

As Brincadeiras Infantis no Contexto Escolar e suas Influências na Construção das
Identidades de Gênero

Diana Cássia Costa Magalhães

Brasília

Dezembro de 2014



Faculdade de Ciências de Educação e Saúde - FACES
Curso de Psicologia

**As Brincadeiras Infantis no Contexto Escolar e suas Influências na Construção das
Identidades de Gênero**

Diana Cássia Costa Magalhães

Monografia apresentada à Faculdade de
Psicologia do Centro Universitário de Brasília –
UniCEUB como requisito parcial à conclusão
do curso de Psicologia.

Professor-orientador: Dr.^a Ana Flávia do Amaral
Madureira

Brasília

Dezembro de 2014



Faculdade de Ciências de Educação e Saúde - FACES
Curso de Psicologia

Folha de Avaliação

Autora: Diana Cássia Costa Magalhães

Título: As Brincadeiras Infantis no Contexto Escolar e suas Influências na Construção das Identidades de Gênero

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ana Flávia do Amaral Madureira
Professora-Orientadora

Prof.^a Dr.^a Luciana de Oliveira Campolina

Prof.^a Dr.^a Marília de Queiroz Dias Jácome

Brasília

Dezembro de 2014

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus todos os dias pela força, bênção e sabedoria.

Agradeço aos meus pais Augusto e Rita por terem me ensinado o caminho que devo andar. Pela preocupação, pelo cuidado, proteção e amor incondicional. Pelas palavras transformadoras que contribuíram significativamente para que eu chegasse até aqui. Sou eternamente grata por tudo. Amo vocês!

Aos meus irmãos Daniel e Gabriel, pela cumplicidade, pelos risos e amizade.

Ao meu namorado Erick, pelo apoio, carinho, amparo, dedicação e presença constante em minha vida.

As minhas amigas, Mariana e Jussara, futuras psicólogas, que sempre permanecerão em meu coração. Agradeço pela amizade sincera, pela escuta, pelo incentivo e o abraço que me conforta.

A todos os meus professores e professoras do UniCEUB, que contribuíram para minha formação enquanto profissional de Psicologia.

À minha orientadora de pesquisa Ana Flávia, pela exigência e disponibilidade. Pelas orientações, reflexões e grande aprendizado que tive durante esses dois últimos anos sobre a área acadêmica enquanto construção do saber.

As professoras, alunos(as) e à escola participante, que abriu as portas para que esse estudo pudesse ser realizado.

E a todas as crianças pela doçura, criatividade e imaginação, e por me inspirarem grande amor e ternura.

“Vamos brincar de imaginar um mundo diferente?”
(autor/a desconhecido/a)

Sumário

Resumo	viii
Introdução	1
1. A Importância da Brincadeira Infantil	5
1.1 Concepções sobre Brincar, Brincadeiras e o Brinquedo.....	5
1.2 Brincar e o Desenvolvimento Psicológico e Social da Criança.....	10
2. Identidades de Gênero: uma Construção Social	14
3. As Brincadeiras Infantis na Escola e suas Relações com as Identidades de Gênero	20
4. Promoção à Valorização da Diversidade na Escola: Contribuições da Psicologia Escolar	26
5. Metodologia	30
5.1 Participantes.....	31
5.2 Materiais e Instrumentos.....	32
5.3 Procedimentos de Construção de Informações.....	33
5.4 Procedimentos de Análise dos Dados.....	35
6. Resultados e Discussão	37
6.1 As Brincadeiras Infantis no Contexto Escolar.....	37
6.2 As Brincadeiras Infantis e a Construção das Identidades de Gênero a partir da Perspectiva das Professoras.....	44
6.3 As Brincadeiras Infantis e a Construção das Identidades de Gênero a partir da Perspectiva das Crianças.....	53
Considerações Finais	60
Referências Bibliográficas	62
ANEXOS	68
Anexo I: Termo de aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP - UniCEUB.....	69
Anexo II: Termo Aceite Institucional.....	72
Anexo III: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as professoras.....	73
Anexo IV: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os (as) alunos(as).....	76
Anexo V: Roteiro de entrevista para as professoras.....	79
Anexo VI: Roteiro de entrevista para os(as) alunos(as).....	81
Anexo VII: Imagens apresentadas às professoras.....	82

Anexo VIII: Imagens apresentadas aos(às) alunos(as).....	85
--	----

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar as brincadeiras infantis no contexto escolar e suas possíveis influências na construção das identidades de gênero. Para alcançar o objetivo foi realizada uma pesquisa qualitativa, a fim de analisar as concepções das professoras e dos(as) alunos(as) sobre a temática estudada. Participaram da pesquisa duas professoras e quatro alunos(as) de Ensino Fundamental I, totalizando seis participantes. Com as professoras, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com apresentação de imagens previamente selecionadas. E com os(as) alunos(as), foram realizadas entrevistas semiestruturadas em duplas do mesmo gênero e uma simulação lúdica específica planejada pela pesquisadora. Também foram realizadas observações durante o recreio da escola. Para analisar os resultados foram construídas três categorias analíticas: (1) As brincadeiras infantis na escola; (2) As brincadeiras infantis e a construção das identidades de gênero na perspectiva das professoras; e (3) As brincadeiras infantis e a construção das identidades de gênero na perspectiva dos(as) alunos(as). Os resultados apontaram que as brincadeiras estão carregadas de estereótipos que influenciam na construção das identidades feminina e masculina. As professoras trazem um discurso religioso sobre essas diferenças, principalmente, com foco na heteronormatividade. Em relação às crianças, as meninas demonstraram mais abertura e flexibilidade em relação ao tema enquanto que os meninos trouxeram um discurso fortemente estereotipado em relação às diferenças das brincadeiras, com foco na virilidade, relação de poder e superioridade. Vale ressaltar que tanto a escola, a mídia como o ambiente familiar cooperam com a demarcação dessas diferenças entre as brincadeiras infantis.

Palavras-chave: Brincadeiras infantis, gênero, identidades de gênero, Psicologia.

Introdução

As brincadeiras infantis no contexto escolar e suas influências na construção das identidades de gênero correspondem ao tema focalizado nesta pesquisa. As relações entre as brincadeiras e as identidades de gênero se configuram como uma temática polêmica em nossa sociedade, devido à distinção entre o que seja brincadeiras tidas como “masculinas” e “femininas”. Assim, nos deparamos com desafios constantes no que se refere à valorização da diversidade sociocultural no âmbito escolar, e de forma mais específica, relacionadas às questões de gênero.

Cabe a nós questionarmos: quais as possíveis influências das brincadeiras infantis presentes no contexto escolar na construção das identidades de gênero? É preciso questionar, dialogar, refletir, repensar e construir coletivamente alternativas que possam contribuir para a valorização e respeito à diversidade nas escolas, de forma a incluir, também, as questões de gênero.

O motivo que me inspira a trabalhar com essa temática é o amor que tenho pelo público infantil e a curiosidade de compreender os processos educativos que ocorrem dentro do ambiente escolar. Ao tentar aprofundar meus conhecimentos e a minha compreensão da importância das brincadeiras na vida das crianças, percebi a relevância do brincar infantil, que contribui para que a criança se envolva em um mundo imaginário que lhe possibilita construir e compartilhar significados sobre a realidade, acompanhado pelo prazer ou desprazer. Além de ser uma ferramenta bastante utilizada na área da educação, focada na formação de habilidades, no desenvolvimento de comportamentos sociais, desenvolvimento da memória, imaginação, inteligência, pensamento abstrato e de outras funções mentais. Além de desenvolver a autonomia e as habilidades comunicativas, que possibilita a criança descobrir o mundo do outro e a si mesmo.

Assim, a brincadeira infantil está voltada tanto para o desenvolvimento cognitivo e emocional, como também, voltada para a construção da subjetividade, das relações e das identidades sociais, inclusive, das identidades de gênero. O brincar permite que a criança reconheça os papéis sociais, o mundo que está a sua volta. Permite reconhecer-se como ser diferente do outro, a partir das suas relações sociais cotidianas. Além de ser uma ação que facilita as relações sociais vivenciadas pela criança. É o caminho que a criança constrói sua imaginação, precisando de liberdade para expressar seus sentimentos e emoções. Lucchini (2008) afirma que é por meio das brincadeiras que as crianças aprendem a lidar com os próprios sentimentos, buscando compreender o mundo, os valores e sua identidade.

No contexto das sociedades contemporâneas, a escola é um dos primeiros contextos institucionalizados que o indivíduo tem acesso. É uma instituição formal de educação que exerce um trabalho voltado à promoção do desenvolvimento e dos processos de aprendizagem. Além de ser um espaço que possibilita as diversas formas de relações sociais, onde as crianças estão em constante interação e trocam experiências que contribuem para a constituição da subjetividade e na construção das diversas identidades sociais. É um espaço que promove a socialização dos sujeitos e que engloba o tema a ser focalizado no estudo: a construção das identidades de gênero.

A construção das identidades de gênero está intrinsecamente relacionada com as escolhas e preferências por determinadas brincadeiras infantis em diferentes contextos, como por exemplo, na escola. Nesse ambiente, criam-se padrões e estereótipos de feminilidade e masculinidade que são normatizados e naturalizados na prática escolar.

Geralmente, as escolas, principalmente as escolas de educação infantil, apresentam as brincadeiras e os jogos como umas das ferramentas pedagógicas para interação lúdica entre os(as)alunos(as) e/ou professores(as). Dessa forma, considerando a fase de desenvolvimento

da criança, estes(as) alunos(as) chegam à escola com o foco especial no brincar. Mas, logo, se deparam com estereótipos, normas e padrões estabelecidos pela escola que são demarcados pelas diferenças, em termos de raça, idade e, especificamente, de gênero. Esses estereótipos dificultam a interação do(a) aluno(a) em determinadas brincadeiras na escola. Ao invés de promover um espaço para construção da liberdade e autonomia do(a) aluno(a), tais normas e padrões reprimem a forma em que essas crianças gostariam de se relacionar e de se comportarem, renunciando seus desejos.

Outra problemática que gira em torno dessa temática se refere às discussões “naturalizadas” sobre padrões e estereótipos referentes às questões de gênero, como se estes fossem consequências das diferenças anatômicas do sexo “feminino” e “masculino”. Muitos desses estereótipos são pré-estabelecidos, devido uma herança cultural transmitida na sociedade, por diferentes instâncias, como a família, amigos, religião e a escola. A partir dessa reflexão, é possível compreender que a reprodução desses padrões permite que o ambiente escolar “abra portas” para a desigualdade, preconceito e discriminações e “fecha as portas” para o respeito e principalmente, para a valorização em relação à diversidade.

No contexto escolar, as brincadeiras infantis vêm reforçando estereótipos sobre o que é ser masculino e ser feminino, estabelecendo, principalmente, relações de subordinação e submissão das meninas em relação aos meninos. Diante disso, é preciso que a escola, enquanto instituição que, de diversas formas, participa na construção de indivíduos adultos, promova a autonomia e igualdade entre as crianças. É a partir das crianças, que será possível promover mudanças culturais que proporcionem a igualdade, respeito e valorização da diversidade no ambiente escolar e na sociedade, como um todo.

Enfim, o presente trabalho buscou contribuir para a análise do espaço ocupado pelas brincadeiras no contexto escolar e compreensão de como as crianças constroem suas

identidades, especificamente, a identidade de gênero. Além disso, busca compreender as concepções de professores(as) acerca dessa temática.

Para uma compreensão aprofundada da temática em foco, o presente trabalho envolveu a realização de diálogos intradisciplinares (Psicologia Escolar, Social e do Desenvolvimento), bem como de diálogos interdisciplinares (Ciências da Educação e Sociais).

Considerando a temática proposta, seguem os objetivos da pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar as influências das brincadeiras infantis na construção das identidades de gênero em uma escola de Ensino Fundamental I localizada na cidade de Ceilândia no Distrito Federal.

Objetivos Específicos:

- 1) Observar as brincadeiras infantis no contexto escolar e em uma situação hipotética elaborada pela pesquisadora e suas relações com as questões de gênero.
- 2) Identificar e analisar as concepções dos(as) alunos(as) sobre as brincadeiras no contexto escolar e como estas estão relacionadas com a construção das identidades de gênero, mediante a realização de entrevistas semiestruturadas em dupla do mesmo gênero e apresentação de imagens previamente selecionadas.
- 3) Identificar e analisar a concepção de professores(as) de Ensino Fundamental I sobre as brincadeiras na escola e como estas estão relacionadas com a masculinidade e feminilidade, mediante a realização de entrevistas semiestruturadas individuais e apresentação de imagens previamente selecionadas.

