. Contudo, todos jogavam, não havia separação nem interdição entre meninos por idade. A suposição de que os mais velhos fossem mais fortes do que os outros, já que, em geral, um ano a mais faz diferença no desenvolvimento das crianças nessa faixa etária, não era levada em conta como argumento para interditarem a participação dos mais novos. Assim, como se pode notar, a agressão física parece fazer parte do ritual dessa prática esportiva.

Pode-se afirmar que o futebol faz parte do universo masculino e que, no contexto observado, funciona como uma espécie de símbolo identitário masculino. Por meio dessa prática, os meninos identificam-se como “masculinos”, exercem domínio e controle sobre o espaço físico, a quadra, como também se distinguem das meninas, exercendo domínio e controle sobre elas no sentido de excluí-las desse “espaço-prática”, recorrendo, para tal, constantemente, à violência física.

O domínio de determinados espaços/práticas também é percebido em pré-escolas australianas. Nessas instituições, segundo MacNaughton (2000), os meninos dominam completamente a área de blocos de construção, que, nesse caso, são grandes blocos de madeira ou plástico, além de dominarem à oficina de carpintaria (fotos 7 e 8 em anexos). No primeiro caso, eles derrubam as construções das meninas, apossam-se de seus blocos e não lhes permitem brincar em seus espaços. Elas, por outro lado, mostram-se mais tímidas, ocupam pequenos espaços e empenham-se pouco na disputa dos blocos com meninos. Em relação à oficina de carpintaria, eles também as excluem e, para isso, utilizam a violência, como exemplificaria uma “cena” em que se descreveu o fato de um menino rodar ameaçadoramente um martelo em direção a uma menina para impedi-la de se aproximar da oficina, onde ele brincava de carpinteiro.

Vale lembrar que blocos de construção e carpintaria estão relacionados à lógica matemática e a habilidades tecnológicas, consideradas socialmente como de domínio masculino. Embora as mulheres na Austrália desempenhem funções consideradas, em diversos contextos, masculinas, como dirigir escavadeiras e movimentar guindastes, meninos pré-escolares ratificam representações tradicionais de gênero, bem como as utilizam para exercer poder e controle sobre as meninas.

- **Bonecas e utensílios domésticos**

No mesmo período (das 11h30 até às 12h), enquanto os meninos jogam futebol, as meninas brincam de boneca e casinha em uma área próxima à quadra.

Essas brincadeiras podem ser classificadas como relacionadas a atividades de cuidado e domésticas, consideradas femininas. Nesse contexto, consistem em fazer comidinha em um fogãozinho, alimentar as bonecas com a comidinha ou mamadeira, bem como desempenhar outras atividades de cuidado como fazer a boneca (filha) dormir, dar-lhe remédio, banho etc. Essas meninas brincam também, entre elas, de mães e filhas, quando em geral uma das meninas, Amanda, desempenha o papel da mãe de outras meninas e lidera toda a brincadeira (foto 9 em anexo).

Por coincidência ou não, Amanda possui três *Barbies*, enquanto as bonecas das outras meninas são de tipos diversos. Pode ser que isso tenha influência quanto à sua posição de líder naquele grupo, pois, de acordo com a revisão da literatura sobre brinquedos, Kishimoto (2001) chama a atenção para o poder e *status* que os brinquedos caros e na moda possibilitam às crianças que os têm, com o que Oliveira (1986) está também de acordo.

Nesse caso, as relações de poder têm lugar também entre crianças do mesmo sexo, deslocando-se da questão de gênero para a questão de classe. Destaca-se, no entanto que, em relação à Amanda, se seus brinquedos caros influenciam sua posição no grupo, ela, entretanto, não pertence à classe média, pois é criada pela mãe que é empregada doméstica. A professora de turma sugeriu que talvez quem compre as bonecas seja a pessoa para a qual a sua mãe trabalha.

Quando as meninas pertencentes à turma da UEI pesquisada brincavam de casinha, nenhum menino se juntava a elas, exceto Leonardo, que em boa parte do tempo ficava na “área das meninas”, embora, geralmente, brincasse sozinho com o aparelho de telefone ou corresse sacudindo um chocalho, tirasse fotos com a máquina de brinquedo de uma colega etc. . Algumas vezes, porém, “estragava” as brincadeiras das meninas, desmanchando seus apetrechos; outras, entrava na quadra e participava do futebol, mas não por muito tempo. Por apresentar dificuldade auditiva grave, ele ainda não estava perfeitamente integrado ao cotidiano escolar”.

Inúmeras vezes, foi observado um fato muito interessante : durante o período destinado às brincadeiras de casinha e cuidado, alguns meninos se aproximavam das meninas quando elas brincavam com bonecas e utensílios domésticos e ficavam parados, olhando atentamente para esses brinquedos, prestando muita atenção no desenrolar das brincadeiras. Exemplificando: um dos meninos da turma, João, vinha e ficava parado olhando o cesto de brinquedos “domésticos”, enquanto as meninas brincavam, não manifestando, porém, seu interesse em brincar com elas. Depois voltava correndo à quadra para jogar futebol. Meninos de outras turmas também agiam dessa maneira em relação às brincadeiras das meninas da turma pesquisada. A impressão suscitada era a de que esses meninos estavam “morrendo de vontade” de brincar, mas não tomavam nenhuma iniciativa para isso. Era como se existisse uma cortina de vidro impedindo-os de passar para brincar com aqueles objetos pertencentes à “área das meninas”, caso em que elas os ignoravam.

Observou-se também, que as meninas exercem controle no sentido de afastar os meninos de suas áreas de brincadeiras, como no dia em que Rafael colocou dois carrinhos de corrida de tamanho mediano no cesto, junto com os utensílios domésticos e outros brinquedos. As meninas estavam brincando com esses brinquedos na área próxima à quadra de futebol, no período de 11h30 a 12horas, quando um dos meninos se aproximou delas e, pegando um dos carrinhos no cesto, manteve-se parado, olhando as brincadeiras delas. Depois colocou o carrinho no cesto e foi jogar futebol novamente. Uma das meninas (Yasmin), então, retirou de lá os carrinhos, foi até a quadra e colocou-os na mureta que contorna o

local, como se dissesse a eles que não precisariam ir até a área das meninas para pegá-los. Rafael, o dono dos carrinhos, se enfureceu com o fato e, mostrando-se muito zangado, pegou os carrinhos e jogou-os com força dentro do cesto outra vez, impondo com esse gesto, sem uma palavra, a sua vontade. Yasmin não tocou mais nos carrinhos de Rafael. Nesse caso, houve uma tentativa de controle por parte da menina, que foi frustrada pela violência do gesto do menino.

Em uma outra ocasião, contudo, as meninas impuseram autoritariamente seus limites: durante a brincadeira de casinha, no último período do turno, um menino de outra turma se aproximou e, pegando alguns brinquedos do tipo utensílios domésticos, tentou brincar com as meninas da turma pesquisada, mas uma delas, Dalvinha, aborreceu-se e mandou que ele saísse. Alex, um menino da turma pesquisada, que tudo observava, disse para ele, apontando com o dedo: “- Ali, pode ó! Pode brincar de carrinho com aquele menino”. Bem próximo ao local onde as meninas brincavam, mas, completamente separado delas, encontrava-se um dos meninos da turma brincando com carrinhos de corrida em miniaturas (foto 10 em anexo).

O comentário de Alex (menino de mesma turma de Dalvinha), direcionando o menino excluído para a brincadeira de carrinho, junto a outro menino de sua turma, revela que o motivo da exclusão é, realmente, a inadequação de seu sexo àquela brincadeira “generificada como feminina e não por aquele menino pertencer à outra turma”.

Como se constatou anteriormente, segundo *Brougère* (1999), os carrinhos estão relacionados aos espaços públicos e, indiretamente, às aventuras, sendo, assim, considerados socioculturalmente como masculinos.

Situações como essa (vivenciada pelo menino acima referido) normalizam e restringem a liberdade das crianças de brincar e de vivenciar situações que possam dar-lhes prazer, além de, nesse caso, limitarem suas oportunidades de experienciar o faz-de-conta, essencial ao processo de simbolização e à ampliação da zona de desenvolvimento proximal, segundo uma perspectiva *vygotskyana*.

Sendo assim, os meninos estariam em desvantagem em relação às meninas, pois as oportunidades e estímulos para que desenvolvam o faz-de-conta parecem dar-se em menor número ainda do que os destinados ou permitidos às meninas, os quais são, de uma maneira geral, reduzidos, para ambos os sexos, nas instituições de educação infantil, como se constatou em (Kishimoto, 2001; Wajskop, 1999).

Segundo revisão da literatura, *Brougère* (in: Lemel, Roudet, 1999) e Wajskop (1999), os meninos apresentam enredos menos elaborados que os das meninas quando participam de brincadeiras de faz-de-conta. No caso da pesquisa de Wajskop (op. cit.) em São Paulo, talvez o fato de meninos praticarem pouco o faz-de-conta seja um dos fatores influentes no quadro apresentado por eles quanto a enredos de brincadeiras, pois as maneiras de brincar das crianças e a estrutura do ensino pré-escolar são semelhantes ao da UEI em questão.

A professora da turma observada, constantemente, referia-se “a uma vez” em que as crianças brincaram juntas de casinha. Nessa ocasião, elas representaram papéis tradicionais de gênero, pois, conforme seu relato, as meninas serviam algo em uma xícara (como café) para os pais/maridos, que permaneciam sentados, e mostravam a filha (boneca) para eles, dizendo : “- Olha aqui a sua filha”. Segundo a professora, os meninos olhavam, mas não tocavam na boneca/filha. Eles não representavam nenhuma atividade doméstica como cozinhar ou cuidar dos filhos. Papéis tradicionais de gênero foram identificados também por outras professoras dessa UEI, em relação a crianças de outras turmas, embora ressaltassem que, em geral, meninos e meninas brincavam separados.

A reprodução de papéis tradicionais de gênero pelas crianças, mesmo que o seu contexto sociocultural apresente algumas mudanças quanto a essa questão, parece estar relacionada à força da mídia, principalmente da televisão, ao veicular propagandas, filmes, desenhos animados etc., os quais “fixam” representações e papéis de gênero.

