

A QUESTÃO DO GÊNERO NAS BRINCADEIRAS INFANTIS: UM ESTUDO DE CASO

Ednelia Francisco dos Santos - UEM*

Dra. Eliane Rose Maio Braga - UEM**

Resumo: O objetivo deste texto consiste em socializar os resultados de nossa pesquisa de TCC - Trabalho de Conclusão de Curso – intitulada “Brincadeiras de meninos e meninas: a questão do gênero nas brincadeiras infantis”, realizada no ano de 2010, no curso de Pedagogia da UEM-CRC. Nesta pesquisa, investigamos as formas que o gênero opera nas brincadeiras infantis estruturando o social, e tornando os papéis, funções e processos de mulher e de homem possíveis e necessários. Para isso fizemos uso de um referencial teórico baseado nos estudos pós-estruturalistas e na teoria Histórico-cultural de Vygotsky, além dos dados obtidos com a pesquisa de campo em uma instituição de Educação Infantil. Assim, organizamos o texto em dois momentos, no primeiro apresentamos o embasamento teórico da nossa pesquisa e, no segundo momento, apresentamos os resultados da pesquisa de campo, isto é, a reflexão acerca das respostas das professoras para questões como a preferência dos/as alunos/as em relação às brincadeiras tidas como de menino e de menina, a ação das professoras se um aluno na brincadeira de faz de conta quisesse ser a mãe ou uma menina ser o pai. E, a partir das respostas das professoras e dos estudos teóricos, concluímos que trabalhar a questão do gênero e, conseqüentemente, da sexualidade nas escolas, visto que, apesar de diferentes, gênero e sexualidade estão relacionados, na perspectiva defendida neste trabalho ainda é uma utopia já que os/as professores/as não estão preparados para trabalhar essas temáticas de forma crítica e reflexiva, como deve ser o trabalho de todo conteúdo escolar.

Palavras-chave: Gênero; Brincadeira Infantil; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O presente texto pauta-se por apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, em 2010, no curso de Pedagogia, da UEM – CRC. Por meio desta, objetivávamos investigar as formas nas quais o gênero opera nas brincadeiras infantis, estruturando o social, e tornando os papéis, funções e processos de mulher e de homem possíveis e necessários. Para isso foi realizada pesquisa de campo em uma Instituição de Educação Infantil em São Tomé, PR, na qual usamos a metodologia de pesquisa qualitativa, além da técnica de entrevista semi-estruturada, na qual elaboramos um roteiro com perguntas sobre a formação das

* Aluna do curso de pós-graduação em Psicopedagogia – UEM. E-mail: neliafrancis@hotmail.com

** Psicóloga e professora do Departamento de Teoria e prática da educação – UEM. E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br

professoras desta instituição, a ideia que tais docentes tinham de gênero e brincadeira e, principalmente, sobre suas práticas em relação às brincadeiras tidas como de menino e de menina. Paralelo a este trabalho de coleta de dados, realizamos estudos teóricos sobre formação docente, gênero, sexualidade, educação e brincadeira infantil para nos ajudar na análise posterior dos dados coletados, visto que, na pesquisa qualitativa, os estudos teóricos é que darão a base para a análise da prática e, conseqüentemente, da qualidade do resultado.

Nesse sentido, organizamos o texto em dois momentos: no primeiro, apresentamos o embasamento teórico do nosso trabalho e, no segundo momento, os resultados da pesquisa de campo, isto é, a reflexão acerca das respostas das professoras. E, por fim, apresentamos nossas considerações finais, nas quais discutimos sobre a importância deste trabalho para nossa formação como pedagoga, tendo em vista que uma das nossas funções profissionais é assegurar o processo ensino-aprendizagem de forma crítica e reflexiva.