1. A Importância da Brincadeira Infantil

Esta seção aborda as concepções teóricas importantes sobre o brincar, o brinquedo e a brincadeira, assim como apresenta as contribuições de autores(as) acerca da importância dos mesmos no desenvolvimento psicológico da criança.

Apesar do amplo significado do termo “brincadeiras”, no presente trabalho estas foram abordadas como práticas lúdicas que apresentam significados importantes para o desenvolvimento intelectual, afetivo e social da criança. Vygotsky (1998) apresenta contribuições significativas para compreender o brincar, a partir da perspectiva histórico-cultural. Outros autores e teóricos, como Walter Benjamin, Gilles Brougère, Janet Moyles e Humberto Maturana, apresentam, também, contribuições importantes sobre a brincadeira e os brinquedos, assim como suas influências sociais e culturais.

1.1 Concepções sobre Brincar, Brincadeiras e o Brinquedo.

Discutir sobre “brincadeiras” se torna uma atividade complexa para nós, pesquisadores(as). Como afirma Moyles (2006), mesmo no nível básico do brincar infantil, não é fácil atribuir-lhe um significado, visto que a própria brincadeira é uma “combinação de significados”. Assim, é necessário que o(a) pesquisador(a) reflita para além do caráter recreativo da brincadeira, considerando outras dimensões que essas brincadeiras permitem desenvolver na criança, como o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Sua compreensão é indispensável para aqueles(as) que participam do meio social das crianças, como os(as) professores e pais.

Mas afinal, o que é a brincadeira? É um questionamento complexo que envolve outros questionamentos. Logicamente, dependerá do viés o qual o(a) pesquisador(a) busca

investigar, logo o brincar pode ser enfocado tanto como um fenômeno filosófico, como sociológico, psicológico, pedagógico, terapêutico, recreativo e outros. Dessa forma, vários(as) autores(as) têm se referido às diferentes significações atribuídas às brincadeiras, ao brinquedo e a importância do seu papel na infância.

Entre esses(as) autores(as), podemos destacar Brougère (1995) que enfatiza o conceito de brinquedo como um produto construído socialmente. É um artefato cultural que apresenta duas dimensões específicas: uma dimensão física, analisado enquanto objeto cultural (o material do brinquedo) e uma dimensão simbólica, objeto portador de funções sociais que contribuem para o desenvolvimento infantil. O autor argumenta que o brinquedo tem um papel importante de transmitir aspectos culturais para a criança, onde o objeto é dotado de traços culturais específicos. Diante dessa perspectiva, Brougère (2000, p.08) considera que o brinquedo “remete a elementos legíveis do real e/ou do imaginário das crianças”. Assim, a brincadeira é considerada pelo autor como “a forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo”. Diante dos brinquedos, a criança dispõe de um acervo de significações possíveis.

Em relação às brincadeiras, Vygotsky (1998) enfatiza as características da atividade lúdica, no qual aprofunda na análise das relações entre o brincar e outros processos psicológicos. Dessa forma, em “*O Papel do Brinquedo*”, apresentado em sua obra *A Formação Social da Mente* (1998), Vygotsky analisa o brinquedo, a brincadeira e o jogo, com base no seu interesse pela Psicologia da Arte. Para o autor, a criança apresenta certos desejos e vontades, que, muitas vezes, não são satisfeitos imediatamente (imposição da cultura). Dessa forma, é um equívoco dizer que brincar é uma atividade que somente dá prazer à criança. Um exemplo clássico se refere aos jogos, que muitas vezes, são acompanhados de desprazer e frustração, quando há um resultado não favorável para a criança.

Segundo Vygotsky (1998), para que a criança resolva suas tensões e conflitos, ela recorre a um mundo ilusório, onde seus desejos não realizados podem se concretizar. Este mundo para o autor é a brincadeira. Nesse mundo, é ela quem dita as regras, porém, buscando agir de forma semelhante ao que observou da realidade. A criança cria, em nível individual, o que observou dos outros. Assim, a criança constrói a consciência da realidade e vivencia a possibilidade de transformá-la.

Benjamin (1984) faz uma análise histórico-cultural do brinquedo desde a época pré-histórica até os dias atuais, com enfoque na substituição do brinquedo artesanal por brinquedos industriais. Para o autor, o brinquedo apresenta traços culturais em relação ao posicionamento que o adulto tem do mundo infantil e que a resposta da criança a um determinado brinquedo, seria o brincar. Afirma que a criança apresenta uma posição ativa na escolha dos brinquedos e que é de suma importância para o seu aprendizado.

A autora Friedman (1997) retrata o brincar como um processo educativo completo, pois influencia as dimensões intelectuais, emocionais e corporais da criança. A autora enfoca a brincadeira como um processo educativo que influencia todas as instâncias do desenvolvimento infantil.

Em relação ao brincar, Winnicott (1971) considera essa ação como “área intermediária de experimentação para qual contribuem a realidade interna e externa”. Nesse sentido, o autor enfoca o brincar como uma forma da “realidade interna” da criança explorar a sua “realidade externa”. Nesse processo, a criança amplia o conhecimento sobre sua realidade, ressignificando seu mundo, além de expressar seus conflitos internos.

Com enfoque na posição ativa da criança em relação ao brincar, Moyles (2006) afirma que o brincar de forma intencional, livre e exploratória, proporciona a criança uma aprendizagem ativa, no qual a criança é capaz de compreender e resolver problemas futuros.

Alguns autores(as) fazem uma análise crítica sobre essa temática. Entre eles(as), Kishimoto (2002) afirma que há muitas divergências entre os teóricos sobre os conceitos de brinquedo e brincar. Diante disso, a autora apresenta as diferentes significações da brincadeira e do brinquedo em contextos diferentes:

Brinquedo e brincadeira aparecem com significações opostas e contraditórias: a brincadeira é vista ora como ação livre, ora atividade supervisionada pelo adulto. O brinquedo expressa qualquer objeto que serve de suporte para a brincadeira livre ou ficar atrelado ao ensino de conteúdos escolares. A contraposição entre a liberdade e a orientação das brincadeiras, entre a ação lúdica concebida como fim em si mesma, ou com fins para aquisição de conteúdos específicos, mostra a divergência de significações. (p. 27)

Essa discussão se torna relevante ao retratar que há divergências e convergências entre os diversos conceitos, como jogo, brinquedo, brincadeira. Há uma pluralidade de olhares sobre esses termos (Barbosa, 1997). A partir dessa discussão, Barbosa (1997) argumenta que conceituar jogo, brinquedo e brincadeira, não é tarefa fácil, pois são conceitos presentes em nossa língua portuguesa, mas que os conceitos linguísticos que se constroem a partir de complexas relações com projetos histórico-sociais e culturais. A prática dos jogos e brincadeiras é bem exercida, porém não bem definida.

Porém, a concepção que atende aos propósitos da pesquisa apresentada se refere às brincadeiras como práticas lúdicas que apresentam significados importantes para o desenvolvimento intelectual, afetivo e social da criança, como apresentado por Vygotsky (1998), Brougère (2000) e Benjamin (1984).

Segundo Hislam (2006), as brincadeiras trazem informações valiosas aos(as) professores(as) e pais que buscam compreender o universo infantil. Segundo o autor, a partir

das brincadeiras, as crianças se permitem vivenciar suas emoções e demonstrar seus sentimentos em relação à realidade vivenciada. E essas informações podem contribuir significativamente na compreensão do universo da criança. Essa temática possibilita que esses educadores promovam espaços para o “brincar” infantil, que contribui para o desenvolvimento da criança e satisfação das suas necessidades como sujeitos particulares dentro de um contexto social.

É importante estimular as brincadeiras infantis em vários espaços, como na escola e na família, de forma a ampliar a participação das crianças na cultura. Assim, as crianças se apropriam das brincadeiras como um momento que lhes permitem ampliar seus significados em relação à realidade. “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social” (Kishimoto et al., 2002). Sobre a brincadeira, a partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, a autora afirma:

(...) dentro da perspectiva sócio-histórica, deve ser considerada uma atividade social humana baseada em um contexto sociocultural a partir do qual a criança recria a realidade utilizando sistemas simbólicos próprios. Ela é, portanto além de uma atividade psicológica, uma atividade cultural. (p. 130).

Com base nas concepções acima, podemos concluir que a brincadeira é universal. Ela envolve diversas formas de comportamentos e expressões que se fazem presentes no universo infantil. Ambos os autores, Broùgere (2004), Moyles (2006), Vygotsky (1988) e, entre outros, retratam a importância do brincar com influência significativa no desenvolvimento da criança (em termos biológicos, psicológicos e sociais)

1.2 O Brincar e o Desenvolvimento Infantil

Vygotsky (2009) ressalta que as crianças atuam de forma ativa e criativa e que as brincadeiras contribuem de forma significativa no desenvolvimento infantil. São nessas práticas lúdicas que a criança age além do que simplesmente vê na brincadeira, envolvendo toda sua imaginação.

Portanto, a criança se envolve em um mundo imaginário que lhe permite construir novos significados que são compartilhados com outras pessoas (Maynard & Haddad, 2009). Segundo Vygotsky (2009), a imaginação é uma formação especificamente humana, é uma atividade de criação do ser humano. A imaginação exige a experimentação de desejos, anseios e necessidades não satisfeitos. Assim, está relacionada à dimensão simbólica da cultura. Portanto, é importante que os(as) professores criem, no trabalho pedagógico cotidiano, novas formas e estratégias de participação da criança na cultura. Assim, Vygotsky enfatiza a interação entre o sujeito, os contextos culturais e sociais em que este se encontra inserido (Madureira, 2012).

Em relação ao desenvolvimento psicológico da criança, autores como Wallon, Vygotsky e Piaget, defendem a posição ativa do sujeito em seu desenvolvimento. Diante dessa temática, Louro (1997, p.61) ressalta a posição ativa do sujeito frente às imposições sociais quando afirma: “Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente, eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente”.

Piaget (1998) enfatiza a brincadeira como uma atividade lúdica e intelectual. Essa atividade é indispensável à prática educativa, pois a brincadeira tem como função promover a interação dos(as) alunos(as) com outras crianças, além de transformar os seus espaços educacionais (escola e família) em espaços lúdicos que facilite o desenvolvimento e

aprendizagem da criança. Assim, a brincadeira é de extrema importância para a educação das crianças, no qual a escola, principalmente, tem um papel fundamental.

Segundo Vygotsky (1988) o brincar interfere na zona de desenvolvimento proximal¹ da criança. Essa zona engloba funções que ainda não amadureceram na criança, mas que estão em processo de amadurecimento. Dessa forma, Vygotsky (1998, p. 113) aponta que “o que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã”. Ou seja, o que a criança necessita de ajuda de um adulto ou de outra criança para fazer hoje, provavelmente será capaz de fazer sozinha futuramente. É um espaço privilegiado para novas formas de entendimento da realidade, no qual instaura espaços para o desenvolvimento em vários sentidos. Brincando, a criança ultrapassa os limites da atividade dada e possibilita a liberdade de suas ações simbólicas.

No que se referem às brincadeiras, as crianças têm a possibilidade de serem ativas e de explorarem o seu ambiente. Interagem umas com as outras, e por meio dessas interações, possibilita o desenvolvimento motor e psíquico da criança, e também, suas percepções sobre as diferenças sociais e culturais. As crianças interpretam e adquirem conhecimento sobre a realidade. Hislam (2006) afirma que o brincar é uma forma de mediar essas construções e significações que a criança produz do seu mundo, assim, as crianças atuam como participantes ativos na construção de seu mundo social.

Outros investigadores, como Schwartzman (citada por De Conti & Sperb, 2001) focalizam a importância de interpretar o sentido do brincar, considerando os contextos sociais específicos em que a criança vivencia e desenvolve determinada brincadeira, como, por exemplo, no contexto familiar, no parque e, claro, na escola.

¹ Segundo a autora e tradutora Zoia Prestes, o conceito mais compatível com a tradução da obra de Vygotsky (1998) é zona de desenvolvimento eminente.