As indústrias de brinquedos, seu *marketing*, as embalagens com seu apelos visuais, mostrando menina ou menino em destaque ou omitindo um dos sexos,

materiais, cores, temas de brinquedos com base em representações tradicionais de gêneros exercem também poderosa influência sobre a escolha de brinquedos e brincadeiras pelas crianças, por seus pais e outros.

Segundo ressaltou Brougère, em comunicação pessoal, as crianças, como sujeitos, também influenciariam incisivamente o mercado de brinquedo, originando demandas que as indústrias se empenham em atender. Levando em conta o sexo e a idade das crianças de destino, o brinquedo concebido como mercadoria sofre também as exigências do mercado (Brougère em comunicação pessoal, op. cit.).

Somente por uma vez, presenciei brincadeira de casinha envolvendo meninos dessa turma e, mesmo assim, por um período de tempo muito reduzido. Aconteceu em um dos parquinhos, quando uma das meninas, Amanda, me pediu para segurar sua *Barbie*, para ela poder andar no escorrega. Vinha então, passando Alex e eu perguntei-lhe: “- Quer?”- mostrando a boneca. Ele parou olhando para a boneca, parecendo meio surpreso, sem saber o que dizer ou se eu estava brincando. Expliquei: “- É para brincar”, com entonação de “pode pegar”. Ele se aproximou e a pegou. Logo em seguida, a dona da boneca veio para junto de nós e, aproximando-se, ameaçadoramente, foi pegando a boneca da mão dele, que se explicou meio lamentando: “- Eu ia brincar, Amanda!” Ela disse: “- Então, está bem!” E apontando para um banco ordenou com tom autoritário: “- Limpa isso!” Ele pegou um galho de árvore e começou a limpar o local. Depois, com a boneca no colo, ela mandou que ele se sentasse a seu lado. Alex ficou por alguns instantes, mas logo foi embora, brincar de outra coisa.

Essa menina, como se constatou anteriormente, quase sempre faz o papel de mãe quando brinca com outras meninas e lidera naturalmente essa brincadeira; entretanto, com o menino, ela foi extremamente autoritária.

Ao observarem brincadeiras de casinha de meninas junto com meninos, essa tendência ao mando foi também ressaltada por algumas professoras (durante as entrevistas). Segundo uma delas, além de só permitirem a participação de meninos quando lhes interessasse, nessas ocasiões elas assumiam o total comando

da situação, mandando-os (pais/maridos) fazer tarefas como a acima descrita ou como, por exemplo, sair para comprar alguma coisa.

O domínio das meninas sobre os meninos em brincadeiras de casinha é detectado também em instituições de educação infantil, de ensino pré-escolar, na Austrália, com uma variante: nesse caso, os meninos podem desempenhar também o papel de cachorrinho, que são levados para passear pelas meninas, que os alimentam e que lhes “dão comando”, ou seja, mandam-nos sentar, deitar, rolar etc. Os meninos logo se cansam dessas brincadeiras e interrompem o faz-de-conta (MacNaughton, 2000).

De qualquer forma, a relação de dominação/submissão durante brincadeiras de casinha “pressupõe” o domínio das meninas sobre os meninos, muito provavelmente porque representam os campos doméstico e de cuidado, considerados femininos, ou seja, próprios das mulheres, não importando se suas mães relacionam-se dessa maneira com seus pais ou com outras figuras masculinas.

As brincadeiras de casinha e de boneca, nessa UEI, são quase 100% desenvolvidas por meninas. Na hora do recreio de **outras turmas**, detectei apenas um único menino que brincava, sozinho, com um fogãozinho, colocando panelinhas sobre ele, ou seja, “fazendo comidinha”. No primeiro dia em que o vi brincando, fui perguntar a sua professora sobre a família dele, pois queria saber se o pai cozinhava etc. . Para surpresa, soube que aquele era o primeiro dia dele nessa UEI (e a professora não sabia informar nada sobre sua família). Será que ele não havia ainda sofrido a influência das normas de gênero circulantes nesse contexto e, por isso, permitia-se brincar livremente?

Um detalhe interessante é que mesmo os (poucos) meninos que, nas entrevistas (individuais), declararam brincar de casinha e boneca em casa com suas irmãs, primas etc. não o mencionaram quando em grupo. A omissão desses é perfeitamente explicável, já que a resposta dos outros meninos do grupo à indagação sobre se eles brincavam com bonecas foi a de que brincavam com bonecos (de super-heróis e combatentes), complementando: “- Menino que brinca

com boneca é ‘mulherzinha’. Ao lhes ser solicitado que explicassem o que significava ser “mulherzinha”, responderam: “- É bichinha”. No entanto não pareciam conhecer o sentido real dessa palavra pejorativa, pois voltavam à origem para afirmar que “bichinha” é menino que brinca com bonecas.

Segundo a revisão da literatura, a autocensura de meninos no sentido de que seus colegas não saibam que eles brincam de bonecas em casa também foi percebida por Brougère (in Lemel, Roudet, 1999), em relação a pré-escolares franceses.

Embora, durante o período em que fazia a revisão da literatura para este estudo, houvesse discordância do ponto de vista de Brougère (in Lemel, Roudet, op. cit.) e de Mosconi (in Lemel, Roudet, op. cit.), segundo o qual a autocensura da criança à utilização de brinquedos considerados próprios ao sexo oposto é maior em relação a meninos do que em relação a meninas, hoje, tende-se a compartilhar dessa maneira de pensar. Inclusive, na UEI observada, as meninas declararam jogar futebol em casa com seus pais, apesar de essa ser uma prática considerada “masculina” naquele contexto. Nota-se que, nesse caso, a pré-escola aparece como mais limitadora à livre expressão do brincar infantil do que as famílias daquelas crianças.

De acordo com as observações sobre as brincadeiras de casinha e de boneca anteriormente expostas, vale a pena destacar que nem sempre a relação poder/gênero pressupõe dominação de meninas por meninos no contexto da educação infantil, pois há casos em que essas relações são desvantajosas para eles, indicando a necessidade de se atentar mais para as práticas habituais, nesse contexto, no sentido de promover oportunidades igualitárias também para crianças do sexo masculino.

● **Bonecos de ação em miniaturas**

Geralmente, como já explicitado, representam super-heróis, policiais ou combatentes. Identificados com heróis ou guerreiros, esses bonecos são utilizados somente pelos meninos. Muitas vezes portam minúsculas armas e inspiram brincadeiras de luta e de perseguição. Quando brincam de luta, os meninos

posicionam-se frente a frente, fazendo movimentos de ataque e defesa, com os bonecos ou com o próprio corpo. Normalmente essa brincadeira acontece nos parquinhos, mas pode ocorrer em vários lugares da UEI, como o pátio coberto ao redor da quadra etc.

Quanto às armas dos bonecos, em geral, os meninos não as portavam, pois essa UEI tem como norma proibir esse tipo de brinquedo, como uma tentativa de não estimular a violência nas/entre as crianças. Com esse objetivo, foi realizado o dia do desarmamento, com o *slogan*: “troque sua arma por um doce”. Todas as professoras vestiram-se de branco e reuniram-se no saguão para efetuarem a troca. No entanto, presenciei algumas vezes meninos de outras turmas portarem pecinhas de encaixe em forma de “arminhas”, ou apontarem o dedo indicador para colegas, simulando tiros de revólver. Essas “arminhas” feitas de peças de encaixe, normalmente passavam despercebidas pelas professoras. Também na Suécia, meninos pré-escolares burlam a vigilância dos professores para brincarem com armas, já que essas foram banidas do cotidiano das instituições de educação infantil naquele país (Almqvist, Brougère in: Rayne, Brougère, 2000).

Essa questão, entretanto, é polêmica. Segundo a revisão da literatura, brincar com armas em nada estimularia a violência nas crianças, pelo contrário, poderia ajudá-las a sentir autoconfiança ao vislumbrarem a possibilidade de enfrentar seus desafios (Bomtempo in: Kishimoto, 1997). No entanto, existe a possibilidade de que algumas crianças dessa UEI convivam com uma realidade extremamente violenta e uma arma de brinquedo poderia simbolizar toda essa violência.

A maioria das crianças declarou que não recebem armas como presentes e são, mesmo, proibidas de brincar com esse tipo de brinquedos. Em geral, essa proibição parte de uma pessoa do sexo feminino, como mãe, tia ou avó.

Os super-heróis mais citados (pelos meninos) foram os *Power Rangers*, com os quais cada um deles se identificava, distinguindo-os por cores. Como se expôs anteriormente, esses super-heróis são em número de 5, dos quais apenas dois representam mulheres, apresentados nas cores vermelha e amarela. Apesar de

representar figuras femininas, nenhuma menina citou esses bonecos ou com eles brincou. Elas referiram-se, unicamente às “Meninas Super Poderosas”, [sic] mas somente quando estimuladas pela professora a falar sobre super-heroínas. Em uma dessas ocasiões, a maioria delas queria ser a Lindinha, embora não fossem presenciadas brincadeiras de super-heróis nem de super-heroínas desenvolvidas por meninas.

Ressalte-se que, nas entrevistas, a maioria das crianças declarou que somente meninos podem brincar com super-heróis, admitindo, porém, que às meninas era permitido brincar com as super-heroínas.

Os bonecos, em geral, estimulam brincadeiras de lutas e embates, entretanto cerceadas pelas professoras, pois, segundo elas, essas atividades, fatalmente, acabam com alguma criança se machucando de verdade. Uma das professoras expôs que, embora até uma de suas alunas goste de brincar de luta, ela interrompe a brincadeira tão logo eles a iniciam, para preservá-los.

Na turma observada, somente Isabela gostava de responder aos tapas e golpes dos meninos, parecendo divertir-se muito com isso. A professora, usualmente, cortava essas brincadeiras, muitas vezes levando a sério o que, na verdade, era só uma forma de diversão.

Constatou-se que os brinquedos e brincadeiras de super-heróis e combatentes, com lutas e movimentos de combate, ainda pertencem ao campo masculino. Mas, **quando não envolvem bonecos**, constituindo-se em simulações de lutas entre crianças, algumas poucas meninas nesta UEI se aventuram a experienciá-la, tendo, no caso, um menino como parceiro, devido à escassez de meninas dispostas a participar delas.