EMBASAMENTO TEORICO: DISCUSSÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE, GÊNERO, SEXUALIDADE, EDUCAÇÃO E BRINCADEIRA INFANTIL

No decorrer do nosso trabalho de TCC, percebemos que, para entender as formas que o gênero opera nas brincadeiras infantis tornando os papéis, funções e processos de homem e mulher possíveis e necessários, era preciso um estudo mais amplo, que incluísse todos os envolvidos neste processo. Assim iniciamos estudando sobre a formação docente, pois entendemos que o princípio de uma adequada educação, em especial no contexto atual em que a escola compete com outras instâncias educativas, às vezes muito mais rápida e interessante que a escola, como a televisão, a internet etc., requer primeiramente, um/a professor/a bem formado/a.

Nesse sentido, trazemos uma indagação sobre a importância do/a professor/a na sociedade contemporânea, trata-se dessa indagação, para que professores/as na sociedade atual, que há muito tempo separou não apenas a importância desses/as para as criança e jovens, mas que é muito mais ágil em trabalhar as informações? (PIMENTA, 2002).

Para responder essa indagação nos fundamentamos em Vygotsky (2004) e Pimenta (2002). Para este autor e autora, que viveram em épocas diferentes, a profissão

docente não perdeu sua função com o processo de modernização, pelo contrário, ela continua sendo fundamental.

Para Pimenta (2002), o trabalho docente é fundamental na sociedade contemporânea, no sentido de mediar os processos constitutivos da cidadania dos alunos/as, para a superação do fracasso e das desigualdades escolares. Vygotsky (2004) diz que a profissão docente no contexto moderno (também podendo ser aplicado ao contexto contemporâneo) é fundamental, pois, conforme esse autor, o meio social é determinante no processo educativo dos indivíduos. “[...] O meio social é a alavanca do processo educacional e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca” (VYGOTSKY, 2004, p.65).

Assim, analisando a sociedade atual, nos deparamos com um meio social contraditório e desigual, pois, por um lado, o progresso evidencia as riquezas, frutos do processo de trabalho humano ao longo da história, que a condição humana pode desfrutar; e, por outro, revela-se também uma sociedade desigual, em que grande parte dos seres humanos está à margem dessas conquistas sociais (PIMENTA, 2002). Dessa forma, a educação e, conseqüentemente, o/a professor/a terá a função de minimizar essa desigualdade por meio da prática educativa.

Para Carvalho (2010), esse contexto contraditório, no qual vivemos hoje, é fruto das transformações políticas, sociais e econômicas causadas pela crise do Capitalismo, isto é, o esgotamento do modelo de acumulação Taylorista/Fordista, da administração Keynesiana e do Estado de bem-estar-social e a adoção do modelo Toyotismo e a mundialização do capital.

Essa crise do Capitalismo provocou o aumento do desemprego, da exclusão social e forçaram as economias centrais a “não apenas a reafirmar a importância da inclusão, mas também a elaborar políticas de reconhecimento e tolerância para com a diferença, visando, principalmente, a coesão social” (CARVALHO, 2010, p. 8).

Assim, essa mudança no modelo da atividade econômica provoca mudança no contexto político, cultural e social, uma vez que, conforme Vygotsky (2004), na sociedade humana, os instintos de alimentação, de defesa, de multiplicação, redundaram na formação e no surgimento da atividade econômica e essa serve de base a todo desenvolvimento histórico da humanidade.

Na produção social da sua vida as pessoas entram em relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL - II SIES

Gênero, Direitos e Diversidade Sexual: Trajetórias Escolares

28, 29 e 30 de abril de 2011

MARINGÁ - PR



ISSN 2177-1111
www.sies.uem.br

correspondem a um determinado nível de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, base real em que se erige a superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social (VYGOTSKY, 2004, p. 285).

Diante disso, pensamos que é sobre essa base que deve ser pensada a educação, em especial a educação escolar, uma vez que a educação, enquanto prática social, não se dá de forma isolada, mas dentro de um contexto político, econômico, cultural e histórico. No entanto, esse não é um trabalho simples, pois exige que os indivíduos e suas práticas sejam considerados de forma concreta, isto é, requer que o/a aluno/a, o/a professor/a e o meio educativo sejam pensados levando em consideração as práticas sociais e históricas que permeiam suas ações e comportamentos.