Lacasa (2007, p.405) afirma que a família e a escola são dois contextos educacionais diferenciados “constituídos por pessoas que desempenham um determinado papel e utilizam determinados instrumentos que cumprem determinadas funções”. Dessa forma, a família é o ambiente em que meninos e meninas desenvolvem as primeiras habilidades, como hábitos básicos (alimentação, higiene, vestimenta) e que também influencia na escolha das brincadeiras e brinquedos. Porém, o ambiente familiar não é o único contexto educacional voltado à disseminação de determinados padrões culturais. Conforme esse argumento, Bronfenbrenner (1993, citado por Lacasa, 2007) aborda a temática com a seguinte reflexão:

O mundo exterior tem um impacto considerável desde o momento em que a criança começa a relacionar-se com pessoas, grupos e instituições, cada uma das quais lhe impõe suas perspectivas, suas recompensas e castigos, contribuindo assim, para a valorização de seus valores, de suas habilidades e de seus hábitos de conduta (p.16)

Assim, tanto os pais, os(as) professores(as) e outros atores sociais organizam esses ambientes em que as crianças estão inseridas de tal forma que promovem a transmissão cultural de acordo com os valores pessoais dos pais e professores(as). Segundo Valsiner (2012), a partir do modelo bidirecional de transmissão cultural: “todos os participantes estão transformando ativamente as mensagens culturais” (p.34). Assim, todos os participantes, sejam os pais, os(as) professores(as) e os(as) próprios(as) alunos(as) apresentam um papel ativo, no qual esses(as) alunos(as) analisam ativamente as mensagens que são transmitidas pelos(as) educadores e reelaboram a “informação cultural” a partir de suas percepções pessoais.

Dessa forma, é através da brincadeira que as crianças vivenciam e simulam situações, construindo seus valores e a sua identidade. Além disso, é de suma importância considerar

que o brincar está relacionado com a aprendizagem (Dallabona e Mendes, 2004). A criança desenvolve o pensamento, a linguagem, a criatividade, o autocontrole, estabelece contatos sociais e se apropria de diversas questões morais e culturais que permitem a compreensão da sua realidade.

Portanto, a brincadeira se constitui como uma atividade de extrema importância no contexto escolar. Afinal, a construção de estratégias pedagógicas que envolvem diversas brincadeiras contribuirá para os processos de sociabilização, desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Além disso, contribuirão na construção de identidades sociais, inclusive, as identidades de gênero, pois as brincadeiras envolvem valores simbólicos que demarcam o processo de construção das identidades de meninas e meninos.

2. Identidades de Gênero: uma Construção Social

Vários(as) estudiosos(as) definem a identidade como uma construção realizada a partir das condições simbólicas, materiais e pelas relações no contexto social, caracterizada pelos processos de mudanças na sociedade (Afonso, 2005; Hall, 2005; Woodward, 2000). É a forma que o sujeito se posiciona diante dessas condições simbólicas e culturais, relacionada ao sentimento de pertencimento do sujeito a um grupo social específico e de referência (Madureira & Branco, 2007).

Dentre as identidades sociais, encontram-se as identidades de gênero. O conceito de gênero está relacionado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo. A primeira “onda” do movimento feminista foi nomeada como “sufragismo”. O objetivo do movimento nesse primeiro momento era estender o direito ao voto às mulheres. Porém, na denominada, segunda onda, houve uma expressividade maior pela luta contra as desigualdades entre homens e mulheres. As preocupações se estendiam à esfera social e política, voltando-se para a participação das mulheres nas construções teóricas (Louro, 1997). É a partir desse momento no movimento feminista que o conceito de gênero é engendrado e problematizado. Assim, o conceito de gênero foi formulado na década de 1970, a partir do intercâmbio fértil entre a academia e o movimento feminista. (Louro, 1997).

Vários(as) autores(as) começaram a questionar sobre as diferenças do que vinha a ser “feminino” e “masculino”, ou seja, as possíveis concepções sobre o que é “feminilidade” e “masculinidade”. Dessa forma, o gênero é conceituado com uma construção social e cultural, ou seja, as múltiplas formas de tornar-se “homem” ou “mulher” (Corrêa, 2011; Scott, 1989; Louro, 1997; Madureira, 2007; Parker, 1991).

Diante dessa concepção, a identidade de gênero é uma construção social e cultural que implica nas diferenciações do que venha ser masculinidade e feminilidade. E essa identidade é construída a partir das relações sociais (Corrêa, 2011). Assim, a identidade de gênero é influenciada por aspectos sociais e culturais, e se desenvolve desde a infância até a vida adulta. Esse conceito, por ser socialmente construído, vem sendo utilizado para indicar como cada sujeito se identifica e para desconstruir o reducionismo biológico do que é ser masculino e o ser feminino (anatomia dos sexos). A partir dessa perspectiva, Meyer (2003) afirma que:

O conceito de gênero privilegia exatamente o exame dos processos de construção dessas distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres, por isso ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e masculino (...) (p. 16).

A partir de análises históricas, é possível compreender, de forma mais aprofundada, as discussões sobre o conceito de gênero. Parker (1991) apresenta um panorama histórico na sociedade brasileira, com o foco na cultura sexual e nas relações de entre homens e mulheres. Em sua obra, o autor analisa a realidade patriarcal, marcada fortemente pelo dualismo entre o homem e a mulher. Para o homem, as atividades cotidianas eram voltadas para o domínio público, trabalho e poder. Enquanto que a mulher era marcada pela expectativa social de passividade e domínio do espaço doméstico (Parker 1991). A partir desse panorama de extrema oposição, diferenciação e hierarquização, Parker (1991) aponta que:

O homem e a mulher, por extensão, os próprios conceitos de masculinidade e feminilidade foram assim definidos em termos de sua oposição fundamental, como uma espécie de tese e antítese. Com o poder investido inteiramente em suas mãos, o homem era caracterizado em termos de superioridade, força, virilidade, atividade potencial para a violência e o uso legítimo da força. A mulher, em contraste, em termos de sua evidente inferioridade, como sendo em todos os sentidos, o mais fraco dos dois sexos – bela e desejável, mas de qualquer forma, sujeita a absoluta dominação do patriarca. (p.58).

O espaço privado era caracterizado como o “verdadeiro” universo da mulher, porém, essa concepção veio a ser rompida gradativamente por algumas mulheres estudiosas, que até então, vivenciaram uma ampla invisibilidade na área acadêmica e científica (Louro, 1997). Dessa forma, a partir da luta do movimento feminista, marcado pelo seu caráter político, foi possível que as estudiosas feministas realizassem discussões e reflexões sobre a liberdade e igualdade nas relações entre homens e mulheres (Louro, 1997). Lutar por mudanças que estavam relacionadas à inserção no mercado de trabalho, alfabetização, atuação no espaço acadêmico, entre outros. “O gênero vem para evidenciar as relações sociais entre os sexos” (Carraca et al, 2009). As maneiras de ser homem e mulher são construídas socialmente pela cultura, pela história, e não em decorrência da distinção biológica dos corpos. Mulheres e homens podem ter os mesmos comportamentos, costumes, gostos, preferências e escolhas que serão influenciadas pelo meio social em que estão inseridos(as).

Portanto, discutir questões de gênero permite compreender toda uma dimensão histórica, de embate político e social. Dessa forma, o gênero é uma construção social que delimita fronteiras entre o “ser feminino” e o “ser masculino” (Scott, 1989). Assim, o

conceito “gênero” visa rejeitar as explicações das diferenças entre os sexos a partir da ordem biológica (Scott, 1989; Corrêa, 2011). Nesse sentido, Bicalho (2013) afirma:

Com o desenvolvimento e aprimoramento dos estudos sobre sexo e sexualidade, o gênero ajudou a compreender e diferenciar esses aspectos, pois oferece um meio de distinguir as formas de prazeres e desejos corporais (prática sexual) entre as pessoas, dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens na sociedade. Desse modo, a utilização de gênero destaca todo um sistema de relações que pode incluir o sexo dos indivíduos, mas não é diretamente determinado pelo sexo, tampouco determina a sexualidade. (p.44)

O sujeito nasce e vive em diferentes contextos, tempos e lugares que promovem inúmeras formas de se definir e vivenciar a feminilidade e a masculinidade, de forma dinâmica. Como afirma Meyer (2003, p. 16): “Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres num processo que não é linear, progressivo e harmônico e que também nunca está finalizado ou completo”. Com base nessa visão, entende-se que as identidades de gênero são construídas através das interações cotidianas entre as pessoas. Trata-se, portanto, de uma categoria relacional.

As identidades de gênero estão sujeitas às mudanças, sendo uma construção social que acontece de forma pluralizada, múltipla e se transforma ao longo da nossa existência. Neste sentido, Silva (2000, p. 96) afirma “a identidade não é fixa (...) a identidade é tampouco homogênea (...) podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção”. Nessa mesma vertente, Passos (1999) aponta que a maneira em que homens e mulheres formam suas identidades de gênero está longe de ser algo permanente, é, acima de tudo, cultural e histórica.

O gênero, enquanto campo de investigação interdisciplinar, é um tema de discussão importante na escola, principalmente na tentativa de superar o modelo tradicional de se pensar o brincar separado por gêneros, feminino e masculino (Lucchini, 2008). Muitos(as) profissionais da educação e pais apresentam, ainda, suas concepções sobre a identidade de gênero ancoradas na perspectiva biológica. Atribuem critérios corporais e físicos para diferenciar a feminilidade e a masculinidade, em forma de estereótipos. Assim, “homens e mulheres são inseridos em determinados contextos perpassados por significados culturais que delimitam as fronteiras simbólicas do que é socialmente esperado em relação às masculinidades e às feminilidades” (Madureira, 2007, p. 84).

As distinções culturais entre os gêneros são mantidas pelo ambiente escolar, principalmente, por meio de sua organização enquanto instituição, normas, currículo e até mesmo, pelas conversas informais entre os(as) alunos(as) e professores(as). Entretanto, segundo a antropóloga Delamont (citada por Souza, 2006), a escola não é a única instituição responsável pelas distinções de gênero. Os(as) alunos(as) chegam à escola apresentando comportamentos estereotipados que estão relacionados às questões de gênero.

Mediante essa concepção, Souza (2006, p. 172) afirma que “quando chegam à escola, meninos e meninas já começaram a aprender a linguagem diferenciada de gênero (...) de como falar com outras meninas e meninos, e como falar sobre eles(elas).” Porém, essa aprendizagem das diferenças entre os gêneros continua no decorrer dos anos escolares e a partir de novas relações sociais.

Maturana (2004) aborda a influência do matricismo e do patriarcado (presença da subordinação da mulher ao homem) para compreender as conversações culturais atuais. Diante disso, Maturana (2004, p. 21) afirma: “É a emoção sob o qual se faz ou se recebe o que é feito e se transforma esse fazer numa coisa ou noutra”. Assim, as mudanças culturais só

acontecem quando ocorre a modificação no pensamento das pessoas, que assegura a conservação de uma nova rede de significados.

Em relação ao ambiente escolar, criam-se padrões de sociabilização das crianças a partir de papéis sexuais estereotipados, delimitando o que é que devem ter acesso, como, por exemplo, quais brincadeiras devem brincar (Hislam, 2006). Essas normatizações são postuladas a partir da diferenciação dos gêneros. São ditados padrões e regras que ao invés de ampliarem o contato das crianças com diversas brincadeiras de forma coletiva e interativa, a escola enquanto instituição social fortalece, muitas vezes, o dualismo entre as diferenças associadas aos meninos e às meninas. É o tema a ser abordado a seguir.

3. As Brincadeiras Infantis na Escola e suas Relações com as Identidades de Gênero

A escola, como instituição social, reproduz atividades e práticas que contribuem para a construção das identidades de gênero, muitas vezes de forma rígida entre as crianças. E através dessas práticas nas instituições, como as escolas e as famílias, “essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase “naturais” (ainda que sejam fatos culturais)”, (Louro, 1997, p. 60). Nesse sentido, Madureira (2012) afirma:

As fronteiras simbólicas (culturais) que marcam o que é socialmente considerado como masculino e o que é considerado como feminino são percebidas pelas crianças [faixa etária entre 5 e 6 anos] de forma rígida como fronteiras ‘intransponíveis’. Tal compreensão torna-se, posteriormente, mais flexível, ou então, tende a ser reforçada se a criança está inserida em contextos (família, escola, etc.) fortemente marcados por estereótipos de gênero, por práticas, crenças e valores que trazem as marcas do machismo ainda vigente em nossa sociedade. (p. 77).

Dessa maneira, a ideologia “biologizante” sobre as “identidades de gênero” se constitui primeiramente na família e esses estereótipos podem ser reafirmados no contexto escolar, principalmente, nas brincadeiras infantis. Entretanto, pode haver a possibilidade de desconstrução dessa ideologia estereotipada, tanto na escola, como na família. Tomamos como exemplo uma família que apresenta valores favoráveis à diversidade de gênero, que entende o gênero como construção social e cultural. A criança, ao se inserir na escola, se depara com pessoas que apresentam concepções em relação ao gênero de forma estereotipada, com padrões rígidos do que seja feminilidade e masculinidade. Esses estereótipos podem apresentar implicações profundas na construção da identidade de gênero

da criança, assim, como pode haver conflitos de concepções entre a família e a escola, que também terá implicações na subjetividade dessa criança.