Destaca-se que a figura do herói está ainda relacionada ao universo masculino e, talvez por isso, nenhuma menina tenha brincado com bonecos de ação. Quanto à participação de algumas (poucas) meninas em brincadeiras de luta, poder-se-ia indagar - Será influência das Meninas Super Poderosas [sic]?

4.1.5. Relação da professora com as/os alunas/os

Como se pode constatar, na relação de professoras atuantes nessa UEI exposta anteriormente, a professora Clélia é formada há mais de vinte anos e trabalha no ensino pré-escolar há cerca de vinte anos. Trabalha também na rede particular no mesmo nível de ensino e, sempre que pode, utiliza materiais da instituição particular da qual faz parte, pois, segundo declarou, nem sempre a UEI pesquisada tem todos aqueles materiais.

A relação dessa professora com seus alunos se dá de maneira cordial e afetuosa. Ela se interessa pela vida particular dessas crianças e está sempre disposta a ajudar a resolver algum problema pessoal que eles possam apresentar, ocasiões em que chama a representante do Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) e os pais ou responsáveis pela criança, para que possam solucionar, da melhor maneira possível, a questão.

Do ponto de vista de gênero, no entanto, apesar de a professora acreditar que há igualdade de oportunidades para as suas crianças em todas as suas práticas pedagógicas, o resultado das observações demonstra que isso não acontece.

Alguns exemplos podem ser expostos: todos os dias, Clélia contava junto com as crianças o número de meninas e de meninos presentes em sala (prática adotada pelas outras professoras também). Até a quinta aula, ela contou **primeiro os meninos**, mas depois, possivelmente por ter percebido que o nosso (meu e da auxiliar de pesquisa) interesse recaía sobre gênero, a partir da sexta aula observada, começou a alternar entre meninos e meninas o início da contagem diária.

Nesses momentos de contagem das crianças, os meninos demonstravam grande competitividade com as meninas e queriam ganhar, sempre, em número. As meninas participavam dessa brincadeira, mas não demonstravam o mesmo empenho apresentado pelos meninos. Somente Isabela competia de igual para igual com eles, isto é, comemorava quando chegava uma menina e, às vezes, o fazia pulando no meio da sala, como eles.

Para que as crianças colocassem números no quadro durante a contagem de meninas e meninos, Clélia desenhava um menino de cabelos curtos e depois, uma menina de cabelos compridos. A professora manteve essa ordem em 100% das vezes em que ocorreu a referida contagem. O resultado do número de vezes em que a professora iniciou a contagem pelo número de meninas foi menor do que o número de vezes em que a professora começou a contar a quantidade de meninos, somando oito vezes em relação às meninas e 9 em relação aos meninos. É interessante ressaltar que até a 6ª aula (exclusive) a professora iniciou a contagem pelos meninos, sendo que na quarta aula não houve contagem. Pode ser que a professora da turma pesquisada sempre começasse a contar o número de meninos primeiro, mas que tenha modificado sua prática, ao perceber que a pesquisa em questão era sobre relações de gênero. No entanto, não modificou a sua prática de desenhar **sempre**, em primeiro lugar, a figura masculina e depois, a feminina, o que pode passar para as crianças a noção de que o homem vem sempre em primeiro lugar, é mais valorizado ou que é o dominante em relação à mulher. Destaca-se também que a professora, na aula 17, iria começar a contar pelas meninas, justificando que, na aula anterior, havia começado pelos meninos, mas eles protestaram, dizendo que ela estava enganada, que não havia começado a contagem por eles e sim, pelas meninas, naquele dia, e que, sendo assim, ela deveria começar, nesse dia, a contar por eles. Ela acabou cedendo. Evidencia-se a importância que as crianças dão ao fato de quem é o primeiro, seja lá em que for, pois essa ordem, na verdade, não influenciaria o resultado final da contagem de crianças e ressalta o caráter eminentemente competitivo das relações, sobretudo dos garotos, ao argumentarem a seu favor com a professora.

Ressalta-se ainda que, na aula 10, foi uma professora substituta quem deu aula e começou pelas meninas a contagem de crianças. Estimulando a competição, mesmo sem perceber, essa professora disse: “Vamos ver quem ganhou!” Uma das possibilidades cabíveis seria dizer: “Vamos verificar qual dos grupos obteve a maior soma.”

Embora a professora da turma (Clélia), a partir da sexta aula observada, tenha alterado a forma de contar as crianças iniciando a contagem rotineiramente pelos meninos, não alterou a maneira de representar a figura das crianças de ambos

os sexos no quadro, desenhando sempre, em primeiro lugar, a figura masculina de cabelos curtos e depois a feminina, de cabelos compridos. Levando-se em conta que Clélia acredita que meninos e meninas têm os mesmos direitos e devem ser tratados igualmente e, não obstante a constatação de que ela se esforce para desenvolver uma prática pedagógica condizente com esses princípios, em inúmeras situações, como a acima descrita, constatou-se que representações tradicionais e dicotômicas de gênero se fizeram presentes e se incorporaram em suas práticas.

Segue-se a descrição de algumas situações onde os princípios de uma educação igualitária entre os sexos não foi condizente com a prática: uma das vezes em que a professora conversava com a turma em “rodinha”, uma das crianças referiu-se ao presente que gostaria de ganhar de Natal. A professora, então, aproveitou para trabalhar essa questão com as crianças e perguntou uma a uma o que todas as crianças gostariam de ganhar de Natal. Ao perguntar para um menino:

_ E você fulano, “o que gostaria de ganhar de Natal”?

_ Ele pensou um pouco e respondeu:

_ “Uma panelinha de pressão”.

Então, a professora disse em seguida com tom de reprovação:

_ “Você fulano? Ia querer uma panelinha de pressão”?

E o menino, meio gaguejando no início, disse rapidamente:

_ “Eh, não! um carrinho, um carrinho”!

Parecia afobado para corrigir um erro. A professora, percebendo o que fizera, complementou:

_ “Bem, mas também, se você quisesse uma panelinha, não teria nada de mais, fulano.”

Mesmo retratando-se, o tom de reprovação da professora, certamente, não passou despercebido pelas crianças. É interessante que nenhum menino dessa turma tenha sido observado brincando de panelinhas e muito menos de boneca, com enredos e faz-de-conta etc., embora alguns admitissem (durante entrevista individual) que brincavam com suas irmãs ou outras meninas quando no contexto familiar.

Situação semelhante ocorreu quando, ao separar as crianças por mesas com materiais diversos para atividades, como massinhas, livros, régua de *cuisinaire*, pecinhas para encaixe etc., a professora pegou a caixinha com 10 carrinhos de corrida e entregando-os aos meninos junto com tubos de pvc, disse: “- Os meninos que quiserem brincar com carrinhos e os canos vão para aquele espaço ali.” Ela tinha afastado umas mesas para abrir um espaço bem amplo para eles na sala. Então, ela se lembrou das meninas e disse: “- E as meninas que quiserem brincar de carrinho também podem”. As meninas estavam paradas no meio da sala, ficaram por algum tempo observando os meninos disputando os carrinhos e designando quais seriam os seus na corrida que iriam fazer e logo depois voltaram-se para as mesas, como a de leitura e de massinhas e não participaram em momento algum dessa brincadeira com carrinhos, em nenhum dia da pesquisa (foto 11 em anexo).

Deve-se esclarecer que com o desenrolar da pesquisa foram acrescentados pela pesquisadora aos brinquedos do cesto dez carrinhos de corrida em miniatura. Apesar de demonstrar satisfação com a chegada dos novos carrinhos, a professora relutou um pouco em colocá-los no cesto de brinquedos, dizendo que, por serem pequenos, poderiam cair e se perder. Sugeriu-se, então, que fossem sempre guardados na caixa de origem, pois assim não haveria a possibilidade de passarem pelas aberturas do balde. Existe a possibilidade de que a relutância da professora se deva ao fato de que somente as meninas utilizavam os brinquedos do cesto, que se constituíam, basicamente, em miniaturas de utensílios domésticos, com exceção de um microfone e de bolas, utilizadas predominantemente por meninos em espaços físicos separados das meninas.

Resolveu-se, então, saber se, havendo carrinhos disponíveis, as meninas se interessariam em brincar com eles ou se os meninos se juntariam a elas para brincar, já que quase em sua totalidade os meninos não compartilhavam das brincadeiras com as meninas, sobretudo as relacionadas ao mundo doméstico.

A observação mostrou que meninas e meninos brincaram separadamente, mesmo em áreas muito próximas. Os resultados das observações estão de acordo com Martins (2002), Falkström (1999), Wajskop (1999) e Brougère (in: Lemel e Roudet, 1999), constantes na revisão da literatura.

Várias vezes a professora da turma pesquisada pedia às crianças para lembrarem às mães que não atrasassem a chegada delas na escola, como se somente a mãe fosse responsável pela criança e não o pai (ou outros). Há representação da mulher-mãe como responsável pelo filho/a e não o pai; este fica, portanto, desvinculado do cuidado e responsabilidade com filhos. Algumas vezes a professora Clélia transmitiu a concepção de que a função do pai é brincar e levar os filhos para passear. No dia dos pais, por exemplo, a professora conversava com as crianças, quando disse: “O que que o pai faz? O pai brinca, leva os filhos para passear..”.

É importante lembrar que segundo a revisão da literatura, não existe nenhum brinquedo ligado a uma (possível) futura paternidade, destinado aos meninos, como acontece no caso das meninas, em que os brinquedos relacionados ao cuidado, como bonecas e utensílios domésticos, são predominantes. O vínculo entre ser homem e ser pai, cuidador, não é desenvolvido culturalmente, conforme foi visto na revisão da literatura (Silva et al, 1999).

Sobre a UEI em questão, é importante destacar que apresenta uma ótica generificada. Por exemplo, quanto aos funcionários, havia divisão por gênero entre os serventes. Assim, os homens esfregam o chão para tirar a sujeira nas salas de aula, e as serventes tiram o pó e arrumam, porque, segundo a diretora, eles têm mais força. Também vi homens pintando ou consertando a UEI. Mas, desde a secretaria até o corpo docente, inclusive na cozinha, só havia mulheres. Ainda como exemplo, o servente carregava para o pátio coberto o grande aparelho de som (‘porque ele tem força’) e as professoras de música o manejavam.