Assim, uma das primeiras questões da educação e, conseqüentemente, dos cursos de formação de professores/as hoje é a análise da realidade social na qual ocorre o processo educativo. Isto é, o (re)conhecimento da realidade histórica na qual se desenvolve a educação dos homens na atualidade.

Sendo assim, a educação escolar e os cursos de formação de professores/as não podem mais ignorar na sua prática diária as questões de gênero e sexualidade, pois essas temáticas fazem parte da realidade social dos/as alunos/as. Pensando nisso, discutimos a seguir um pouco sobre as temáticas de gênero, sexualidade e educação.

O âmbito escolar é cenário de muitas discussões acerca dos mais variados assuntos, porém pouco se tem discutido sobre a questão de gênero e sexualidade. Isto é, como ser homem ou mulher em nossa sociedade. Mas, tendo em vista que ser homem ou ser mulher, manifestar-se com características femininas ou masculinas não é algo natural, mas sim aprendido por meio das práticas sociais e históricas, a educação, tem o papel, por excelência, de discutir essas questões na escola (BRAGA, 2010). Ainda mais, considerando que as relações de gênero, da forma como estão organizadas em nossa sociedade têm sido uma máquina de produzir desigualdades entre mulheres e homens, meninos e meninas (AUAD, 2006).

Ao se considerar as relações de gênero como socialmente construídas, percebemos que uma série de características consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas correspondem às relações de poder que atravessam esses gêneros. O caráter “natural” dessas características tidas como femininas como: meiga, delicada, emotiva,

submissa, sentimental etc., e aquelas tidas como masculinas, virilidade, “durão”, liderança etc., são na verdade, construídas, ao longo dos anos, dos séculos, de tanto serem praticadas, repetidas, contadas e recontadas (AUAD, 2006).

Para Louro (1997), a relação de gênero ganhou relevância nos discursos acadêmicos, primeiramente com o movimento feminista do século XIX, nesse período, a concepção predominante a respeito das desigualdades sociais entre homens e mulheres era aquela que tinha na distinção biológica, uma justificativa para as desigualdades sociais entre ambos. De acordo com essa concepção, “[...] homens e mulheres são biologicamente distintos e a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente [...]” (LOURO, 1997, p.20). Mas, embora tenha se passado mais de um século, essa ideia ainda permanece nos dias atuais.

Porém, assim como no século XIX, já havia concepções que rebatiam essa ideia, que justificava as desigualdades de gênero a partir das diferenças de sexo, hoje elas permanecem e afirmam que,

[...] não são, propriamente, as características sexuais, mas a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 1997, p. 21).

Para Auad (2006) sexo não é a mesma coisa que gênero, apesar de estarem relacionados. O “[...] sexo é percebido como uma questão biológica, enquanto gênero é uma construção histórica a partir dos fatos genéticos” (AUAD, 2006, p.22).

O gênero é um conjunto de ideias e representações sobre o masculino e o feminino que cria uma determinada percepção sobre o sexo anatômico. E assim “[...] ter pênis ou ter vagina, ser menina, homem, mulher ou menino determina quais serão as informações utilizadas para organizar os sujeitos em uma desigual (e irreal!) escala de valores” (AUAD, 2006, p.21). A expressão ‘gênero’, começou a ser utilizada justamente para marcar que as diferenças entre homens e mulheres não são apenas de ordem física e biológica, mas também de ordem social e histórica. (BRAGA, 2010).

O fato de se dirigir o foco para o caráter fundamentalmente social do gênero não significa negar seu caráter biológico, mas enfatizar a construção social e histórica



produzida sobre as características biológicas de homem e mulher. Afinal, é no âmbito social que se constroem e reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos femininos e masculinos, e, portanto, é nas relações sociais que se devem buscar as justificativas para as desigualdades e não nas diferenças biológicas (LOURO, 1997). E assim, pensamos que aqui reside a urgência em se trabalhar essas questões no contexto escolar.

Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os destinos, momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica esta dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo dirigido a priori (LOURO, 1997, p. 23).