O mesmo pode ocorrer de forma contrária. Por um lado, uma família que apresenta estereótipos, valores e crenças rígidas sobre o gênero. Por outro lado, a escola da criança promove reflexões e atividades em que não há distinção rígida entre os gêneros. É uma problemática importante a se discutir, no qual a Psicologia Escolar poderá contribuir no sentido de criar um espaço de diálogo entre as duas instituições. E distintas concepções sobre gênero poderão influenciar na cor da roupa da criança, nos acessórios, nos brinquedos, e claro, nas brincadeiras infantis.

A criança vai aprendendo a distinguir atitudes e gestos “tipicamente” masculinos e femininos e fazer escolhas a partir de tais distinções, que estão presentes nas práticas culturais do dia a dia. Logo após o nascimento, meninas e meninos são submetidos a um tratamento diferenciado que lhes ensinam comportamentos e valores socialmente atribuídos de forma diferenciada para cada gênero.

Com base nessa temática, Valsiner (2012, p. 21) afirma que “essas atribuições similares de valor são frequentemente aplicadas a seres humanos e se tornam símbolos capazes de regular os relacionamentos sociais de outras pessoas”. Assim, estereótipos associados à feminilidade e à masculinidade acabam reforçando a permanência de determinadas práticas, crenças e valores sexistas como forma de regular as relações sociais. Dessa forma, estes se perpetuam em nossa sociedade, pelas diferenças de estilos, preferências de brincadeiras, atitudes, comportamentos, percepções, escolhas de parceiros, escolhas de relações sociais, tamanho de grupos e entre outros. Tais estereótipos são, muitas vezes, utilizados pela sociedade como justificativa para excluir o “outro” de determinados grupos, como por exemplo, os estereótipos de feminilidade e masculinidade. (Bíscaro, 2009; Bichara,

Silva, Pontes, Da Silva & Magalhães, 2004). Ou seja, nos dias atuais, ainda se favorece, muitas vezes, um discurso voltado à normatização das identidades de gênero.

Com base nessa perspectiva, Carrara et al. (2009) aprofunda essa discussão quando enfatiza que desde cedo, as crianças são educadas para conviver em sociedade.

Principalmente, em relação às influências que diferenciam os gêneros, tais como a decoração do quarto da criança, no qual a cor azul associa-se ao masculino e a cor rosa, ao feminino.

Assim como outros artefatos simbólicos, habilidades, comportamentos, regras de etiqueta, de conduta e atividades sociais. A medida que essas crianças crescem, por meio dos brinquedos e brincadeiras, aprendem-se a “diferenciar” as atitudes, gestos e gostos tipicamente masculinos e femininos.

Dessa maneira, os brinquedos se tornam um meio importante de interação e aprendizado de novos significados e códigos sociais (Bíscaro, 2009). Desde muito pequenas, as crianças são rodeadas de brinquedos e jogos, que trazem uma variedade de significados acerca do que é socialmente considerado feminino e masculino. Assim, as crianças vão aprendendo a distinguir atitudes e gestos a partir da diferenciação cultural entre os gêneros. O brincar infantil reflete os padrões de socialização, que definem papéis estereotipados entre as crianças (Hislam, 2006; Bicalho, 2013).

O que se deve compreender é que “as identidades de gênero não são únicas” (Louro, 2002, citado por Bichara et al., 2004). As identidades de gênero são construídas em contextos históricos, e também se diferenciam em um mesmo contexto cultural, em uma mesma sociedade. Há, portanto, inúmeras formas e possibilidades de se identificar com a masculinidade e a feminilidade.

Assim, a preocupação dos(as) pesquisadores(as) está relacionada em como as brincadeiras infantis estão sendo direcionadas no cotidiano, pois através das práticas e dos estereótipos é que se estabelecem as desigualdades e as práticas de discriminação entre as

crianças, “as identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdades” (Louro, 1997). É preciso se atentar à educação dessas crianças, seja no ambiente escolar ou familiar, no qual o que se observa é, frequentemente, a presença de concepções rígidas sobre as diferenças entre os gêneros.

Outro ponto a discutir é o papel da mídia no que se refere ao fortalecimento dos estereótipos sobre a masculinidade e a feminilidade. Com os veículos de massa, especialmente, a televisão, as crianças passaram a serem alvos constantes das propagandas. Ao mesmo tempo em que são vistas como veículos de consumo, a televisão manipula as escolhas infantis, principalmente em relação aos brinquedos diferenciados para cada gênero. As crianças são diretamente influenciadas por símbolos e objetos simbólicos associados às diferenças entre o masculino e o feminino (Louro et al., 2003; Hislam, 2006).

Em relação ao contexto escolar, os próprios profissionais, sejam os(as) professores(as), equipe pedagógica e os(as) próprios(as) alunos(as), criam, muitas vezes, condições durante o momento do brincar para que as práticas discriminatórias se perpetuem. Muitas vezes, fazem comentários que desestimulam ou reprimem as crianças em determinadas atividades e/ou brincadeiras consideradas “desviantes”. Assim se configuram os chamados “estereótipos de papéis de gênero”, ou seja, a padronização desses papéis e valores, considerados normativos, do que meninas e meninos devem fazer. Significa dizer que meninas e meninos tenderão a expressar comportamentos e atitudes singulares, porém, de acordo com as expectativas sociais (Lucchini, 2008; Bicalho, 2013).

Dessa forma, quando as crianças não seguem normas pré-estabelecidas, surgem conflitos, enquadrando-as como “anormais”, precisando ser direcionados para a dita “normalidade”. Segundo Bicalho (2013), a maioria dos(as) professores(as) e pais confundem gênero com sexualidade e que pelo fato de uma menina brincar com um carrinho, seja tipicamente “masculina”, assim como um menino, que brincar de boneca, terá como

orientação afetivo-sexual, a homossexualidade. Essa temática é importante para reflexão e discussão entre os(as) educadores(as), pois, há sim, a possibilidade da criança desenvolver uma orientação homoafetiva. Diante dessa problemática, Junqueira (2009) afirma que a escola brasileira foi estruturada a partir de pressupostos rodeados de um de valores, normas e crenças que, por consequência, reduz à imagem do “outro”. Dessa forma, esse outro é considerado o “estranho”, “inferior”, “pecador”. Com base nessa temática, que envolve a repressão sexual, Junqueira (2009) afirma que:

A repressão sexual (enquanto prática institucional, da qual a homofobia é uma de suas expressões, embora a transcenda) opera não só pelo conjunto explícito de interdições, censuras ou por um código negativo e excludente, mas se efetiva, sobretudo, por meio de discursos, ideias, representações, práticas e instituições que definem e regulam o permitido, distinguindo o legítimo do ilegítimo, o dizível do indizível, delimitando, construindo e hierarquizando seus campos. (p.16)

Assim, é preciso envolver esses(as) profissionais da educação, a comunidade escolar e a sociedade em reflexões e discussões sobre a homofobia, para que a mesma, possa ser desestabilizada. (Junqueira, 2009).

Em relação as problematizações sobre as diferenças de gênero pelas diferenças de habilidades entre meninos e meninas, alguns autores, como Lucchini (2008), ressaltam que os brinquedos que exigem esforços físicos são socialmente atribuídos à masculinidade e outros que exigem o cuidado com a estética e delicadeza, atribuídas à feminilidade. Carrara et al. (2009) apresentam outros exemplos de brinquedos e brincadeiras que trazem certos significados estereotipados em termos de gênero. Como, por exemplo, oferecer aos meninos armas, jogos de violência, skate, carros, entre outros, podem incitar a violência e a

agressividade, relações de poder, a superação de limites e o entendimento de que o espaço público é deles, incluindo o espaço profissional. Enquanto que são oferecidas para as meninas miniaturas de utensílios domésticos, bonecas e outros brinquedos, determinando para elas, o espaço privado (espaço doméstico).

Outra atividade que se configura como uma fronteira simbólica entre as diferenças de gênero é o futebol. Segundo Luchinni (2008), se recorremos à história, podemos nos deparar com a falta de oportunidade das mulheres em relação aos homens, principalmente, em relação à prática de atividades físico-esportivas. O futebol, especificamente, foi associado a um espaço de práticas masculinas. Assim, há uma construção histórica e social sobre o futebol, representando uma barreira para a prática feminina. Dessa forma, as expectativas, atitudes e padrões, tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar afeta as possibilidades envolvidas no brincar. O nosso desafio é educar essas crianças de forma que elas possam fazer reflexões e questionamentos sobre essas questões de gênero.

É preciso promover espaços para a liberdade e autonomia dessas crianças para expressarem seus anseios, sentimentos, desejos e vontade por meio do brincar. É preciso estimular e fortalecer reflexões críticas acerca das desigualdades existentes entre homens e mulheres em nosso país, assim como gerar novas pesquisas sobre essa temática a fim de sensibilizar à sociedade para tais questões.

4. Promoção à Valorização da Diversidade na Escola: Contribuições da Psicologia Escolar

Neste capítulo será abordado um breve panorama histórico da Psicologia Escolar e as principais contribuições da atuação do psicólogo escolar na construção das igualdades entre os gêneros, favorecendo o respeito e valorização à diversidade.

Com intuito de promover estratégias de intervenção frente à problemática focalizada na pesquisa, o campo da Psicologia Escolar se torna uma área de extrema importância para a discussão sobre gênero, diversidade e outras temáticas relacionadas. Para compreender as contribuições do campo da Psicologia Escolar, é importante analisar o percurso histórico referente a este campo.

Segundo Martínez (2010), a Psicologia Escolar é “um campo de atuação do psicólogo (eventualmente de produção científica) caracterizado pela utilização da psicologia no contexto escolar” (p. 41), no qual esse profissional contribui de forma significativa para a otimização e sucesso dos processos de ensino-aprendizagem. Ou seja, o psicólogo escolar é um profissional que busca contribuir para o aprimoramento dos processos educativos.

No início do século XX, a Psicologia no Brasil foi orientada pelo discurso clínico, que prezava o diagnóstico e atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem, focando apenas no fracasso escolar. A primeira atuação em Psicologia Escolar estava pautada em classificar e medir habilidades relativas à capacidade de aprendizagem da criança.

Posteriormente, os serviços psicológicos foram voltados para orientação educacional, através de atendimentos individuais, a fim de atender os alunos que poderiam ter “problemas” de aprendizagem e/ou algum distúrbio psicológico (Patto, 1984, citado por Lima, 2005; Martínez, 2010; Marinho-Araújo, Justa-Neves, Penna-Moreira & Barbosa, 2011).

Entretanto, esse processo foi se transformando a partir de concepções críticas aos

conceitos e teorias, e esse viés foi se modificando para uma atuação no campo da Psicologia Escolar, no qual se permitiu entender o fracasso escolar como um fenômeno psicossocial. Na década de 1980 é que se iniciou um movimento de análise crítica da atuação do psicólogo escolar. É necessário, portanto, considerar os aspectos sociais, econômicos, históricos e contextuais dos(as) alunos(as) (Lima, 2005).

Assim, há a necessidade de se considerar o contexto escolar como um espaço de diversidade cultural e socioeconômica, com necessidades educacionais específicas para cada ator social. Dessa forma, na promoção do sucesso escolar do(a) aluno(a) é preciso que o(a) profissional de Psicologia analise as relações sociais que caracterizam o contexto escolar, que engloba tanto os(as) alunos(as), como professores(as), familiares, entre outros profissionais inseridos no contexto escolar. É preciso também, englobar os sentidos e reflexões dos(as) alunos(as) sobre o que está sendo ensinado e aprendido, assim como, analisar os significados desses(as) alunos(as) em relação à realidade, tanto no ambiente escolar como familiar.

É necessário que o(a) psicólogo(a) escolar analise os fatores sociais e culturais, pois as queixas escolares podem estar vinculadas à atuação dos diversos atores da instituição. Portanto, o(a) psicólogo(a) escolar desenvolve uma nova identidade profissional, com foco nas relações e interações sociais que são promotoras do desenvolvimento humano. Hinde (citado por Marinho-Araújo & Almeida, 2006, p.66) afirma que “essas relações e interações são dinâmicas, pois são influenciadas pelo contexto, ambiente físico e por outras relações que acabam interferindo nas subjetividades dos alunos”.