Quem faz a parte de cuidado, como dar banho na criança que se sujou, é uma servente e não a professora da turma. Esta tem o conhecimento, e o cuidado, atividade desvalorizada, não pode ser feito por ela. A mesma servente toma conta

da limpeza dos banheiros das crianças e funciona como auxiliar daquelas e como “vigia” ao mesmo tempo. Como os banheiros são abertos dos dois lados, fazendo a ligação dos corredores das salas para o pátio, área externa de lazer, as crianças passavam por dentro deles para se dirigirem ao pátio de recreação. Eram, na verdade, dois corredores: um para meninas e outro para meninos, com portinhas com vasos sanitários. As tarefas de cuidado, como as ligadas à higiene, como dar banho na criança, se esta fazia suas necessidades na própria roupa, eram realizadas pela servente encarregada, e não pela professora da turma. Pode ser que as professoras, por terem o conhecimento, não executem tarefas de cuidado, ficando estas a cargo de quem é pouco qualificado, pois as serventes, nesse caso, não possuem escolaridade além do ensino fundamental.

Assim, o conhecimento, que é identificado com o masculino, relaciona-se também com a hierarquia de cargos, restringindo as funções de quem o possui ao campo pedagógico e de guarda da criança (quando nos pátios), e as funções de cuidado, relacionadas ao feminino, nesse caso, restringem-se às pessoas pouco qualificadas escolarmente.

CONCLUSÕES

5. CONCLUSÕES

Na UEI pesquisada, os brinquedos **não**-pedagógicos, ou seja, os adquiridos por doação, como bonecas, panelinhas, bolas, carrinhos etc. não são submetidos a nenhum controle. Assim, há professoras que só deixam que as crianças tragam brinquedos de casa sexta-feira e outras que os deixam trazer todos os dias, como a professora da turma pesquisada. Além de tudo, as atividades do faz-de-conta não são estimuladas por elas. Apesar de indicarem a socialização como a principal função do brinquedo, as professoras parecem não se dar conta de sua importância, sobretudo no que diz respeito aos estímulos à zona de desenvolvimento proximal das crianças. No Projeto Político Pedagógico da UEI em anexo, não há indicações mais precisas a esse respeito.

Na UEI em questão, existe uma linha divisória bem marcada quando o assunto é brincar juntos. Meninos em geral se exercitam no futebol, enquanto as meninas correm pelos parques ou brincam de casinha.

Técnicas e práticas, no contexto pedagógico, induzem “a um autodisciplinamento” e têm a ver com a forma que as pessoas identificam a si mesmas” (Gore, apud Silva, 1994, p. 14).

Nessa UEI, as meninas, deixaram de jogar futebol, segundo as próprias crianças, porque “os meninos chutam forte” e poderiam machucá-las, ou ainda, somente, segundo os meninos, porque eles batem nas meninas. Essas “verdades” cotidianas, discursos que se traduzem em práticas constituem-se em “tecnologias do eu”, que têm influência na maneira como as crianças identificam-se a si mesmas, como menino ou menina. Pode-se deduzir que a noção de fragilidade e fraqueza está mais próxima à representação do feminino que à do masculino.

Quanto às brincadeiras ligadas ao feminino, pensa-se que os meninos poderiam se beneficiar com a sua prática, no sentido de se identificarem com o papel de cuidadores e pelo prazer que poderia advir de sua prática. Um outro aspecto é o desenvolvimento da capacidade de simbolizar, que estes, por não exercitarem o faz-de-conta, tanto quanto poderiam, tenderiam a apresentar enredos menos elaborados do que as meninas em suas brincadeiras.

Quanto a diretrizes políticas nos planos municipais e estaduais, ainda em fase de discussão, recomenda-se que incluam a questão de gênero, no sentido de serem discutidas com os professores, pais e crianças, para que se possa realmente tentar transformar e desconstruir representações e relações de gênero/poder que, como se viu, permeia todo o cotidiano dessa instituição, o que leva a crer que outras UEs apresentem problemáticas semelhantes (fotos 12 e 14 em anexos – crianças da pesquisa e foto 13 em anexo – visão panorâmica da UEI).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMQVIST, B. **Approaching the culture of toys in Swedish child care: a literature survey and toy inventory.** Uppsala, SW: Acta Universitatis Upsaliensis, 1994.

ALMQVIST, B.; BROUGÈRE, G. Matériel ludique et cultures pédagogiques dans le préscolaire: les exemples de la Suède et de la France. In: RAYNE, S.; BROUGÈRE, G. (Coords.) **Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire: perspectives internationales.** Paris: INR7, 2000.

ALTMANN, H. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: v. 24, n. 2, p. 157-173, jul./dez. 1999.

_____. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física.** 1998. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática social.** Campinas: Papyrus, 1999.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

AQUINO, J.G. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** 3. ed. São Paulo: Summus, 1998.

ARCHER, J.; MACRAE, M. *Gender perceptions of school subjects among 10-11 years olds.* **British Journal of Educational Psychology, Leicester, GB: v. 61, p. 99-103, 1991.**

ARIÉS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, T. M. C. **A mulher e a atividade desportiva: preconceitos e estereótipos.** Análise de periódicos especializados em Educação Física (1932-1987). 1988. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1988.

_____. A mulher na educação física e no esporte. In: ROMERO, E. (Org.). **Mulheres em movimento.** Vitória: EDUFES, 1997. p. 113-135.

AZEVEDO, T. M. C. **O controle do corpo na escola: algumas questões de gênero.** In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 1., 1995, Niterói. **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1995. p. 14-18 .

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARDIN, L. **L'analyse de contenu.** Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

BARROSO, C. L. de M. Estereótipos sexuais: possíveis contribuições da Psicologia para sua mudança. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo:FCC, n.15, p. 135-137, dez. 1975.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **Allez les filles.** Paris: Seuil, 1992 .

BEAUVOIR, S. **O Segundo sexo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 2v.

BELOTTI, E. G. **O descondicionamento da mulher**. Petrópolis: Vozes, 1975.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BOLTANSKI, L. **As classes sociais e o corpo**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. 3v.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995. (Tradução de Gisela Wajskop)

_____. **Jogo e educação**. . Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. (Tradução de Patrícia Chitoni Ramos)

_____. (Dir.). Jouets et objets ludiques: les champs de la recherche. Actes du Colloque international sur le jouet, 1997, Angoulême: Université Paris-Nord La Couronne, Centre universitaire de la Charente, 1998 .

_____. **Le jouet ou la production de l'enfance: l'image culturelle de l'enfance à travers le jouet industriel**. 1981. Volume 3. Thèse (3ème cycle) - U.E.R. d'ethnologie, Paris VII, Paris, 1981.

_____. (Dir.). **Le jouet: valeurs et paradoxes d'un petit objet secret**. Paris: Éditions Autrement, 1992.

BROUGÈRE, G. Les expériences ludiques des filles et garçons. In: LEMEL, Y.; ROUDET, B. (Coords.). **Filles et garçons jusqu' à l'adolescence** : Socialisations différentielles. Paris: l'Harmattan, 1999. p. 25-56. (Collection Débats Jeunesses)

BRUNER, J.; HASTE, H. **Making sense: the child's construction of the world**. London: Methuen, 1987.

BRUSCHINI, C. Mudanças e persistências no trabalho feminino (Brasil, 1985 a 1995). In: SAMARA, E. M. **Trabalho feminino e cidadania**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999. p. 29-55. (Cursos e eventos: Nova série; v. 1)

CARRANO, P. C. R. **Se der tempo a Gente Brinca: o lúdico e o lazer da criança que trabalha e estuda**. 1992. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, V.C. O sexo das coisas: a produção da diferença entre os gêneros no espaço doméstico. In: SAMARA, E. M. **Trabalho feminino e cidadania**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP. 1999. p. 207-219 (Cursos e eventos: Nova série; n. 1)

CONNEL, Robert W. **La organización social de la masculinidad**. Santiago: ISIS Internacional. Ediciones de las mujeres, n. 24, 1997.

_____. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: v. 2, n. 20, p. 185-206, jul./dez. 1995.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DURU-BELLAT, M. Les choix d'orientation: des conditionnements sociaux à l'anticipation de l'avenir. In: LEMEL, Y.; ROUDET, B. (Coords.). **Filles et garçons jusqu'à l'adolescence**: socialisations différentielles. Paris: L' Harmattan, 1999. p. 117-150. (Collection Débats Jeunesses)

ESTEBAN, M. T. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In: Garcia, R. L. (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 21-37.

FALKSTRÖM, M. Action man doesn't have a wife. I haven't seen it on telly anyway: 6-8 years olds about their toys from a gender perspective. In: INTERNATIONAL TOY RESEARCH CONFERENCE, 2., 1999, Halmstad, SW. Annals ... Halmstad: Halmstad University, 1999. p. 19.

FARIA, N. ; NOBRE, M. ; AUAD, D. ; CARVALHO, M. (Orgs.). **Gênero e Educação**. Cadernos Sempre Viva, São Paulo: SOF, 1999. (Sempre Viva Organização Feminista).

FÉLOUZIS, G. **Le collègue au quotidien**. Paris: PUF, 1994.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 2001. 3v. (Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque)

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2002. (Tradução de Raquel Ramallete)

GARCIA, R. L. (Org.). **Revisitando a pré-escola**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

167 p.

GARDNER, H. **As estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

GOLOMBOK, S. ; FIVUSH, R. **Gender Development**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994 .

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, [s.d.]

HELLER, A. **O Cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HOGBEN, J. ; WASLEY, D. . **Learning in Early Childhood: what does it mean in practice?** Adelaide: Education Department of South Australia, 1989 .

HOWARTH, K. Women and Sport: issues of relevance to the female primary school teacher. **British Journal of Physical Education**, London: v.18, n. 6, p. 70-269, nov./dec. 1987.