No entanto, conforme Louro (1997), as características sociais e relacionais de gênero não deve levar a pensá-lo como se referindo à construção de papéis femininos e masculinos, mas como constituinte da identidade dos sujeitos. Os papéis sociais de homem e mulher são, essencialmente, padrões ou regras arbitrárias, que uma sociedade coloca para seus membros, definindo seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar etc.. “Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas” (LOURO, 1997, p.24).

Quando homens e mulheres não correspondem a essas expectativas, ou seja, quando não se portam da forma tida como adequada a seu sexo pode ser taxado como homossexual. Assim, discutir a questão de gênero, normalmente, implica discutir, sexualidade, isso porque embora distintos, gênero e sexualidade, estão inter-relacionados. Porém, é importante lembrar que, assim como o gênero, a sexualidade não é natural aos seres humanos, mas é construída nas relações sociais, culturais e históricas. Conforme Louro (2010, p.11-12, grifos da autora), a sexualidade “é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’”.

Dessa forma, Louro (2010), entende que a sexualidade engloba rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, enfim processos culturais e plurais, por meio dos quais definimos



II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL - II SIES

Gênero, Direitos e Diversidade Sexual: Trajetórias Escolares

28, 29 e 30 de abril de 2011

MARINGÁ - PR



ISSN 2177-1111
www.sies.uem.br

[...] o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita sempre no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2010, p. 11).

Assim, Louro (2010) diz que nossos corpos constituem a referência que, por fim, surgem as identidades. Desse modo, para essa autora, por meio das mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais dos grupos aos quais pertencemos. Nesses processos de reconhecimento de identidades inscreve-se, ao mesmo tempo, a atribuição de diferenças.

O reconhecimento do ‘outro’ daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De uma forma mais ampla as sociedades realizam esses processos e, então constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens (LOURO, 2010, p.15).

A norma que se estabelece historicamente na nossa sociedade remete-se ao homem branco, heterossexual, de classe média, urbano e cristão e, essa passa ser a referência que não precisa mais ser nomeada e, que servirá de modelo para a definição dos outros sujeitos sociais. Essa prática da sociedade, de classificação dos sujeitos, implica estabelecer divisões e atribuir rótulos para fixar as identidades. Portanto, ela tem o poder de definir, separar e também de distinguir e discriminar os sujeitos.

Considerando esses aspectos, pensamos que a educação tem um papel importante na construção das identidades sociais, em especial à de gênero e sexual, uma vez que, essas ao mesmo tempo em que podem definir e distinguir os sujeitos, elas também podem discriminar os mesmos. Assim, as temáticas gênero e sexualidade devem estar presentes na escola desde o nível inicial até o nível superior, pois essa é uma boa chance de combatermos a discriminação e as desigualdades de gênero e sexuais nas nossas práticas diárias.

Em se tratando da Educação Infantil, Felipe (2008) diz que um dos pontos fundamentais da Educação Infantil, e dos outros níveis de ensino, em relação ao trabalho com essas temáticas, trata-se de “[...] problematizar e desconstruir o sexismo, a heteronormatividade e outros tipos de preconceitos” (FELIPE, 2008, p.6). Visto que, normalmente esses problemas são iniciados em casa, na maioria das vezes por ignorância dos familiares em relação ao gênero e sexualidade, e podem ser reforçados, muitas vezes, dentro das escolas, que deveria ser um lugar de acolhimento e de conhecimento de qualquer questão que atinja direta e indiretamente a vida dos/as alunos/as (FELIPE, 2008).

Dessa forma, Felipe (2008) afirma que no tocante à Educação Infantil, os brinquedos e brincadeiras são importantes instrumentos para se problematizar e desconstruir o sexismo, a heteronormatividade, pois, a brincadeira, nessa fase da vida, é o meio pelo qual a criança experiencia e apreende o mundo humano e tudo o que se relaciona com esse mundo, inclusive os papéis e funções sociais de homem e mulher. Ao brincar de faz-de-conta que é o pai, a mãe, a/o professor/a, o/a policial etc., a criança internaliza conhecimentos em relação a esses papéis e funções sociais. Assim, apresentaremos a seguir as discussões sobre a função da brincadeira na educação infantil, em especial na formação das identidades de gênero, visto que a brincadeira desempenha uma importante função nas instituições de Educação Infantil e na formação integral da criança.