O gênero, por ser uma construção social e cultural, está diretamente vinculado às relações sociais. Assim, o(a) psicólogo(a) escolar pode atuar de diferentes formas e com diferentes estratégias de intervenção para a desconstrução das desigualdades em um sentido amplo, e de forma mais específica, para a desconstrução das diferenças, especificamente, as desigualdades de os gêneros.

É preciso discutir e formular, junto com os(as) professores(as), estratégias de intervenção nesse espaço, além de provocar questionamentos e estimular inquietações por parte de outros(as) profissionais da escola. Desta forma, é importante um planejamento e definição das metas e estratégias a serem desenvolvidas.

Moreira e Câmara (2008), apresentam algumas possibilidades, em termos de estratégias pedagógicas, voltadas aos(as) professores(as) e que podem ser aplicadas pelo(a) psicólogo(a) escolar. Essas estratégias buscam trabalhar a identidade e as relações sociais do(a) aluno(a) na escola e aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais. Dessa forma, é importante que esclareça os(as) alunos(as) sobre a existência de preconceitos e discriminações e de que forma isso pode afetar as experiências pessoais de cada um(a). Além de propiciar informações referentes às diferentes formas de preconceito e discriminação. Outra estratégia é estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva das identidades sociais historicamente marginalizadas. Também é importante que facilite a compreensão dos(as) alunos(as) sobre aspectos das identidades de gênero por meio de recursos midiáticos (filmes, documentários) que possibilitará articular as diferenças, fortalecendo a valorização da diversidade.

Assim, a Psicologia Escolar é um campo de atuação de suma importância para trabalhar com essas estratégias, principalmente para compreender e analisar as diversas relações sociais no contexto escolar e como é a cultura institucional da escola em relação às questões de gênero. Como Louro (1997) destaca, é preciso reconhecer como essas desigualdades de gênero estão sendo institucionalizadas.

A escola como instituição formadora de sujeitos, apresenta grande influência na construção das diferenças (Louro, 1997). Porém, a escola, como um espaço de relações, deveria ter como missão formar sujeitos reflexivos, com visão crítica e transformadora. É necessário, na atuação do psicólogo escolar, promover espaços dialógicos entre os atores

sociais inseridos na comunidade escolar para a ampliação do respeito e valorização da diversidade. Contribuir para a formação de mentes questionadoras, a fim de provocar reflexões e discussões que contribuem para a superação das desigualdades, manter uma postura crítica em relação ao processo de naturalização das diferenças, bem como reelaborar e reconstruir conceitos (Carrara et al, 2009).

Algumas das intervenções que o psicólogo escolar pode realizar a fim de promover a igualdade e a valorização da diversidade na escola são: realizar projetos e coordenação de oficinas que integrem as temáticas sobre sexualidade, gênero e diversidade; ampliar o espaço lúdico promovendo autonomia das crianças quanto às escolhas, discussão e planejamento das brincadeiras; promover espaços de discussão com professores(as), atores escolares e pais sobre a temática; refletir junto a esses educadores formas de variar o contexto do brincar, aproveitar experiências da vida e do mundo “real” da criança; questionar as concepções dos(as) professores e outros atores educacionais sobre o conceito de gênero e contribuir com realização de pesquisas sobre a temática no ambiente escolar (Hislam, 2006).

A RESOLUÇÃO CFP N° 001/99, de 22 de março de 1999 estabelece normas em relação à atuação do psicólogo em relação às questões de gênero e orientação sexual. Destaca que o psicólogo enquanto profissional da saúde “deve contribuir com seu conhecimento para o esclarecimento sobre as questões da sexualidade, permitindo a superação de preconceitos e discriminações”. Assim, o psicólogo pode atuar na promoção da igualdade e valorização da diversidade. É importante ressaltar que para ampliar os conhecimentos e discussões sobre as identidades de gênero é necessário investir em diálogos interdisciplinares (Madureira, 2007). Diante disso, a Psicologia, enquanto ciência humana, estabelece pontes com outros saberes, tentando compreender essa temática não se restringindo aos saberes próprios da Psicologia. Mas, que possa colaborar para a promoção da igualdade e valorização da diversidade em todos os níveis (Madureira, 2007).

5. Metodologia

Para atingir os objetivos estabelecidos no presente trabalho é preciso delimitar a metodologia a ser utilizada. Assim, a metodologia é a forma de apresentação e justificativa dos meios utilizados para a investigação, ou seja, é a delimitação dos caminhos a serem percorridos para se alcançar os objetivos da pesquisa (Fonseca, 2002; Minayo, 2004).

Mas para que fosse possível chegar aos objetivos propostos desse trabalho, era preciso uma metodologia que analisasse as informações construídas pelos sujeitos, com o foco na análise de seus significados. À vista disso, a pesquisa realizada foi baseada na metodologia qualitativa. Essa metodologia busca analisar, de forma aprofundada, os significados de um determinado fenômeno. Segundo Minayo (2004), é uma metodologia que busca aprofundar a compreensão do fenômeno relacionado à realidade, para além dos dados quantitativos. Ou seja, é uma metodologia que realiza análises aprofundadas sobre os temas investigados. Assim, a pesquisa qualitativa propõe trabalhar com o universo de significados, sentidos, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que influenciam na compreensão e interpretação do fenômeno a ser investigado (Minayo, 2004).

Dessa forma, a presente pesquisa foi inspirada na epistemologia qualitativa. González Rey (1997) apresenta três pressupostos importantes propostas por ele sobre esta perspectiva epistemológica:

- 1) *O conhecimento é construído e interpretado.* O sentido que se dá às expressões da realidade é construído pelo sujeito. “A interpretação é uma construção do pesquisador, em que a teoria é um instrumento do investigador no processo interpretativo” (Mori & González Rey, 2011, p. 101).
- 2) *A metodologia qualitativa é de caráter interativo.* A construção do conhecimento se estabelece na relação pesquisador-pesquisado e do contexto. É por meio do

processo de diálogo, da comunicação, que os diferentes sentidos subjetivos emergem e se constituem na relação pesquisador e o pesquisado. Assim, a comunicação é “via de construção de conhecimento” (Mori & González Rey, 2011, p. 101).

- 3) *O caráter singular e subjetivo da interpretação dos dados, como fonte legítima de produção do saber.* Segundo Mori e González Rey (2011), não é a quantidade de participantes que legitima uma pesquisa, mas a qualidade das suas expressões, que envolve valores, crenças e os significados produzidos no decorrer da pesquisa.

5.1. Participantes:

Os(as) participantes da pesquisa foram 4 (quatro) alunos(as) do Ensino Fundamental I de uma escola pública de Ceilândia-DF, sendo 2 (duas) meninas e 2 (dois) meninos, na faixa etária entre 7 (sete) e 9 (nove) anos de idade. Também participaram da entrevista, 2 (duas) professoras do Ensino Fundamental I da mesma escola pública, totalizando 6 participantes. A seleção das professoras foi feita sob a orientação da supervisora pedagógica da instituição e os(as) alunos(as) foram selecionados pelas professoras entrevistadas. Nas tabelas, a seguir, é apresentada uma breve descrição dos(as) alunos(as) e professoras que participaram da pesquisa. Foram utilizados nomes fictícios com o intuito de manter o sigilo em relação à identidade pessoal dos(as) participantes, conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Tabela 1

Informações sobre as professoras participantes.

Jasmin, 40 anos	Alice, 49 anos
Formada no Magistério, graduada em História e pós-graduada em psicopedagogia.	Formada em Pedagogia, na área educacional e pós-graduação em Psicopedagogia.
Leciona há 20 anos.	Leciona há 25 anos.
Há 19 anos que está na SEDF	Há 23 anos que está na SEDF
É evangélica	É evangélica

Tabela 2

Informações sobre os(as) alunos(as) participantes.

Ariel,	Duda,	João	Lucas
1 ° ano	1° ano	3° ano	2° ano
7 anos	7 anos	9 anos	8 anos

5.2. Materiais e Instrumentos:

Os materiais utilizados durante a pesquisa de campo foram caneta e papel (para o registro das observações), um gravador de áudio utilizado nas entrevistas (com o consentimentos dos(as) participantes), recortes de cartolina para a apresentação das imagens

selecionadas e alguns brinquedos previamente selecionados que foram utilizados em uma situação lúdica com os(as) alunos(as) durante a entrevista.

Vários instrumentos foram utilizados: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexos 1 e 2), roteiros das entrevistas semiestruturadas, para os(as) alunos(as) e para os(as) professores(as) (Anexos 3 e 4) e imagens previamente selecionadas (Anexos 5 e 6).

5.3. Procedimentos de Construção das Informações:

Antes de realizar a pesquisa de campo, foi necessário submeter o projeto para o Comitê de Ética e Pesquisa. Após aprovação do projeto pelo CEP, foi realizada uma visita à escola pública de Ceilândia-DF, no qual foram convidadas duas professoras de Ensino Fundamental I a participar da pesquisa. Antes das entrevistas, foi entregue às professoras duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1). O TCLE é um documento que apresenta informações referentes aos objetivos da pesquisa, aos riscos, questões éticas, como o sigilo da identidade pessoal dos(as) participantes, os benefícios para o(a) próprio(a) participante, assim como as suas contribuições para a pesquisa. Durante a entrega do TCLE, a pesquisadora esclareceu as eventuais dúvidas dos(as) participantes. Também foi informado que havia a possibilidade de desistência do(a) participante a qualquer momento durante a pesquisa.

Após o consentimento das professoras foi realizada, individualmente, uma entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista envolve a elaboração de um roteiro com questões abertas, construídas pelo(a) pesquisador(a), sobre o tema que está sendo estudado. Permite que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (Gerhardt & Silveira, 2009; Gaskell, 2002, Madureira & Branco, 2007).

Durante a entrevista, também foram apresentadas imagens previamente selecionadas, enquanto artefatos culturais. Segundo Madureira (2008), a apresentação de imagens enquanto

recurso metodológico é uma forma de estimular reflexões por parte dos(as) participantes de forma a contribuir para a compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado.

Logo após a entrevista com as professoras, a pesquisadora realizou observações dos(as) alunos(as) brincando no período de intervalo na escola por 5 dias letivos, inclusive, observações da festa referente ao Dia das Crianças. Durante essa etapa, foram realizados registros das observações para a análise posterior das informações construídas.

Após as observações, foi solicitado às professoras entrevistadas que escolhessem 4 alunos(as) participantes, sendo uma dupla (um menino e uma menina) de cada uma das turmas em que as professoras exercem suas atividades. Como critérios de escolha, foram selecionados(as) alunos(as) que as professoras identificavam como ativos(as) durante as atividades escolares e que gostassem muito de brincar.

Devido ao fato das crianças serem menores de idade, os pais e/ou responsáveis também receberam o TCLE, informando o objetivo e os procedimentos da pesquisa e para autorizarem a participação das crianças na situação lúdica elaborada pela pesquisadora e nas entrevistas semiestruturadas com apresentação de imagens previamente selecionadas.

Antes da realização das entrevistas, os(as) alunos(as) selecionados(as) participaram de uma situação lúdica específica planejada pela pesquisadora com brinquedos diversos. A situação específica envolveu dois momentos: no primeiro momento foram disponibilizados diversos brinquedos para que os(as) alunos(as) brincassem livremente e no segundo momento, foi apresentada a seguinte situação hipotética: “Bom, agora vocês vão imaginar que estão perdidos(as) em uma sessão de brinquedos. Mas a sessão que vocês ficaram perdidos(as) só tem brinquedos que são de meninas (sugestão para os meninos participantes) e brinquedos de meninos (sugestão para as meninas participantes). Até seus pais e/ou responsáveis irem buscar vocês, com quais brinquedos e como vocês brincariam nessa loja?”.

Gerhardt e Silveira (2009) afirmam que a observação é uma técnica que nos permite ver, ouvir e analisar os fenômenos que se pretende investigar, no qual o(a) pesquisador(a) tem um contato mais próximo com o objeto de estudo. O tipo de observação realizada no cotidiano escolar foi a observação simples, no qual o(a) pesquisador(a) observa, de maneira espontânea, como os fatos ocorrem. “É muito apropriada para o estudo de condutas mais manifestadas das pessoas na vida social.” (Gerhardt & Silveira, 2009, p.74).

Após a situação lúdica, as crianças participaram de uma entrevista semiestruturada seguida de imagens previamente selecionadas. É importante ressaltar que tanto a situação lúdica como as entrevistas foram realizadas em duplas do mesmo gênero (uma dupla só com os meninos e uma dupla só com meninas).

As entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos(as) participantes e responsáveis pelos(as) alunos(as), para que as entrevistas fossem analisadas de modo mais aprofundado. Com relação à confidencialidade, o(a) participante foi informado(a) que seu nome, assim como qualquer informação que pudesse levar a sua identificação seria mantido em sigilo pela pesquisadora.

A pesquisa foi integralmente custeada pela pesquisadora.

5.4. Procedimento de Análise dos Dados:

Segundo Gerhardt & Silveira (2009), o processo de análise consiste em compreender as informações construídas na pesquisa de campo, responder a problemática da pesquisa, assim como ampliar o conhecimento sobre os pressupostos estudados.

De forma mais específica, a análise das informações construídas na pesquisa de campo foi realizada em três etapas. A primeira etapa consistiu na transcrição literal das entrevistas gravadas, constando as falas da pesquisadora, professora e das crianças. Também foram analisados os registros das observações realizadas no contexto escolar, principalmente,

das relações das crianças com as brincadeiras no intervalo e na situação específica planejada pela pesquisadora (situação lúdica já mencionada).

Esse procedimento permitiu fazer uma análise mais aprofundada sobre a problemática em foco, já que se faz necessária a revisão das falas, das observações e anotações. A segunda etapa, após a transcrição das entrevistas, foi destacar trechos significativos que permitiram agrupar informações em categorias construídas pela pesquisadora, denominadas como categorias analíticas temáticas, relacionadas aos objetivos da pesquisa. Assim, estas categorias construídas permitiram concretizar a terceira etapa, que foi relacionar, integrar, e principalmente, orientar a interpretação das informações construídas na pesquisa de campo de uma forma mais aprofundada, articulando o teórico e o empírico.

Desse modo, o trabalho interpretativo foi orientado a partir das três categorias analíticas temáticas construídas. São elas: (1) As brincadeiras infantis no contexto escolar; (2) As brincadeiras infantis e a construção das identidades de gênero na perspectiva das professoras e (3) As brincadeiras infantis e a construção das identidades de gênero na perspectiva das crianças.

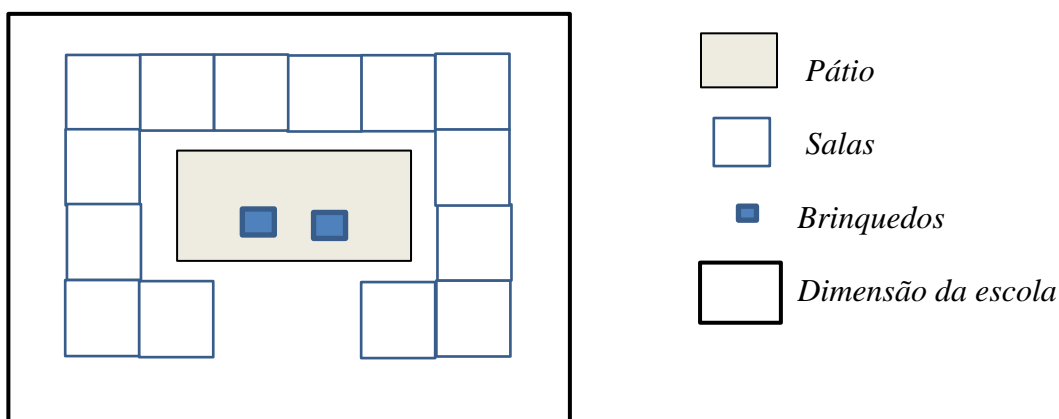
6. Resultados e Discussão

Apresento nessa seção os resultados e discussões considerando as três categorias analíticas mencionadas anteriormente.

1. As Brincadeiras Infantis no Contexto Escolar em Foco

Antes de aprofundar na análise das brincadeiras infantis na escola, é importante e necessária uma breve apresentação do espaço da escola onde foi realizada a pesquisa.

O primeiro aspecto a ser mencionado é a dimensão do pátio, ou melhor, a dimensão da escola. O pátio é centralizado, no meio da escola, no qual ficam disponíveis 14 (quatorze) salas de aula ao redor. É um espaço extremamente pequeno, no qual apresenta dois brinquedos coloridos (azul, vermelho, verde e amarelo) no centro do pátio, sendo que cada um deles, tem (quatro) escorregadores. Esses brinquedos ficam próximos à sala dos professores e da diretoria para melhor visualização dos profissionais da educação durante o intervalo. O pátio e as salas de aula são os únicos espaços utilizados para a realização das brincadeiras infantis.



Figural. Ilustração do espaço da escola de Ensino Fundamental 1 – DF

Em relação ao cotidiano na escola, os(as) alunos(as) tem um tempo determinado para as atividades em sala de aula, um tempo curto para o lanche da escola, o intervalo de 15 (quinze) minutos e o retorno para a sala de aula. E o tempo significativo destinado às brincadeiras livres? Diante desse questionamento, o aluno João relata: “(...) a professora faz a gente copiar o quadro umas três vezes e todinho (...) depois mais dois deveres”. A aluna Ariel fornece informações condizentes com as observações realizadas: “a gente faz o cabeçalho, depois estuda, depois lancha, ai vai pro recreio, estuda e depois vai embora”. Nota-se que é disponibilizado pouco tempo para a brincadeira livre na escola. As crianças dispõem de um tempo reduzido para o brincar espontâneo e livre, não proporcionando espaço de autonomia e criatividade da criança.

Dessa forma, a precariedade de atividades e brincadeiras infantis na escola se justifica pelas práticas tradicionais utilizadas nas instituições de ensino, e ainda, pela inadequação do espaço escolar (Cardia, 2011).

No lado externo à escola, há uma quadra esportiva. Porém, segundo as professoras, a quadra é da comunidade, no qual, a escola também faz parte. Mas os(as) profissionais da educação e os(as) alunos(as) não utilizam a quadra esportiva por não terem apoio da equipe gestora e “resguardo” em relação ao uso da quadra, devido às possíveis intercorrências que ocorrem nesse espaço, como misturar os(as) alunos(as) com pessoas desconhecidas, violência fora do ambiente escolar, roubo de materiais e entre outros. Além dessa problemática, a escola apresenta um terreno que, supostamente, seria dedicado à construção de uma quadra esportiva para seus(suas) alunos(as), mas que a equipe gestora não atende ao pedido dos(as) professores(as).

A partir das entrevistas, nota-se que a maioria dos(as) profissionais da escola incentivam a presença das brincadeiras nesse contexto. Mas são realizadas poucas ações no ambiente escolar para que se coloquem essas discussões em prática. Nota-se que a escola não

dispõe de espaço significativo para a realização de outras brincadeiras, e, infelizmente, não se é atribuída a devida importância a isto.

(...) a gente é incentivada ao lúdico, mas o espaço físico das escolas não condiz.

(...) queremos usar a quadra da frente, mas não temos apoio nenhum (...) (*Jasmin*)

Diz muito do lúdico, pouco se faz pelo lúdico (...) a bola tem que ser bem levezinha por causa dos vidros. (...) a quadra é da comunidade, daí temos que ficar aqui, nesse lugar fechado. (...) arrecadam dinheiro (...) o dinheiro pode ser gasto com qualquer coisa, menos com brinquedo. (...) Se eu for fazer brincadeiras competitivas (...) incomodo mais de 10 salas. (*Alice*)

No intervalo, as brincadeiras predominantes são aquelas que envolvem corrida, especialmente, o pega-pega. A maioria das vezes, a brincadeira do pega-pega é dividida entre meninos e meninas de séries maiores. Entretanto, observa-se que há uma divisão não apenas por gênero, mas por série escolar. A seriação, principalmente o 4º e 5º ano, que se enquadram os alunos de 9 (nove) e 10 (dez) anos, se dedicam mais às brincadeiras de correr, ou muitas vezes, aos grupos de conversas entre alunos(as) do mesmo gênero.

Maluf (2003) traz uma discussão interessante ao exemplificar algumas práticas que são corriqueiras na escola entre os(as) alunos(as), tendo como justificativa, a idade cronológica, como um dos possíveis “indicadores” que caracterizam determinadas fases do desenvolvimento psicológico infantil. Geralmente, crianças que estão nessa série precisam de espaço que lhes proporcione encontros com outros(as) amigos(as); surgem com frequência os jogos de competição; meninos e meninas não se misturam com frequência e há maior atração por esportes e jogos. Observa-se que, há uma interação maior entre os alunos e alunas das

séries menores, no qual participam das brincadeiras de pique-cola, pique ferro, policia e ladrão, corre cotia e pique esconde.

Em relação às brincadeiras dos meninos, são ao ar livre, como o futebol e brincadeiras que utilizam a expressão de força, como as “lutinhas”, dificilmente, as meninas tentam interagir com eles. Necessário recorrer à história para entender esse fenômeno, visto que não foram dadas oportunidades às mulheres equivalentes aos dos homens no que diz respeito às praticas esportivas. A partir da discussão sobre a herança ainda não superada pelo Decreto Esportivo de 1941, do Conselho Nacional de Desportos (documento oficial à interdição das mulheres às entidades desportivas do Brasil, devido aos traços de delicadeza, sensibilidade e falta de habilidades), Luchinni (2008, p.125) afirma que “a construção cultural brasileira concebe o esporte, especialmente, o futebol como um espaço de práticas sociais masculinas (...) o futebol terminou por representar uma barreira maior do que outras atividades à prática feminina”.

Dessa forma, nota-se que foi construída, historicamente, uma corporeidade feminina mais passiva do que ativa, ressaltando uma inferioridade em relação, aos esportes, como, por exemplo, o futebol.

Em relação às escolhas dos(as) participantes e papéis definidos para cada um(a) nas brincadeiras, as alunas participantes relataram que são definidos por votação, como afirma Ariel: “É como se a gente votasse (...) aí canta a música, assim: céu, bola de fogo que mata geral, ba bú tchau! (...) quem sobra, é quem vai ser a pega”. No intervalo, geralmente, os(as) alunos(as) decidem pelo par ou ímpar, maioria de votos ou por sorteio. Verifica-se que as regras das brincadeiras são formuladas de modo democrático por parte das meninas. Em relação aos meninos, os grupos se mostram bem fechados, no qual a decisão de quem pode participar do grupo é do “dono” da brincadeira, segundo Lucas. Dessa forma, nota-se que,

especialmente, no grupo dos meninos, há uma relação de poder entre eles, no qual existe um “líder” que formula as regras e toma as decisões do grupo.

Diante das observações realizadas, verifica-se uma divisão nítida dos grupos pela diferença de gênero. Permanece fortemente o gênero enquanto fronteira simbólica que delimita quem participa ou não do grupo das brincadeiras. Para Madureira (2007), a fronteira simbólica quando rígida, se torna uma barreira cultural, que é fortalecida por sentimentos que causam desconforto nos sujeitos. Em relação ao gênero, observa-se que há um sentimento de superioridade dos meninos em relação às meninas. Logo, esse sentimento se expressa no desejo de excluir o outro do grupo definido como “preconceito” (no caso acima, a menina que é excluída do grupo).

As professoras apresentaram exemplos de brincadeiras com foco nas práticas pedagógicas, como “passar a bola um para o outro” para estimulação da coordenação motora. Jogos matemáticos e jogos da memória para estimular o raciocínio, também voltados para o desenvolvimento motor e para o processo de aletramento. Além de apresentar jogos que podem ser vivenciados pelos(as) alunos(as) no ambiente familiar. Dessa forma, há uma grande variedade de brincadeiras dirigidas, enquanto atividade lúdica, para estimular o desenvolvimento integral da criança.

Observa-se que há uma dedicação maior das professoras no que se refere à utilização de jogos dirigidos. Em relação a essa temática, Carneiro e Dodge (2007) destacam que há várias divulgações de estudos em Psicologia por autores renomados como Piaget, Vygotsky, Wallon, Winnicott, Luria e Brunet, sobre a importância da brincadeira na escola. Contudo, isto só ocorre do ponto de vista teórico, pois na prática, o que mais se observa são atividades planejadas sob a forma de jogo. Nota-se também que os(as) professores(as) interferem ou dirigem seus(suas) alunos(as) o tempo todo, impedindo que as crianças tenham momentos de livre escolha e expressem seus sentimentos.