IZQUIERDO, M. J. **Bases materiales del sistema sexo/gênero**. Barcelona: Universitat de Barcelona, [s.d]. Mimeografado.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-254, jul./dez. 2001.

_____ (Org.). **Jogo brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: vozes, 1993.

_____ (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, a criança e a educação**. São Paulo, 1992. 221f. Tese (Livre Docência)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

_____ **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____ **Relatório de pesquisa: brinquedos e materiais pedagógicos em EMEIS**. São Paulo: Fapesp, 2000. Mimeografado.

KUHLMANN JUNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**, São Paulo: Anped, n. 14, maio/ago. 2000.

LLOYD, B. Social representations of gender In: BRUNER, J; HASTE, H. **Making sense: the child's construction of the world**. London: Methuen, 1987. p. 147-162.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

MACNAUGHTON, G. **Rethinking gender in early childhood education**. London: Paul Chapman Publ., 2000. 268 p.

MAICENT, H. M. F. The Barbie doll: a polemical role model and an undisputed trouble maker. In: INTERNATIONAL TOY RESEARCH CONFERENCE, 2., 1999, Halmstad, SW. Annals ... Halmstad: Halmstad University, 1999. p. 25.

MARTINS, J. A. O. J. **O jogo protagonizado: um estudo sobre o desenvolvimento do jogo protagonizado em um grupo de crianças de educação infantil**. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

MARTINS.M. M. Reflexões sobre preconceito: em busca de relações mais humanas. In: **INTERAÇÃO**, Paraná: UFP, v.2, 1998. (Revista do Departamento de Psicologia Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes)

MEAD, M. **Macho e fêmea**. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____ **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, [s.d.]

MEDINA, J. P. **O brasileiro e seu corpo**: educação e política do corpo. Campinas: Papyrus, 1990.

MELLION, M. B. **Segredos da medicina desportiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

MOSCONI, N. **Femmes et savoir**: la société, l'école et la division sexuelle des savoirs. Paris: L'Harmattan, 1994.

MOSCONI, N. Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. In: LEMEL, Y; ROUDET, B. (Coords.). **Filles et garçons jusqu'à l'adolescence**: socialisations différentielles. Paris: L'Harmattan 1999. p. 85-116.

_____ LOUDET-VERDIER, J. Inégalités de traitement entre les filles et les garçons. In: BLANCHARD-LAVILLE, C. (Ed.). **Variations sur une leçon de mathématiques**: analyses d'une séquence, l'écriture des grands nombres. Paris: L'Harmattan, 1997 .

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina** : o sexismo na escola. São Paulo: Ed. UNICAMP, 1999.

MURARO, R. M. **Sexualidade da mulher brasileira**: corpo e classe social no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1983.

OGLESBY, C. **Le sport et la femme: du mythe à la réalité**. Paris: Vigot, 1982.

OLIVEIRA, M. K. V. **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1993. (Pensamento e ação no magistério).

OLIVEIRA, P. S. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986.

PASSINI, M. A. Ideologia sexista nas atividades motoras de crianças das séries iniciais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9., 1995, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 1995.

PEDRO L. "Aê meu primo" (Faixa de música). Intérpretes Pedro Luís e a Parede. In: "É tudo 1 real" (Nome do CD). Gravado no estúdio "Nas Nuvens". Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1999. 1 CD. Faixa 5.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Tradução de Tomas Tadeu da Silva)

PIAGET, J. **O nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PISCITELLI, A. **Nas fronteiras do "natural"**: comentários sobre gênero e parentesco no debate feminista contemporâneo. Campinas: Pagu, Unicamp/ Núcleo de estudos de gênero, [s.d.]. Mimeografado.

POMAR, C.; NETO, C. Percepção da apropriação e do desempenho motor de gênero em atividades lúdico-motoras. In: NETO, Carlos (Ed.). **Jogo e Desenvolvimento Motor**. Lisboa: FMH, 1997.

ROMERO, E. (Org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995.

_____**Estereótipos masculinos e femininos em professores de educação física**. 1990. 325 f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

_____(Org.). **Mulheres em movimento**. Vitória, ES: EDUFES, 1997.

ROSEMBERG, F. A educação das mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTTI, H.; MUÑOZ-VARGAS, M. **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994. p. 27-62.

_____**A escola e as diferenças sexuais**. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, n. 15, p. 78-85, dez. 1975.

_____**Educação formal e a mulher: um balanço parcial da bibliografia**. In: OLIVEIRA, A.; BRUSCHINI, C. (Orgs.) **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992, p. 151- 182.

_____**Educação formal : mulher e gênero no Brasil contemporâneo**. **Estudos Feministas, Rio de Janeiro: UFRJ, Ano 9, p. 515-540, 2º Semestre, 2001**

_____**Educação, gênero e raça**. In: Encontro da Latin American Studies Association, 1997, Guadalajara, México. Mimeografado ... São Paulo: FCC/PUC, 1997. 30p.

_____**Educação infantil, classe, raça e gênero: tema em debate**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n. 96, p. 58-65, fev. 1996a.

_____**Educação sexual na escola**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n. 53, p. 11-19, maio, 1985.

_____**Psicologia, profissão feminina**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo:FCC, n. 47, p. 32-37, nov. 1983.

_____**Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio - pro-posições**. **Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação**, São Paulo: UNICAMP, ano 7, v.3, n. 21, p. 17-23, nov. 1996b.

_____**AMADO, T. Mulheres na escola**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC/Cortez, n.80, p.62-74, fev. 1992 .

_____**CAMPOS, M. M. Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: FCC/Cortez, 1994.

_____**et al. A Educação da Mulher no Brasil**. São Paulo: Global, 1982.

RUBIN, G. O Tráfico de Mulheres: notas sobre a economia política do sexo . Recife: SOS-Corpo, 1993. (Mimeografado)

SAPAROLLI, E. C. L. **Educação infantil e gênero**: a participação dos homens como educadores infantis. **Psicologia na educação**, São Paulo: PUC, n. 6, 1º semestre, 1998. (Revista do programa de estudos pós-graduados).

SAPAROLLI, E. C. L. **Educador infantil**: uma ocupação de gênero feminino. 1997. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1997.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

_____*“La querelle des femmes”* no final do século XX. **Estudos Feministas**,

Rio de Janeiro: UFRJ, ano 9, p. 367-387, 2º semestre, 2001.

_____**Prefácio a *Gender and the politics of history***. **Cadernos Pagu**, Campinas: n. 3, p. 11-27, 1994.

SILVA, C.A.D.; BARROS, F., HALPERN, S. C.; SILVA, L. A. D. Meninas bem comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, n. 107, p. 207-225, jul. 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a.

_____**O que é, afinal, Estudos Culturais ?** Belo Horizonte: Autêntica , 2000 . (Organização e tradução)

_____**Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____(Org.). **O sujeito da educação** : estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes,1994.

TAP, P. **Masculin et féminin chez l' enfant**. Toulouse: Privat, 1985.

_____**ZAUCHE-GAUDRON, G. Identités sexuées, socialisation et développement de la personne**. In: LEMEL, Y; ROUDET, B. (Coords.) **Filles et garçons jusqu' à l'adolescence**: socialisations différentielles. Paris: L'Harmattan, 1999. p. 25-56. (Collection Débats Jeunesses)

TERLON,C. Atitudes des adolescentes à l'égard de la technologie: une enquête internationale. **Revue Française de Pédagogie**, n. 90, p. 51-60,1990.

TOLEDO, R. A. G. de et al. **A Dominação da mulher**: os papéis sexuais na educação. Petrópolis: Vozes, 1985.

THORNE, B. **Gender play**: girls and boys in school. New Jersey: Rutgers University Press,1997.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Questões da Nossa Época, n. 48).

WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: v.2, n. 20, p. 207-26, jul./dez. 1995 .

ZAMBERLAN, M. A. T.; BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L. **Psicologia do Brinquedo**: aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo: Nova Stella/Edusp, 1986.

ANEXOS

Anexo 1- Fotografias relativas à pesquisa

Anexo 2 – Tabelas de resultados de entrevistas

Anexo 3 – Relação de brinquedos dos parquinhos

Anexo 4 – Post Scriptum – Artigo: Gênero, brinquedos e a composição de corporeidades

ANEXO 1

FOTOGRAFIAS RELATIVAS À PESQUISA

- As fotografias coloridas foram feitas pela fotógrafa Cláudia Ribeiro na Unidade de Educação Infantil durante a pesquisa de campo.
- As fotografias em branco e preto foram feitas em Instituições de ensino pré-escolar, na Austrália do Sul, e constam da obra:

HOGBEN, J.; WASLEY, D.. **Learning in Early Childhood: what does it mean in practice?** Adelaide: Education Department of South Australia, 1989.