Na educação infantil, a principal atividade é a brincadeira, isso porque, a criança nessa fase da vida tem na brincadeira a atividade principal, isto é, a atividade responsável por governar as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade infantil. (LEONTIEV, 1988). Conforme Leontiev (1988), a atividade principal caracteriza-se por três atributos, o primeiro é que trata-se de uma atividade em que na forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados; o segundo é que a atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados e o terceiro consiste em que

[...] a atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (LEONTIEV, 1978, p.64-65).

Portanto, essa é uma forma de o gênero operar nas brincadeiras infantis estruturando o social, e tornando os papéis, funções e processos de mulher e de homem possíveis e necessários, Uma vez que, o comportamento de homem ou de mulher não é hereditário, mas adquirido por meio da experiência pessoal. Conforme Oliveira (2002) nas brincadeiras a criança

[...] vai gradativamente aprender a supor o que os outros pensam, buscando coordenar ativamente seu comportamento com o de seus parceiros. Para que consiga isso, irá brincar de ser muitas gentes: de ser mãe, pai ou bebê, depois de ser motorista [...]" (OLIVEIRA, 2002, p.52-53).

Para Vygotsky (2004) as particularidades históricas, geográficas, sexuais, individuais e de classe engendram e cultivam formas básicas do comportamento humano. A pessoa apresenta dois tipos de comportamentos, os comportamentos hereditários ou natos e os adquiridos. Os comportamentos hereditários são dados à criança logo quando nasce, ou também podem surgir no processo de seu crescimento, sem qualquer aprendizagem e influência de estranho e que em linhas gerais permanecem imutáveis ao longo de toda a sua vida.

Já as reações ou formas de comportamento adquiridas são aquelas que “surgem no processo de experiência pessoal no tempo mais variado e devem sua origem não a organização hereditária, mas as peculiaridades individuais da experiência pessoal” (VYGOTSKY, 2004, p.20).

Essa herança social é adquirida pelos homens por meio das mais variadas práticas sociais e históricas, entre elas a brincadeira. Conforme Rossler (2006), por meio da brincadeira a criança se apropria do mundo dos objetos humanos, da cultura humana. “As primeiras ações lúdicas surgem com base na necessidade crescente da criança de dominar o mundo dos objetos humanos” (LEONTIEV, 1988, p.135).

Na brincadeira infantil, as operações e ações das crianças são sempre reais e sociais e nelas as crianças adquirirem as formas de comportamento humano, se adaptam ao meio, apropriando-se da história da pessoa, isto é, da experiência histórica dos seres humanos. Para Vygotsky (2004, p.25) “a brincadeira é uma forma natural de trabalho da própria criança, uma forma de atividade e também uma preparação para a vida futura”, e essa preparação se dá em todos os sentidos, desde as mais simples reações e comportamento até às funções sociais de homem e de mulher, ou seja, a questão de

gênero. Isso porque, ao brincar de faz de conta desempenhando papéis de pai, mãe, professora etc. a criança aprende as funções sociais e as regras de comportamento implícitas nesses modelos de adultos.

Nesse sentido, a brincadeira desempenha um importante papel na construção da identidade de gênero das crianças, e conseqüentemente, pode se constituir em um importante instrumento educativo no sentido de desconstruir os estereótipos de gêneros. No entanto, para que isso ocorra o/a professor/a deve

[...] transmitir por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto com o papel de homem quanto de mulher (BRASIL, 1998 p. 42).

Mas, esse não é um trabalho simples, pois os estereótipos de gênero estão enraizados na nossa cultura, comumente ouvimos frases como “[...] à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga, entre outros” (BRASIL, 1998 p.42). E então, o/a professor/a terá que desconstruir essa cultura, e, para isso, antes de tudo, precisa conhecer as discussões acerca das questões de gênero, pois, caso contrário, ele/a apenas reproduzirá os estereótipos de homem e mulher e contribuirá para as desigualdades de gênero.