Outro aspecto abordado refere-se à interação de meninos e meninas nas brincadeiras dirigidas. Segundo as professoras, ambas costumam realizar jogos e brincadeiras que há grupos mistos para não incentivar a competição entre meninos e meninas. Dessa forma, a professora Alice argumenta que premiar os(as) alunos(as), nas brincadeiras, incentiva a separação por gênero (diferenças em relação as supostas habilidades femininas e masculinas). No entanto, a depender do tipo de jogo ou brincadeira, as meninas ou os meninos não brincam, pois segundo eles(as), saberão que vão perder e, conseqüentemente, não ganhar o prêmio. Diante disso, percebe-se que há uma reflexão importante das professoras em relação à interação mista entre os(as) alunos(as). Pois, segundo elas, esse tipo de interação pode servir como uma estratégia para diminuir a competitividade entre eles(as). Além de criticarem a premiação enquanto reforçador da participação dos(as) alunos(as) nas brincadeiras e jogos. Dessa forma, a professora Alice destaca a importância das crianças participarem das brincadeiras pelo prazer de vivenciarem momentos lúdicos, pelo ato do brincar, e não pelo prêmio, que, de certa forma, demarca as diferenças em relação à determinadas habilidades e inclusive, em relação ao gênero.

Outro aspecto observado foi em relação à participação dos(as) professores(as) durante os intervalos. Nota-se que não há participação dos(as) professores(as), eles(as) ficam mais como observadores(as). As professoras entrevistadas justificam essa posição em relação à maturidade das crianças. À medida que elas vão adquirindo maturidade, as brincadeiras vão se tornando mais livres. Dessa forma, o(a) professor(a), fica apenas como observador(a) e mediador(a). Assim, é importante destacar que as professoras tem maior participação nas brincadeiras dirigidas do que nas brincadeiras livres. Segundo Carvalho, Alves e Gomes. (2005), os(as) professores(as) parecem privilegiar a brincadeira que apresente um objetivo específico, como um recurso metodológico que contribui para a aprendizagem da criança.

Enquanto que as brincadeiras livres ficam restritas aos intervalos para que os(as) alunos(as) possam interagir com outras crianças.

Algumas professoras realizam uma atividade na escola denominada de “O Dia do Brinquedo”. Mediante a falta de espaço para a brincadeira livre, considera-se essa atividade significativa e importante para as crianças expressarem suas emoções, sentimentos a partir das brincadeiras livres. Essa atividade ocorre uma vez na semana, especialmente nas sextas-feiras, quando os(as) alunos(as) podem levar seus brinquedos de casa. Nas reuniões, as professoras orientam os pais em relação aos brinquedos que podem ser levados, devido alguns brinquedos serem frágeis e de alto valor. Além do brincar, é um momento de interação com outras crianças, onde podem compartilhar seus brinquedos e, assim, compartilhar com os(as) colegas.

Observa-se que, especialmente, nas brincadeiras livres, os(as) alunos(as) costumam utilizar diversos brinquedos. Em relação à sua importância nas brincadeiras, Broùgere (1995) afirma que o brinquedo, enquanto produto de uma sociedade dotada de traços culturais transmite valores simbólicos e dispõe um acervo de significados para as crianças.

Em relação à brincadeira dirigida, nota-se que por um lado, ela desempenha um papel importante na vida da criança, principalmente, como um recurso metodológico que possibilita trazer conhecimentos para a aprendizagem da criança (Carvalho et al., 2005). Porém, por outro lado, observa-se que a criança fica presa aos jogos e brincadeiras dirigidas e permanece a precariedade das brincadeiras livre no espaço escolar. Até o único momento que é oferecido para a brincadeira livre, a professora Alice utiliza o espaço para a brincadeira dirigida. Essa posição é analisada no relato da professora Alice, quando afirma que mesmo nas brincadeiras livres, ela passa determinadas orientações aos(às) seus(suas) alunos(as), que, de certa forma, interfere na espontaneidade, autonomia e criatividade da criança.

Durante a realização da pesquisa, a pesquisadora teve oportunidade de presenciar uma festa do Dia das Crianças. Nesse dia, as crianças tiveram a oportunidade de brincar com diversos brinquedos, dentre eles estavam: basquete, cama-elástica, totós, pula-pula, fliperamas, e outros. A proposta da escola foi interessante, no sentido de não definirem os brinquedos tidos como femininos ou masculinos – diferenciação por gênero. Assim, ficava a critério da criança, qual brinquedo escolher para brincar. Houve uma interação significativa dos meninos e meninas nos diversos brinquedos, apenas o fliperama de futebol e o totó havia uma concentração maior de meninos, mas também, não havia nenhum impedimento à participação das meninas. Dessa forma, os(as) próprios(as) alunos(as) já fazem suas escolhas estereotipadas em termos de gênero. Porém, o que se problematiza é o papel da escola, que não reforça, não valoriza e também não incentiva, de modo geral, a igualdade entre os gêneros.

Outro ponto interessante para discussão sobre a concepção das professoras sobre as brincadeiras, refere-se a importância dos cursos de formação (continuada) para lidar com as dificuldades dos alunos a partir da brincadeira (lúdico). A professora Jasmin abordou a importância da formação continuada para aperfeiçoamento de professores(as), principalmente para lidar com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. E a brincadeira se torna uma atividade estratégica de grande valia, pois favorece, de forma diferenciada, lúdica e criativa, a aprendizagem e maior interação dos(as) alunos(as).

2. As Brincadeiras Infantis e a Construção das Identidades de Gênero a partir da Perspectiva das Professoras

Para as professoras participantes, a brincadeira infantil é extremamente importante para a criança, principalmente, no contexto escolar. A brincadeira é colocada como necessária e prazerosa. Segundo elas, a brincadeira favorece o desenvolvimento, a

aprendizagem dos(as) alunos(as) e aprimora seus conhecimentos sobre o mundo. Diante disso, o brincar é uma prática lúdica muito importante na vida da criança, que traz diversos benefícios para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social. É essencial para a estimulação da linguagem, imaginação, criatividade, além de beneficiar a interação entre as crianças e favorecer a formação de suas habilidades psicomotoras (Cardia, 2011; Carneiro & Dodge, 2007; Maturana, 2004; Maluf, 2003; Moyles, 2006).

As professoras também abordam as brincadeiras como um momento de prazer e que traz o prazer (momento agradável). Porém, a brincadeira não é só um momento de prazer, a criança também desfruta de momentos de desprazer e frustração, sendo este necessário para o desenvolvimento psicológico da criança (Vygotsky, 1998).

As professoras Alice e Jasmin abordam a importância da brincadeira em diversos contextos: familiar, escolar, meio religioso e comunidade. Ainda, a brincadeira também é vista como ação da criança para expressar seus sentimentos, trabalhar os seus valores, como o respeito, a qualidade das relações, desenvolver a coordenação motora, o raciocínio, assim como lidar com situações cotidianas (da realidade). Para Alice, a brincadeira “alcança níveis que a gente não consegue alcançar pelo conteúdo”. Como afirma Maluf (2003), à medida que a criança brinca, ela interage com os objetos e com outras pessoas, construindo relações e conhecimentos a respeito do mundo que vive.

Ao mesmo tempo, a professora Alice aponta a importância das brincadeiras e jogos dirigidos, quando afirma que “esses jogos que são direcionados ajudam demais no conhecimento (...) no desenvolvimento da criança”. Fala-se muito da importância do brincar livremente na escola, porém, há uma precariedade desse tipo de brincadeira no ambiente escolar. De certa forma, são impostas, pelos(as) professores(as) e pela equipe gestora, brincadeiras dirigidas que fortalecem os estereótipos de gênero. Como o exemplo que a professora Alice traz referente ao cronograma dirigido de brincadeiras na época de

competição dos jogos que delimitaram o futebol para os meninos e queimada para as meninas. Diante disso, nota-se que a equipe gestora delimita os participantes de cada brincadeira de acordo com o gênero. Dessa forma, essas diferenças para cada gênero são construídas e fortalecidas no ambiente escolar, desqualificando a diversidade e autonomia das crianças na escolha das suas brincadeiras.

Para compreender o que as professoras pensam em relação às brincadeiras infantis e a construção das identidades de gênero, é importante analisar suas concepções sobre gênero e identidade. Foi possível analisar que há divergências e convergências entre as professoras em relação à essa questão. Além de demonstrarem muita dificuldade de conceituação, e também, justificativas fortemente baseadas no viés religioso.

Para a professora Jasmin, o gênero é uma construção social, no qual a escolha do indivíduo por alguma identidade de gênero, se diferencia com o tempo. Mas, acima de tudo, a professora afirma que o gênero é definido pela concepção orgânica, sendo os órgãos sexuais critérios para a identificação do masculino e feminino. Diante dessa afirmação, Louro (1997) aponta o conceito de gênero como uma construção social do que venha ser feminino e masculino. A autora não nega as diferenças sexuais orgânicas, porém, não são essas diferenças que definem o gênero, a forma de ser feminino ou masculino é construída socialmente e culturalmente.

Enquanto que a professora Alice define gênero como uma opção sexual e que não é orgânica, afirmando que “Deus fez o homem para ser homem e a mulher para ser mulher, para um ficar com o outro”. No discurso da professora, prevalece uma posição cristã em relação à heterossexualidade. Navarro-Swain (2000, p. 17) apresenta que as ideias cristãs são naturalizadoras dessa discussão quando afirma:

Adão e Eva, o casal originário, justificador e naturalizador da divisão sexuada da humanidade, faz parte de um repertório ficcional (...) determinando o lugar de cada sexo: o homem, a imagem de Deus; a mulher, a sedutora e fraca, destinada por seu erro à obediência e a dor. Dois pólos, um superior e um inferior (...) a heterossexualidade como norma e as relações assimétricas entre os corpos sexuais ficam assim, instituídas no imaginário ocidental, ordenando às práticas e relações no Ocidente cristão.

Ambas as professoras são da religião evangélica. Dessa forma, as crenças religiosas influenciam fortemente na concepção que as professoras, principalmente a professora Jasmin tem sobre o gênero e sobre as diferenças das brincadeiras entre os meninos e meninas. A religiosidade é determinante no discurso das professoras, principalmente, na forma de educar as crianças, com foco na heteronormatividade. As professoras definem outras “opções sexuais” diferentes da heterossexualidade como algo errado, como afirma a professora Alice: “é dever de a professora mostrar o que é correto (...) para depois não falarem, poxa professora, você viu que eu estava dando minhas pegadas erradas e não fez nada para mudar”. São discursos que demarcam nitidamente as diferenças entre os gêneros, normatiza a heterossexualidade e reproduz o preconceito no ambiente escolar.

Em relação à identidade, as professoras abordam tal conceito como algo inato. Porém, Alice A apresenta um discurso contraditório ao informar que a identidade é inata e, ao mesmo tempo, informa que é “o registro que criamos para sermos identificados pelas pessoas (...) se constroem, a partir de seus comportamentos, da sua ética, dos valores que estão te passando”. Enquanto que a professora Jasmin, o que define nossa identidade são os genes (XX e XY). Nota-se uma posição essencialista em relação à identidade ao referir que a genética, o “DNA”, nunca será mudado, por ser uma criação divina. Juntamente com essa posição,

afirma que “o orgânico influencia nas brincadeiras infantis (...) a postura, os comportamentos, a força, a musculatura define os gêneros nas brincadeiras infantis”.

A professora defende a importância de existir essa diferenciação entre as brincadeiras de meninos e meninas, pois é uma separação que permite inferir o que é socialmente “destinado” à menina e o que é para menino. Dessa forma, há diferenças entre as brincadeiras femininas e masculinas, determinadas tanto pelo social como pelos aspectos de ordem orgânica (corpo).

Diante dessas diferenças, Jasmin afirma que a brincadeira comum entre as meninas é a casinha. Porém, como o gênero é construído culturalmente, as formas de feminilidade vão se construindo diferentemente das concepções passadas. Exemplifica que antigamente as brincadeiras de casinha eram voltadas para o trabalho doméstico. Hoje, nota-se que “as meninas trabalham fora de casa, visitam as amigas, vão ao salão”. Mas que, além disso, ainda tem o trabalho doméstico e a subordinação ao marido. Informa que há uma participação mais ativa dos meninos na brincadeira de casinha: “meninos brincando de casinha, normalmente, são os pais e que também saem para trabalhar”. Porém, o que é delimitado, são os papéis a serem desempenhados pelos meninos e pelas meninas.

Segundo Maturana e Zoller (1924) a justificativa para a subordinação da mulher em relação ao homem refere-se aos papéis que são definidos socialmente para os homens e para as mulheres. Dessa forma, o discurso da professora conserva a delimitação de papéis masculinos e femininos que são esperados pela sociedade. O modo como vivemos hoje é marcado ainda pela cultura patriarcal (Maturana & Zoller, 2004; Parker, 1991). Dessa forma, a cultura patriarcal continuou a “exercer influência sobre as maneiras pelos quais as mulheres brasileiras têm sido conceituadas e classificadas” (Parker, 1991).