FOTOS

(Não autorizadas para versão *online* deste exemplar)

FOTOS

(Não autorizadas para versão *online* deste exemplar)

FOTOS

(Não autorizadas para versão *online* deste exemplar)

FOTOS

(Não autorizadas para versão *online* deste exemplar)

FOTOS

(Não autorizadas para versão *online* deste exemplar)

FOTOS

(Não autorizadas para versão *online* deste exemplar)

FOTOS

(Não autorizadas para versão *online* deste exemplar)

FOTOS

(Não autorizadas para versão *online* deste exemplar)

FOTOS

(Não autorizadas para versão *online* deste exemplar)

FOTOS

(Não autorizadas para versão *online* deste exemplar)

FOTOS

(Não autorizadas para versão *online* deste exemplar)

FOTOS

(Não autorizadas para versão *online* deste exemplar)

FOTOS

(Não autorizadas para versão *online* deste exemplar)

FOTOS

(Não autorizadas para versão *online* deste exemplar)

ANEXO 2

TABELAS DE RESULTADOS DE ENTREVISTAS

BONECA BEBÊ

	Acreditam ser para menino	Acreditam ser para menina	Acreditam ser para meninos e meninas
Percentual de meninas	0,0%	23,1%	15,4%
Percentual de meninos	0,0%	30,7%	15,4%

Obs: Duas meninas não responderam a pergunta

UTENSÍLIO DOMÉSTICO/FERRINHO DE PASSAR

	Acreditam ser para menino	Acreditam ser para menina	Acreditam ser para meninos e meninas
Percentual de meninas	0,0%	38,4%	7,7%
Percentual de meninos	7,7%	23,1%	15,4%

Obs: Uma menina não respondeu a pergunta

BONECO SUPER-HERÓI

	Acreditam ser para menino	Acreditam ser para menina	Acreditam ser para meninos e meninas
Percentual de meninas	30,7%	7,7%	7,7%
Percentual de meninos	38,4%	0,0%	7,7%

Obs: Uma menina não respondeu a pergunta

BOLA

	Acreditam ser para menino	Acreditam ser para menina	Acreditam ser para meninos e meninas
Percentual de meninas	7,7%	23,1%	23,1%
Percentual de meninos	23,1%	0,0%	23,1%

CARRINHO

	Acreditam ser para menino	Acreditam ser para menina	Acreditam ser para meninos e meninas
Percentual de meninas	7,7%	0,0%	30,7%
Percentual de meninos	30,7%	0,0%	15,4%

Obs:Duas meninas não responderam a pergunta

ARMINHA

	Acreditam ser para menino	Acreditam ser para menina	Acreditam ser para meninos e meninas
Percentual de meninas	15,4%	7,7%	23,1%
Percentual de meninos	30,7%	0,0%	15,4%

Obs: Uma menina não respondeu a pergunta

ANEXO 3

RELAÇÃO DE BRINQUEDOS DOS PARQUINHOS

BRINQUEDOS DOS PARQUINHOS

Brinquedos	1º parque	2º parque	3º parque	4º parque	Total
Casinha de bonecas	1	1	-	-	2
Escorrega	1	1	1	-	3
Gangorra	2	2	2	-	6
Balanço de cavaleiro	2	2	-	2	6
Balanço de cadeira	1	3	15	9	28
Túnel	1	1	1	1	4
Trenzinho	-	-	1	-	1
Vai-vem	-	-	1	-	1
Argolas	-	-	2	-	2
Trepa-trepa	-	-	2	2	4
Barra-fixa	-	-	1	-	1
Ponte de madeira	-	-	-	1	1
Gangorra em pé	-	-	-	1	1
Total de brinquedos	-	-	-	-	60

ANEXO 4

POST SCRIPTUM

AZEVEDO, Tânia Maria Cordeiro de. Gênero, brinquedos e a composição de corporeidades In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL: Enfoques Feministas e o Século XXI-Feminismo e Universidade na América Latina, 2, 2008, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Rede Brasileira de Estudos Feministas- REDEFEM/UFMG, 2008.

GÊNERO, BRINQUEDOS E A COMPOSIÇÃO DE CORPOREIDADES

Prof^a. Dr^a. Tania Maria Cordeiro de Azevedo

INTRODUÇÃO:

Este estudo objetiva identificar, em uma perspectiva foucaultiana, as maneiras pelas quais representações de gênero são produzidas em contextos escolares, pois, (re) conhecendo-as, pode-se desconstruí-las quando fomentem discriminações.

AZEVEDO (2003) ao realizar uma pesquisa do tipo etnográfico em uma unidade de educação infantil observou a relação entre a professora e as crianças, a interação destas entre si, suas brincadeiras e seus brinquedos. Foi realizada entrevista com a professora da classe, assim como, foram realizadas entrevistas individuais com as crianças e, no caso destas, utilizaram-se os brinquedos, boneca bebê, ferrinho de passar, boneco super-herói, bola contendo figura de um jogador de futebol, carrinho e uma arminha para que elas fornecessem pistas sobre a apropriação desses brinquedos aos gêneros. Os dados resultantes das entrevistas com as crianças permanecem inéditos até o momento.

Em linhas gerais, foi constatado que apesar de meninas e meninos acreditarem que determinadas atividades lhes fossem apropriadas, não as praticavam no cotidiano escolar. A atividade 'jogo de futebol', por exemplo, e brincadeiras com bonecos super-heróis, de lutas, embates e perseguição, não tiveram a participação de meninas em nenhum momento durante o período da pesquisa de campo.

Observações sobre as atividades daquelas crianças revelam que as brincadeiras do tipo esportivo e que podem contribuir para o desenvolvimento da força muscular e habilidades motoras amplas são dificultadas ou mesmo interditas às meninas enquanto que, as brincadeiras que podem contribuir para o desenvolvimento da noção de 'cuidado', da empatia e da afetividade são dificultadas ou mesmo interditas aos meninos, por força de representações tradicionais de gênero circulantes naquele contexto.

Considerando-se "a representação como um sistema lingüístico e cultural, estreitamente ligado às relações de poder" (SILVA, 2003, p.91), pode-se especular sobre os efeitos negativos daquelas sobre a formação das identidades e corporeidades de crianças.

DESENVOLVIMENTO:

Neste estudo, gênero é referido como concepções e normas prescritivas sobre o que é considerado masculino/feminino em um determinado contexto cultural e em um determinado tempo. Considera-se que essas concepções e normas, implicam, inexoravelmente, em relações de poder e se inscrevem nos corpos e nas identidades de gênero e sexuais (SCOTT, 1990; LOURO In: LOURO, 2001). Pode-se afirmar, portanto, que essas concepções e normas constituem corporeidades.

Nessa perspectiva, as identidades de gênero são concebidas como:

“processos contínuos e transitórios que se articulam com as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe (...). Os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos em suas relações sociais atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas”, deslocando seus lugares sociais (LOURO, 1997, p. 29).

A autora prossegue afirmando que é do lugar social que se ocupa que se pode reconhecer a si mesmo e ao outro, pois nos processos de “reconhecimento de identidades, inscreve-se, ao mesmo tempo, a atribuição de diferenças” que implicam em “desigualdades e hierarquias constituintes de redes de poder em uma sociedade” (ibid.).

O homem branco, de classe média urbana, cristão e heterossexual se estabeleceu historicamente como norma. Dessa maneira, tanto as identidades de gênero, quanto as identidades sexuais (referentes à sexualidade) são compostas e definidas por representações e relações sociais, em determinados contextos culturais (LOURO In: LOURO, 2001, p. 15).

Consideram-se brinquedos como artefatos culturais e, portanto, carregados de significados dos contextos de pertencimento, por isso, são focos de observação nesse estudo, bem como, as brincadeiras que eles suscitam. Segundo BROUGÈRE (1995, 1998), “os brinquedos transmitem certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas pela sociedade da qual fazem parte”.

BROUGÈRE (1999) afirma ainda que “os brinquedos e as brincadeiras consideradas próprias para meninas estão, na maioria, relacionados ao mundo doméstico privado

e os de meninos estariam relacionados ao mundo do trabalho e às aventuras” (inclusive, a guerra).

Quanto à fabricação de brinquedos, em geral, são levados em conta a faixa etária e o gênero das crianças a quais eles serão destinados.

Utilizando-se os brinquedos anteriormente citados foram realizadas entrevistas individuais com crianças, na faixa etária de quatro a cinco anos, sendo oito meninas (53,9% do total de alunos) e sete meninos (46,2% do total de alunos), pertencentes a uma classe do ensino pré-escolar de uma unidade de educação infantil (UEI) situada no Estado do Rio de Janeiro. Os dados obtidos através da observação foram registrados em um ‘diário’ e fitas cassetes e posteriormente comparados com os resultados das entrevistas.

As entrevistas com as crianças foram realizadas da seguinte maneira:

a pesquisadora mostrava um dos brinquedos acima relacionados a criança, entregava o mesmo para ela e estabelecia um diálogo para perceber sua percepção quanto a sua apropriação para um ou outro sexo/gênero. Às vezes era a criança quem pegava por livre e espontânea vontade cada brinquedo. No final da conversação sobre cada brinquedo a pesquisadora postava as seguintes questões:

____você acha que esse brinquedo foi feito só para meninos brincarem, só para meninas brincarem ou foi feito para meninos e meninas brincarem?

Essas perguntas foram feitas em referência a cada um dos seis brinquedos, portanto, foram repetida seis vezes para cada criança.

Resultados das entrevistas por brinquedo e algumas considerações:

-BONECA BEBÊ:

(Duas meninas não responderam às perguntas relativas a este brinquedo).

Nenhuma menina entrevistada (0% das meninas) acredita ser somente para meninos

Nenhum menino entrevistado (0% dos meninos) acredita ser somente para meninos

Assim, tanto meninas quanto meninos parecem estar de acordo com a concepção de que “boneca-bebê” não é um brinquedo apropriado somente para meninos.

Um percentual de 23,1% das meninas acredita ser somente para meninas enquanto, um percentual de 30,7% dos meninos acredita ser somente para meninas

Os dados das entrevistas parecem ‘classificar’ os meninos como mais conservadores do que as meninas quanto às representações tradicionais de gênero

suscitadas por este brinquedo e conseqüentemente quanto às brincadeiras a ele relacionadas as quais em geral, envolvem o ato de “cuidar”. O que as crianças podem desenvolver brincando com bonecas-bebê, dando-lhes colo, carinho, tratando dos “filhos” com remédios quando “doentes”, fazendo-os dormir etc. como foi observado durante as brincadeiras que as meninas participantes da pesquisa realizaram ao brincar ‘de boneca’? Certamente, essas brincadeiras podem favorecer o desenvolvimento da noção de ‘cuidado’, empatia e afetividade consideradas femininas, mas, que são importantíssimas na formação de todo o ser humano, homens e mulheres, independentemente do sexo e do gênero a eles relacionados.

Não obstante o fato de que um percentual de 15,4% dos meninos e 15,4% das meninas demonstram flexibilidade quanto ao uso da boneca bebê, no sentido deste brinquedo poder ser utilizado por ambos os sexos, não foi observado meninos brincando com bonecas ou apetrechos domésticos na turma pesquisada e tampouco durante o recreio de outras turmas naquela UEI. Alguns meninos da turma pesquisada demonstraram vontade de participar dessas brincadeiras, mas, não tomavam iniciativa para “entrarem na brincadeira”. As meninas não os chamavam para brincar e uma das vezes em que um menino de outra turma sentou-se para brincar junto com elas de casinha e boneca, foi expulso por essas meninas de maneira autoritária.