Dessa forma, no tópico seguinte, apresentamos os resultados da nossa pesquisa de campo em um Centro de Educação Infantil, no sentido de conhecer as práticas das professoras em relação às brincadeiras infantis, em especial, no que tange à questão de gênero.

PESQUISA DE CAMPO: EXPERIÊNCIAS E RESULTADOS

Essa pesquisa iniciou com a caracterização dos sujeitos de pesquisa, isto é, as professoras de um Centro de Educação Infantil C. de D., para isso elaboramos quatro perguntas, sobre a idade, curso de formação, sexo e turma que atua (berçário, maternal e pré), com esses dados montamos um quadro de identificação utilizando-se de nomes fictícios.

Em seguida, aplicamos um questionário para as professoras, contendo seis questões, cujas respostas foram analisadas e agora apresentaremos essa análise. A

primeira questão foi sobre o entendimento das professoras acerca de gênero, aqui obtemos respostas variadas que classificamos em três grupos, o primeiro trata-se daquelas professoras que tiveram dificuldade para responder à questão e recorreram ao dicionário o que descaracterizou suas respostas, já que não expressaram suas ideias de gênero.

O segundo grupo de respostas refere-se ao das professoras que compreendem gênero como se fosse sinônimo de sexo, isto é, como se houvesse uma correspondência natural entre sexo e gênero nesses casos, sexo masculino – gênero masculino, sexo feminino – gênero feminino.

O terceiro grupo de respostas trata-se daquelas que se aproximaram mais da concepção de gênero entendida e defendida por nós nesse trabalho, isto é, que compreendem o gênero não como sinônimo de sexo, como um processo natural garantido no momento do nascimento, pois, não necessariamente, as pessoas do sexo masculino se identificarão com o gênero masculino, e nem as pessoas do sexo feminino se identificarão com o gênero feminino. Às vezes a pessoa pode nascer com um aparato biológico que a classifica como um indivíduo do sexo masculino, porém, não se sente como um ser masculino, isto é, não se identifica com as características desse gênero. O mesmo pode acontecer com uma pessoa do sexo feminino. (SANTOS, 2010).

A segunda questão trata-se da compreensão das professoras sobre brincadeira, nessa questão percebemos que grande parte das professoras associam a brincadeira ao prazer, imaginação no sentido de uma atividade fantástica, como as principais características dessa atividade.

No entanto, conforme Leontiev (1988) e Vygotsky (1989), o prazer não pode ser a característica definidora da brincadeira, porque nem todas as brincadeiras são prazerosas para as crianças, os jogos com regras fixas, por exemplo, será prazeroso apenas para a criança que atingir o objetivo da brincadeira. Assim, segundo esses autores, a característica definidora da brincadeira é a necessidade de agir sobre o mundo dos objetos humanos, não só os objetos pertencentes ao mundo da criança, mas principalmente os que pertencem ao mundo do adulto.

Outra parte das professoras associa a brincadeira a um resultado objetivo. Mas, conforme Leontiev (1988), o uso da brincadeira visando um resultado objetivo é incorreto, porque o objetivo da brincadeira não está no resultado, mas sim no próprio processo de brincar. A criança brinca não porque a brincadeira a tornará mais

inteligente, mais ágil, mais social, ela brinca pelo processo da brincadeira, isto é, o processo lúdico, no qual ela age não como uma criança, mas como adulto e, esse é o motivo da brincadeira.

Embora as concepções das professoras não estejam inteiramente de acordo com a concepção de brincadeira presente na perspectiva histórico-cultural, percebemos também que algumas professoras reconhecem o papel dominante da brincadeira na idade pré-escolar, mesmo que de forma subjetiva, e isso já é um avanço, pois houve um tempo no qual brincadeira era vista como um passa tempo para as crianças, um momento para elas relaxarem.