É importante ressaltar que os meninos estão sendo privados de desfrutarem o prazer de participar de brincadeiras que envolvem o cuidado com o outro (boneca) e de experienciarem atividades representativas do plano doméstico (casinha).

Em relação a concepção de ‘cuidado’ Leonardo Boff afirma que

cuidar das coisas implica ter intimidade, senti-las dentro, acolhê-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo, afinar-se com ele. A razão analítico-instrumental abre caminho para a razão cordial, o *esprit de finesse*, o espírito de delicadeza, o sentimento profundo. A centralidade não é mais ocupada pelo *Logos* razão, mas, pelo *pathos* sentimento (BOFF, op. cit., p. 95,96)

Os meninos, quando em grupo, expuseram que meninos não brincam de bonecas e sim de bonecos (representativos de heróis e combatentes) e que menino que brinca com boneca é “mulherzinha”, “bichinha”, embora, alguns deles, na entrevista individual tenham declarado brincar de boneca e casinha com suas irmãs e primas quando em âmbito doméstico. A heterossexualidade como norma já foi “apreendida”

pelas crianças. Guacira Louro afirma que os sujeitos são participantes ativos na construção de suas identidades e, se neste caso, a escola exercita uma “pedagogia de sexualidade e de gênero”, os sujeitos exercem um processo de autodisciplinamento. Assim, “a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade” (LOURO, 2001, p.25), antes mesmo das crianças tomarem conhecimento do real sentido de termos como aqueles, pois, quando questionados, voltavam à origem para dizer que “bichinha” é menino que brinca com bonecas.

BROUGÈRE (1999) observou que alunos das primeiras séries do ensino fundamental de escolas francesas apesar de declararem, quando entrevistados, brincar com bonecas com suas irmãs, solicitaram ao pesquisador que não divulgasse essa informação entre os seus colegas de classe, como se estivessem cometendo um erro ou infração às normas sociais.

A professora da turma pesquisa por AZEVEDO (2003) se referiu inúmeras vezes a “um dia em que as crianças de ambos os sexos brincaram juntas de casinha e de boneca”. Relatou que as meninas mostravam a boneca para os meninos, dizendo “olha aqui a sua filha” (sem que os meninos tocassem nas bonecas) e serviam “chá”, “café” etc. para eles que ficavam sentados, mas, também os mandavam sair para comprar algo para a casa, limparem os locais em que brincavam etc. de maneira autoritária.

Nota-se que não só os meninos estabelecem relações de poder e domínio sobre o outro sexo; em algumas ocasiões, quando o campo é considerado feminino, meninas exercem poder sobre os meninos, deslocando os “lugares sociais” que ocupavam naquele contexto.

Essas observações foram encontradas também no estudo de MACNAUGHTON (2000) sobre pré-escolares na Austrália, de acordo com o qual as meninas exercem poder e controle sobre os meninos quando a brincadeira é de bonecas e casinha enquanto os meninos as expulsam da área de blocos lógicos e da oficina de carpintaria. (É interessante observar que blocos lógicos são utilizados nas instituições de ensino pré-escolar para desenvolver o raciocínio lógico-matemático e a carpintaria desenvolveria habilidades instrumentais, capacidades essas, em geral, consideradas como componentes de masculinidades).

Como o campo das feminilidades é desvalorizado, as professoras participantes do estudo de AZEVEDO (op.cit.) não faziam nenhuma intervenção no sentido de

estimular os meninos a participarem dessas brincadeiras. Além disso, existe o medo da feminização e da homossexualidade, como se a segunda fosse consequência da primeira. Essa falsa assertiva em geral deve-se a confusão entre identidade de gênero e identidade sexual, as quais, como se viu anteriormente, são completamente diferentes e independentes uma da outra.

No entanto, “afirmações performáticas” preconceituosas de adultos e outras crianças sobre meninos que brincam de bonecas podem exercer influência sobre eles. Por exemplo: se o professor ou os pais dizem constantemente a uma determinada criança que ela não aprende, é “burra” etc ela tenderá a corresponder a essa afirmação desenvolvendo condutas, performances que lhe correspondam, mesmo quando na fase adulta (MORENO, 1999; SILVA, 2003).

Outro aspecto da questão, digno de nota é que o senso comum correlaciona as brincadeiras de meninas com bonecas com a sua possível (futura) maternidade; porém, aos meninos não é atribuído nenhum brinquedo correlacionado a sua possível paternidade quando adulto, como se fosse exclusividade do sexo feminino ter filhos e cuidar deles. “As formas culturais estabelecem uma identificação entre ser mulher e ser mãe e uma consequente falta de relação entre ser homem e ser pai” (FERNANDEZ apud SILVA et al., 1999, p. 213).

A constituição da subjetividade feminina tem a maternidade incorporada - as mulheres têm de ser mães. Essa forma cultural não estabelece, para o homem, o mandato da paternidade. Ambos os gêneros são, assim, privados de desfrutarem, o homem de sua paternidade e a mulher de sua sexualidade (SILVA et al. 1999, p.213).

-BONECO SUPER-HERÓI

(Uma menina não respondeu às perguntas relativas a esse brinquedo)

Quanto às representações sociais cabíveis relacionadas ao brinquedo “boneco super-herói” e as brincadeiras que lhe são correlacionadas, de lutas, embates e perseguição, pode-se especular que a força, a coragem, a valentia estariam presentes na representação do guerreiro e do herói.

30,7% das meninas acreditam ser um brinquedo apropriado somente aos meninos, enquanto, 38,4% dos meninos acreditam ser apropriado somente aos meninos.

Nenhum menino (0%) o considera brinquedo apropriado somente para meninas, enquanto 7,7% delas acreditam ser apropriado somente a elas.

7,7% das meninas e 7,7% dos meninos disseram que o brinquedo “boneco super-herói é apropriado para ambos os sexos.

Quanto a apropriação do brinquedo super-herói a sexo/gênero a maioria das crianças o considera mais apropriado ao sexo/gênero masculino, sendo que os meninos parecem ainda mais conservadores do que as meninas quanto a essa questão.

Apesar de uma porcentagem de 7,7% das meninas ter afirmado que este brinquedo seria apropriado somente para elas e também um percentual de 7,7% delas ter afirmado que este brinquedo seria apropriado para ambos os sexos, não se viu nenhuma criança do sexo feminino dessa turma ou de toda a escola na hora do recreio, brincando de super-heróis ou super-heroínas, de lutas e embates. Quais representações sociais podem estar sendo veiculadas durante essas brincadeiras? As crianças do sexo masculino podem estar se formando com a percepção de si como fortes, valentes, corajosas. O mesmo não ocorreria, na mesma proporção, com as meninas.

Indo mais além, autores como MARTINS (2002) afirmam que esse tipo de brincadeira poderia estimular o uso da violência nas crianças. O que pode ser uma hipótese plausível em determinados casos, mesmo porque, levando-se em conta um contexto social mais amplo, em relação às representações relativas à masculinidade, pode-se especular que “a ânsia por domínio e controle, bem como a competitividade e a violência são consideradas componentes de certa concepção de masculinidade” que predomina atualmente nas sociedades complexas ocidentais (SILVA, 2002).

Nesse sentido, SILVA (op. cit, p.95, 96) formula as seguintes indagações:

Como a violência, os impulsos de domínio e controle e a competitividade, características indesejáveis do ponto de vista de uma educação para uma sociedade justa e igualitária, estão ligadas à formação da masculinidade? Como a formação da masculinidade está ligada à posição de poder que o homem detém na sociedade?

Quanto ao processo de produção de representações de gênero, destaca-se a escola, uma vez que, por meio do currículo e de suas práticas pedagógicas, esta instituição fornece claramente as bases para a construção e reprodução dessas representações, tendo em vista o currículo como “um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados” e valores culturais, (SILVA, 2002, p. 55).

Segundo Marisa Vorraber

“o currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e os seres do mundo” (COSTA In: COSTA, 2003).

Em relação à masculinidade e currículo, SILVA (2002 p. 96) formula uma questão importante: “Como se dá a relação entre a forma como o currículo produz e reproduz a masculinidade e as formas de controle, domínio e violência que caracterizam o mundo social mais amplo?”

Pode-se acrescentar, “como os currículos produzem feminilidades e como podem estar contribuindo para a posição desvantajosa e de submissão que as meninas e mulheres ocupam, em geral, em sociedade”?

Em relação a educação infantil e currículo, KISHIMOTO (1997) afirma que

idéias e ações adquiridas pela criança provêm do mundo social, incluindo a família e seu círculo de relacionamento assim como provêm do currículo apresentado pela escola com as idéias discutidas em classe, os materiais, os pares, os professores, a organização espacial de locais destinados às atividades escolares etc. . Dependem, também, do currículo “os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis, os temas dessas brincadeiras, os materiais para brincar [e os brinquedos], as oportunidades para as interações sociais e o tempo disponível” (KISHIMOTO, op. cit., p.39).

-UTENSÍLIO DOMÉSTICO/FERRINHO DE PASSAR

(Uma menina não respondeu às perguntas relativas a esse brinquedo)

Em relação ao brinquedo “ferrinho de passar roupas” as meninas mostraram-se, excepcionalmente, mais conservadoras do que os meninos já que nenhuma menina (0%) afirmou ser o ferrinho apropriado somente para meninos, enquanto 7,7% dos meninos afirmaram ser este brinquedo apropriado somente para eles.

38,4% das meninas afirmaram ser este brinquedo apropriado somente para elas, enquanto, 23% dos meninos afirmaram ser apropriado somente para meninas.

Além disso, apenas 7,7% das meninas afirmaram ser esse brinquedo para crianças de ambos os sexos, enquanto 15,4% dos meninos afirmaram ser para ambos.

Talvez os pais, homens, já estejam fazendo essa atividade doméstica com mais ênfase do que outras atividades, situadas no campo das feminilidades, como ‘cuidar’, por exemplo. De qualquer forma, esses dados podem indicar mudanças (bem-vindas) no cotidiano doméstico quanto a representações de gênero.

-BOLA (COM MOTIVOS E FIGURA DE JOGADOR DE FUTEBOL)

Aqui as meninas se mostraram menos conservadoras do que os meninos, pois 23,1% delas afirmaram que bola é brinquedo apropriado somente para elas, contra 0% dos meninos, ou seja, nenhum menino afirmou que bola seria apropriado somente para meninas.

23,1% dos meninos afirmaram que o brinquedo “bola” é apropriado somente para meninos e apenas 7,7% delas fizeram a mesma afirmação, isto é, percebem este brinquedo como apropriado somente para meninos.

Quanto a apropriação deste brinquedo (bola) para crianças de ambos os sexos, meninas e meninos empataram, sendo que 23,1% delas e 23,1% deles assim o consideraram. No entanto, nenhuma menina da turma pesquisada jogava futebol, nem com os meninos nem entre elas. Observou-se que esses meninos as expulsavam da quadra e não as deixavam jogar. Para isso muitas vezes utilizavam-se de agressões verbais e mesmo de agressões físicas.

Indagados sobre o porquê das meninas da classe não jogarem futebol os meninos responderam que “os meninos chutam forte e machucam as meninas” e que “eles fazem faltas, batem nas meninas” e ainda, disseram que as “meninas não sabem jogar futebol.” Essas concepções foram endossadas pelas meninas quando em grupo misto de crianças. No entanto, algumas meninas afirmaram que jogam com seus pais (homens, não citaram as mães) em âmbito doméstico, revelando que a escola, nesse caso, se constitui em um local mais repressor do que o seio doméstico.

Enquanto os meninos jogavam futebol, as meninas desenhavam no chão ou brincavam com bonecas e brinquedos em miniatura de utensílios domésticos, atividades sugeridas pela professora. Não havia, no entanto, sugestões de atividades para meninos que não quisessem participar do jogo de futebol, o qual, no grupo funcionava como uma espécie de símbolo identitário masculino.

É importante destacar que não existe razão para haver diferença quanto a força muscular entre os sexos, antes da puberdade, como afirma AZEVEDO (1988, 1997) ao fazer ampla revisão em medicina esportiva sobre a prática esportiva da mulher.

Como se viu anteriormente, aquelas representações tradicionais, discriminatórias e limitantes das ações dos indivíduos, podem tomar parte nos processos de formação de identidades e corporeidades das crianças. Assim, as meninas podem vir a se

constituir como fracas, frágeis ou menos habilidosas para práticas esportivas e/ou que requeiram habilidades psicomotoras. Vale citar que no pátio dessa escola havia um par de argolas e somente os meninos, entre todas as turmas, se “exercitavam” com elas na hora do recreio. Nenhuma menina entre todas as turmas o fazia. Parece que as meninas já haviam internalizado, aos quatro anos de idade, que exercitar força muscular de membros superiores não lhes é apropriado.

-CARRINHO

(Duas meninas não responderam às questões relativas a esse brinquedo)

Quanto ao brinquedo “carrinho”, os meninos mostraram-se mais conservadores do que as meninas, pois, apenas 7,7% delas acreditam ser esse brinquedo apropriado somente para meninos, enquanto 30,7% dos meninos acreditam ser apropriado somente para eles.

Nenhuma menina (0%) e nenhum menino (0%) afirmou ser o “carrinho” um brinquedo apropriado somente para meninas

No entanto, 30,7% das meninas afirmaram ser esse brinquedo apropriado para ambos os sexos, enquanto, 15,4% dos meninos afirmaram ser para ambos os sexos.

Em relação à conformação aos padrões de gênero, apesar de os dados indicarem uma maior flexibilidade por parte das meninas quanto ao brinquedo carrinho, durante todo o período da pesquisa, apenas uma vez uma das meninas brincou de passar o carrinho em miniatura na parede. Esse e mais nove carrinhos foram introduzidos pela pesquisadora, no “balde” que continha os brinquedos relativos a apetrechos domésticos.

Durante as aulas a professora distribuía esses carrinhos entre os meninos para brincarem de “Fórmula 1” em um canto da sala. Eles rapidamente iam se organizando e se apropriando de cada carrinho enquanto as meninas os observavam. Então, a professora dizia, “as meninas que quiserem brincar com carrinhos também podem”. Após refletirem por instantes as meninas se dirigiam às mesinhas onde se encontravam pecinhas de encaixe, quebra-cabeças e livros de histórias infantis, aí permanecendo todo o tempo disponível para essas atividades.

-ARMINHA (metralhadora em miniatura)

(Uma menina não respondeu às perguntas relativas a esse brinquedo)

15,4% das meninas acreditam ser somente para meninos, enquanto,

30,7% dos meninos acreditam ser somente para eles.

7,7% das meninas acreditam ser esse brinquedo apropriado somente para elas, enquanto,

0,0% dos meninos acredita ser apropriado somente para elas, ou seja, nenhum menino considerou a “arminha” como própria somente para meninas.

23,1% das meninas acreditam ser para ambos os sexos, enquanto, 15,4% dos meninos acreditam ser para ambos os sexos

As meninas se apresentam como mais flexíveis do que os meninos em relação ao brinquedo representativo de uma arma de fogo, já que apenas 15,4% delas acreditam ser apropriada somente para meninos, enquanto, 30,7% dos meninos corroboraram dessa opinião. Além disso, 23% delas consideraram a arminha como própria para ambos os sexos contra apenas 15,4% deles.

Talvez a influência de filmes e desenhos animados nos quais há mulheres atuando como policiais e heroínas possa estar agindo sobre as meninas que se vêm ali representadas. Os meninos talvez por se identificarem com a representação do herói não consigam perceber o sexo oposto como capaz de ocupar essa posição ou mesmo por acreditarem na fragilidade física ou/e na passividade do sexo feminino.

A utilização de brinquedos representativos de armas era proibida na UEI pesquisada, mas, algumas poucas vezes, foram observados meninos brincando com armas feitas com pecinhas de encaixe os quais burlavam, dessa maneira, as normas vigentes naquele contexto. Não foram observadas meninas utilizando-se desses artifícios.

CONCLUSÕES:

Faz necessário atentar para o papel incisivo dos brinquedos e das brincadeiras na socialização de crianças, nas unidades de educação infantil.

Devem ser levados em conta, os possíveis efeitos das representações de gênero no processo de formação das identidades e corporeidades das crianças, pois, as crianças demonstram associar habilidade física e força muscular às masculinidades, enquanto o domínio afetivo e o “cuidado com o outro” se situariam no plano das feminilidades. Considera-se neste estudo que todas essas capacidades pertencem ao domínio do ser humano, independentemente do sexo e do gênero a ele

relacionado. Faz-se necessário, portanto, desconstruírem-se representações de gênero quando fomentem discriminações.

Os dados das entrevistas individuais mostraram ainda um maior conservadorismo dos meninos em relação às meninas, quanto a representações tradicionais de gênero, o que evidencia a necessidade de atenção especial por parte de educadores quanto à questão. Evidencia-se também a necessidade de realizarem-se mais estudos relacionados a essa área do conhecimento.

Em termos gerais, pode-se apontar como sugestões aos educadores: discussão sobre questões de gênero com/entre os membros das comunidades escolares; diálogo com as crianças sobre essas questões; incentivo e garantia de participação de meninas e de meninos em brincadeiras consideradas próprias para o sexo oposto; inclusão nos currículos das instituições de educação infantil de práticas, como por exemplo, brincadeiras representativas de atividades domésticas e inclusão de atividades que desenvolvam habilidades motoras amplas. Compra de brinquedos para a instituição de educação infantil que leve em conta o fator gênero. Discussão de questões de gênero no âmbito das políticas públicas para a educação infantil.

Como se constatou através das entrevistas individuais, apesar de as crianças considerarem determinados brinquedos apropriados a seu sexo/gênero muitas vezes não os utilizam em suas brincadeiras, por força de representações tradicionais circulantes entre seus pares, no contexto escolar e por não haver ações das professoras que lhes garantam esse direito. A 'pedagogia desenvolvimentista' e a possível reação dos pais, parecem ser os principais obstáculos para que as professoras passem a considerar gênero como categoria importante na formação de crianças, apesar de nos Referenciais Curriculares para Educação Infantil constar a seguinte recomendação:

Identidade de gênero:.....a atitude básica é transmitir, (...) valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao de mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, (...) nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como ex., que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada das decisões ou que homem não chora e que mulher não briga (BRASIL. Ministério..., p. 42,1998)

Brinquedos podem ser concebidos como 'textos' onde podem se inscrever representações sociais nem sempre condizentes com uma educação justa, que

promova equidade de gêneros, portanto, assim como livros didáticos que contem representações sociais discriminatórias foram/são banidos das escolas, também, os brinquedos deveriam sofrer análise crítica neste sentido.

BIBLIOGRAFIA:

AZEVEDO, T. M. C. de. A mulher e a atividade desportiva: preconceitos e estereótipos. Análise de periódicos especializados em Educação Física (1932-1987). 1988. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1988. (Orientador: prof. Dr. Alfredo de Farias Jr.)

_____ A mulher na educação física e no esporte. In: ROMERO, E. (org.). Mulheres em movimento. Vitória: EDUFES, 1997, p. 113-135.

_____ 2003. Brinquedos e gênero na educação infantil: um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro. São Paulo, 2003. 170p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. (Orientadora: prof^a Dr^a Tizuco M. Kishimoto)

BOFF, L. Saber cuidar: Ética do humano - compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999. (7^a edição)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referenciais curriculares para a educação infantil: formação pessoal e social, Brasília: v. 2, p. 42, 1998

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

_____ Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

_____ Les expériences ludiques des filles et garçons. In: LEMEL, Y.; ROUDET, B. (coords.). Filles et garçons jusqu' à l'adolescence: Socialisations différentielles. Paris: l'Harmattan, 1999. p. 25-56. (Collection Débats Jeunesses)

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (org.) O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, 176p.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997. p.13-43

LOURO, G.L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

_____ .In: LOURO, G.L. (org.) O Corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. ...p.

MORENO, M. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. São Paulo: editora UNICAMP, 1999.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, Porto Alegre: v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SILVA, C.A.D.; BARROS, F., HALPERN, S. C.; SILVA, L. A. D. Meninas bem comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: FCC, n. 107, p. 207-225, jul. 1999.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença In: SILVA, T. T. (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.