A terceira questão aplicada às professoras foi sobre a forma que elas encaminhavam as brincadeiras na sua prática diária de sala de aula. Em relação a essa questão, suas respostas giraram em torno dos critérios da faixa etária das crianças, de livre ou direcionada e dos objetivos. Em suas respostas evidenciaram que o encaminhamento das brincadeiras era feito sempre de acordo com algum objetivo, seja a coordenação motora, a socialização etc., ou seja, algo fora da brincadeira. No entanto, conforme vimos anteriormente com Vygotsky (1989) e Leontiev (1988), a brincadeira não precisa de um objetivo fora da brincadeira, pois, o motivo da brincadeira é o próprio processo lúdico. Para Leontiev (1988), a característica principal da brincadeira é que seu alvo reside no próprio processo e não no resultado da ação. Assim, “a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, por que sua motivação não reside nesse resultado” (LEONTIEV, 1988, p.126).

A quarta questão trata sobre os critérios de seleção para compra dos brinquedos da instituição. As respostas das professoras evidenciaram que há bastante tempo a instituição não faz compra de brinquedos, porém, quando isso ocorreu, a instituição dá prioridade aos brinquedos pedagógicos, e os brinquedos não pedagógicos são adquiridos por meio de doações das famílias dos/as alunos/as, da comunidade ou, também, são confeccionados pelas professoras juntamente com os alunos e as alunas com sucatas (materiais recicláveis).

A quinta questão é sobre a preferência dos/as alunos/as em relação às brincadeiras tidas como de menino ou menina. Em relação a essa questão as respostas das professoras evidenciam que a diferenciação das brincadeiras pelo gênero masculino e feminino aparece mais claramente nas turmas de pré I e II, nas quais as crianças são maiores, estão entre quatro a cinco anos, já nas turmas do berçário e do maternal, que as

crianças são menores, essa questão quase não aparece, elas brincam de tudo sem questionar. Isso mostra que a diferenciação social dos gêneros masculino e feminino é aprendida pela criança na medida em que são interpeladas pelas mais variadas práticas sociais. Quando esse aprendizado ainda não ocorreu, como é o caso das crianças menores, as crianças brincam sem se importarem com os estereótipos de gênero, elas escolhem a brincadeira de acordo com sua vontade.

Outro aspecto em relação aos estereótipos de gênero é que os meninos têm mais resistência em brincar com as brincadeiras e brinquedos estereotipados como de meninas.

A sexta questão aplicada às professoras foi sobre como elas agiriam se na brincadeira de faz-de-conta, o menino quisesse ser a mãe ou a menina ser o pai? Em relação a essa questão, percebemos que as professoras responderam aquilo que acreditavam e algumas até argumentavam com as outras tentando defender seu ponto de vista, assim houve um pequeno debate entre duas professoras que tinham visões diferentes sobre a função social dos gêneros. Uma delas aparentemente era bastante tradicional, conservadora em relação à função social de homem e de mulher, isto é, uma visão baseada nos estereótipos a outra aparentemente parecia ter outra concepção sobre a função social dos gêneros masculino e feminino, uma concepção que defendemos nesse trabalho, isto é, que entende que o gênero não se restringe aos papéis sociais de homem e de mulher, mas engloba “todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens [...]” (MEYER, 2003, p.16).

As demais professoras se contradisseram nas suas respostas, pois, responderam que não interfeririam e deixariam as crianças brincarem, mas explicariam antes que o papai é o menino e a mamãe é menina.

Embora, o gênero não se restrinja a papéis de homem e mulher, esse é o entendimento que a maioria das pessoas, pais, professores/as, como vimos anteriormente tem sobre os gêneros. E isso é um problema para a materialização da educação para igualdade de gênero, difundida pelos discursos atuais sobre a educação de gênero. Visto que, o/a professor/a que teoricamente é o sujeito mais culto, esclarecido, entre pessoas que compõem o núcleo principal do processo ensino-aprendizagem, isto é, pais, alunos e professores/as, e deveria esclarecer os demais componentes desse grupo em relação aos conhecimentos que afetam direta ou

indiretamente suas vidas, como é o caso do gênero e da sexualidade, já que quando se trata desses conhecimentos os pais são um dos complicativos para a efetivação desse trabalho. Principalmente, quando se trata da educação infantil, pois as professoras têm muitas dúvidas em como lidar com algumas situações que surgem no cotidiano da escola, como a desaprovação dos/as pais/mães em relação ao comportamento do/a seu/sua filho/a como é o exemplo citado por uma das professoras entrevistadas que nos relatou que um de seus alunos tinha um comportamento atípico de um menino para os padrões reinantes na nossa sociedade, ele preferia as brincadeiras tidas como de meninas, estar entre as meninas etc. e sua mãe exigiu da escola que não deixassem que seu filho brincasse de *“boneca, usar cores rosa, enfim ‘tudo que é de menina’, porque na casa deles ele só queria as coisas de menina. Por isso, queria que a escola tirasse essa ideia da cabeça dele”* (SANTOS, 2010, p.76 -trecho da entrevista das professoras).

De fato, os/as professoras não sabem como lidar com situações como essas porque não têm conhecimento científico acerca da sexualidade e do gênero, pois esse tipo de conhecimento ainda não faz parte dos conhecimentos adquiridos na academia.

Assim, diante do que foi exposto nesse texto, concluímos que uma das principais questões quando se trata do trabalho com gênero e, conseqüentemente, a sexualidade nas escolas, que, embora não sejam as mesmas coisas, estão sempre com a questão da formação dos/as professores/as, pois esses/as são os responsáveis por materializar a educação no “chão” da escola. É o/a professor/a que por meio da sua prática pedagógica possibilitará aos/às alunos/as a reflexão sobre os conhecimentos a serem aprendidos, seja ele, álgebra, gramática, gênero ou sexualidade. Assim se o/a professor/a não domina os conhecimentos acerca de gênero e sexualidade, certamente, não poderá problematizá-los e provocar a reflexão de seus/suas alunos/as sobre esses conhecimentos e, portanto, o ensinará como uma verdade absoluta, entretanto conhecimento nenhum é verdade absoluta, pois os conhecimentos são históricos e por isso sucessíveis a mudanças. Portanto, a criança não nasce do gênero masculino e feminino, mas sim do sexo masculino ou feminino, os gêneros ela aprende por meio das mais variadas práticas sociais e, entre elas esta a brincadeira que aqui consiste no nosso objeto de pesquisa. Conforme vimos no decorrer desse trabalho o gênero opera nas brincadeiras infantis estruturando o social e tornando os papéis, funções e processos de homem e mulher possíveis e necessários.

No entanto, vimos também que essa questão passa despercebida para a maioria das professoras e por isso, pensamos que essa pesquisa é de grande importância para o/a pedagogo/a, pois, ele/a é o/a profissional responsável por articular todo o trabalho na escola, portanto poderá contribuir para que sua escola seja um espaço que favoreça a problematização e a desconstrução do sexismo, da heteronormatividade e de tantos outros tipos de preconceitos, ou seja, que ela contribua para a igualdade de gênero.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAGA, Eliane Rose Maio. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à pedagogia In: CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá, PR: Eduem, 2010. p. 205-218.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Formação Pessoal e Social. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v.2.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; Educação e Diversidade cultural. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá, PR: Eduem, 2010. p. 17-54.

FELIPE, Jane. Proposta Pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. **Salto para o futuro**: educação para a igualdade de gênero. Rio de Janeiro: Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância, nov. 2008. ano 18, v. 26. p. 3-14.

LEONTIEV, Alexis N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo. Universidade de São Paulo, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 7-34.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; VILADORE, Silvana (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 9-27.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*. _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. *In*: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil: As contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elconin**. São Paulo: Xamã, 2006.

SANTOS, Ednelia Francisco dos. **Brincadeiras de Meninos e Meninas: A Questão de Gênero nas Brincadeiras Infantis**. 2010. (Monografia) - Universidade Estadual de Maringá - CRC. 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev, Semenovich. **Psicologia pedagógica**. 2 ed.: São Paulo: Martins Fontes, 2004.