De forma distinta, para a Alice, a brincadeira não tem sexo. Acredita que não existe essa diferença de brincadeiras para meninas e de brincadeiras para os meninos. O que existe é

o preconceito como “algo criado pela cabeça do homem e da mulher”. Porém, no decorrer da entrevista, nota-se uma contradição quando Alice faz referência ao dizer que não existe diferença entre as brincadeiras, mas que é a forma como se brinca que está relacionada com gênero, que é construído com base no biológico. Um exemplo é a postura. A menina é educada a sentar direito, ter o cuidado com o corpo. Porém, não existe essa preocupação, por parte das professoras, com o corpo dos meninos. Novamente, as professoras fortalecem as diferenças de gênero a partir da concepção biológica. Ainda, a professora afirma que é preciso ter cuidado para que a brincadeira não “dê lucros negativos” quando se refere à escolha da orientação sexual: “(...) você começa com uma brincadeira, aí começa a se vestir igual, alguém (mesmo gênero) pagou um lanche para mim, aí vou continuar”. Observa-se uma contradição da professora ao inferir que a brincadeira não tem “sexo” (gênero), mas a forma como o(a) aluno(a) brinca poderá definir a sua identidade de gênero e, posteriormente, a possibilidade de uma “opção sexual”.

As professoras abordam o brinquedo como um objeto que influencia nos sentimentos da criança. A arma de brinquedo é um exemplo de objeto que, segundo as professoras, traz o “semblante” de agressividade. Enquanto que a boneca apresenta a noção de sensibilidade carinho e cuidado. Segundo as professoras, é como se o brinquedo apresentasse uma função específica. Diante dessa temática, o brinquedo vem de um sistema de produção e de difusão no qual se inscreve e que carrega significados culturais. Portanto, o brinquedo dotado de significados, é inserido na brincadeira, no qual a criança, pela sua bagagem cultural, é estimulada a construir suas ações e suas funções. Assim, o brinquedo permite que a criança crie a brincadeira ao abrir um leque de possibilidades de ações coerentes com a representação que a criança tem do brinquedo (Broùgere, 1995).

As imagens apresentadas possibilitaram que as professoras trouxessem suas concepções, em relação às diferenças dos brinquedos e brincadeiras, carregadas de

estereótipos. Segundo elas, as brincadeiras que apresentam força e lutas são definidas para os meninos. Essa observação é decorrente dos estereótipos sociais que definem a virilidade e a superioridade como inerentes ao masculino (Moyles, 2006). Enquanto que a cor rosa, os detalhes, a delicadeza e o cuidado com as bonecas, como estereótipos associados ao feminino.

As professoras diferenciam as brincadeiras pelas habilidades, comportamentos e posturas que influenciam na construção das identidades de gênero. Um exemplo é a brincadeira de luta, que diz respeito à força. Jasmin afirma que a menina, por ser delicada, não pode brincar de luta. Assim como o menino, para demonstrar virilidade, não pode se comportar como menina para não ser tachado como “bicha”, “mariquinha”. Dessa forma, a professora Jasmin enfatiza que há a submissão da mulher frente ao homem, por ser “frágil” e o homem, superior, por ser “viril e forte”. Como afirma Louro, (1997):

Muitos professores e professoras atuam, ainda hoje com uma expectativa de interesses e desempenhos distintos (...) a ideia de que as mulheres são fisicamente menos capazes do que os homens, possivelmente, ainda é aceita (...) propostas que vem impedindo que seja proposta às meninas a realização de jogos ou atividades físicas tidos como masculinos. (p. 73)

Portanto, as professoras apontam que há uma grande influência da família e da mídia na escolha dos brinquedos e brincadeiras pelas crianças. Dessa forma, a família direciona e delimita as diferenças entre meninos e meninas. De acordo com Valsiner (2012), esse processo é denominado como modelo bidirecional de transferência. Ou seja, é uma forma de canalização cultural, no qual esses atores sociais da geração mais “velha” (professores(as), pais, mídia, inclusive, crianças mais velhas), reúnem mensagens, que são próprias de cada um

deles, e canalizam essas informações nessas crianças. Porém, elas não são simplesmente “influenciadas” por essas instâncias. Elas analisam ativamente essas mensagens e “reelaboram a informação cultural”, recebidas de formas “pessoalmente novas” (Valsiner, 2012, p.34). Assim, podemos notar que as crianças apresentam um papel ativo na reelaboração dessas informações que são propostas pela família, escola e mídia.

Segundo as professoras, é uma atitude correta dos pais, assim como diz Jasmin: “A gente vive em uma sociedade, que há essa diferenciação”. Enquanto que a professora Alice defende que as diferenças existem na “cabeça das crianças”. E esse pensamento é criado no “útero materno” (a professora refere esse termo ao lar que a criança mora). Argumenta que são os pais que passam essa imagem para a criança, e elas trazem para dentro da escola. Entretanto, a maioria dos(as) professores(as) não desenvolvem estratégias para trabalhar à diversidade na escola, inclusive, a diversidade de gênero (Carrara & cols, 2009).

As professoras argumentam que além do ambiente familiar, há a influência da mídia. As brincadeiras são influenciadas pelos filmes e pelos desenhos. Alice afirma que não estimula seus alunos para a brincadeira livre, pois seus(as) alunos(as) “refletem” para a brincadeira o que assistem na televisão. Segundo ela, “a televisão transmite maus comportamentos”. Ao mesmo tempo, ela faz referência à mídia como incentivadora da homossexualidade: “As novelas que passam (...) não é para acabar com a homofobia, mas para mostrar que é algo normal (...) o normal é respeitar (...) mas não é normal a atitude [a orientação sexual] que você está optando”.

Diante disso, é possível analisar que as professoras expressam um forte discurso ancorado na heteronormatividade. Como exemplo, no dia de observação na escola, uma professora abordou uma aluna que estava brincando de fliperama (jogo de futebol), com comentários estereotipados: “Vai brincar com outra coisa, isso aí é de menino”. As professoras reforçam as fronteiras rígidas entre os gêneros, com a justificativa de que a

cultura que traz essas diferenças, e não são os professores, professoras e, muito menos, os movimentos LGBT que irão mudar essa concepção. Nota-se que frente a essa temática, não há uma reflexão por parte das professoras sobre a possibilidade de mudança no que se refere à igualdade entre os gêneros, respeito e valorização da diversidade.

Jasmin aponta a importância de “respeitar” as diferenças que existem entre o feminino e o masculino. Afirma que assim como existe a homofobia, existe a “heterofobia”, como uma forma de desvalorização da heterossexualidade. Ao focar as formas de intervenção em situações de discriminação entre os gêneros, ambas as professoras utilizam o discurso religioso:

A intervenção é realizada com foco em palavras bíblicas (...) o que importa é o respeito, apesar de ser quem se é (...) não vou chegar em você e dizer que concordo com o homossexualismo sendo que eu não concordo? (*Jasmin*)

Respeite o próximo sem olhar a quem. Eu sou cristã e Cristou respeitou todo mundo, ele andou com ladrão, andou com prostituta, ele respeitou mas nunca deixou de dizer aquilo que era. (*Alice*)

Ambas apresentam um discurso que associa a homossexualidade a uma minoria, como uma “opção” inferior, como pecado. Louro (2004) afirma que a instituição escolar fomenta a constituição de sujeitos femininos e masculinos heterossexuais, de acordo com os padrões sociais estabelecidos ancorados na heteronormatividade e no sistema binário de gênero. Mas é preciso questionar a “naturalização” dessa concepção. A autora questiona que se de fato fosse de ordem natural, não existiria a necessidade e a preocupação em garantir a heterossexualidade. Dessa forma, é nítido que professores e professoras influenciam na construção das identidades de gênero, das identidades sexuais, reforçando as relações de

desigualdades e o preconceito entre as pessoas. Assim, os(as) professores(as), muitas vezes, contribuem na reprodução de preconceitos e práticas discriminatórias frente a pessoas com outras orientações afetivo-sexuais distintas da heterossexualidade (Leite, 2013).

3. As Brincadeiras Infantis e a Construção das Identidades de Gênero a partir da Perspectiva dos(as) Alunos(as)

A situação lúdica planejada pela pesquisadora proporcionou um espaço bastante interessante para a discussão das brincadeiras e de suas relações com a construção das identidades de gênero.

Em um primeiro momento, foram disponibilizados diversos brinquedos tidos socialmente como femininos e masculinos. Tanto os alunos quanto às alunas demonstraram timidez no início. Mas ao interagir com um(a) colega do mesmo gênero, demonstraram empolgação nas brincadeiras.

Logo, de início, ambos(as) os(as) alunos(as) brincaram com brinquedos estereotipados em termos de gênero. As alunas se mostraram tímidas para escolherem os brinquedos e as brincadeiras. Mas logo, brincaram com as bonecas e brinquedos que apresentavam detalhes considerados como femininos em termos culturais (rosa, utensílios de cozinha). Os meninos brincaram com os carrinhos e os bonecos super-heróis, fazendo referência à luta e à profissão de pilotos de Formula 1. Tais “escolhas” são esperadas pela sociedade no que se refere às diferenças das brincadeiras por gênero. É possível observar que há uma reprodução de comportamentos estereotipados em relação às identidades de gênero masculinas e femininas. São oferecidas formas, cores, expressões simbólicas nos objetos que modelam a imagem da criança, pelo menos, a imagem que os adultos esperam dela. Segundo Brougère (2004, p.75) transmitem “à imagem cultural produzida pela sociedade”.

No segundo momento da situação lúdica, foram apresentados brinquedos contra-estereotipados em termos de gênero, com base em uma situação hipotética. A expectativa era que as crianças criassem suas brincadeiras vivenciando diferentes situações diante de brinquedos tidos culturalmente como do gênero oposto.

Diante dessa realidade, as meninas se mostraram muito mais abertas às brincadeiras com os brinquedos tidos como masculinos. No início, ficaram receosas e tímidas. Mas quando perceberam que a pesquisadora não estava observando, enquanto avaliadora, demonstraram alegria e valorização dos brinquedos. Brincaram com os carrinhos, e principalmente, de luta com os bonecos. Criaram brincadeiras em que foi nítida a relação de poder: “Eu sou a mais forte, e você é a mais fraca”. Nota-se que há uma disputa pelo poder e pela posição superioridade, aspectos nítidos na maioria das brincadeiras dos meninos.

Além disso, nota-se no discurso das alunas a possível definição da identidade do boneco que estavam brincando, com uma identidade feminina. Como, por exemplo, a frase: “Eu sou *a* mais forte”(identidade definida pelo artigo “a”). Durante a observação, Ariel afirmou que “os brinquedos dos meninos eram mais legais e divertidos” do que os brinquedos tidos com femininos. Nota-se que há uma valorização e prestígio por parte das meninas referente aos brinquedos masculinos.

Já em relação aos meninos, se mostraram tímidos no início, mas não demorou muito para que ficassem “agitados” na brincadeira. As brincadeiras realizadas foram criar uma loja de carros onde eles eram os donos da loja. Brincadeiras que envolviam bolas (dentre várias bolas, escolheram a azul), brincadeiras com os bonecos super-heróis que envolviam luta e poderes. Foi possível observar que há forte expressão do machismo durante o momento lúdico. Quando utilizaram brinquedos tidos como de meninas, demonstraram, nas brincadeiras, violência moral e física em relação à boneca Barbie, além de demonstrarem posições de atos sexuais.

Durante as observações e entrevistas, foram recorrentes à utilização de expressões como: “Vamos bagunçar o cabelo delas para elas ficarem mais feias”, “as meninas são horrorosas, feias e chatas”. Quando foram trocados os brinquedos, foi impressionante a revolta dos meninos, a negação e desvalorização dos brinquedos das meninas. Com raiva, disseram que não iriam brincar e o aluno Lucas disse que “odeia as brincadeiras das meninas”. Afirmou ainda que se pudesse a única “coisa” a ser feita era destruir todos aqueles brinquedos. Enquanto que João, demonstrou negação, mas não desvalorizou as brincadeiras das meninas.

A partir dessas observações e discursos dos alunos, é de suma importância apresentar a reflexão do autor Junqueira (2009) quando afirma que esses processos de produção das identidades heterossexuais que retroalimentam a homofobia está presente, especialmente, entre os meninos. Segundo o autor, a identidade heterossexual é reforçada continuamente pelos rapazes, como forma de exorcizar a feminilidade e a homossexualidade de si mesmos. Dessa forma, nota-se que a maioria desses rapazes prevalece, na escola, um discurso heterossexual e machista, composto de discursos, representações, significados e práticas que enseja a construção da heteronormatividade. Como afirma Junqueira (2009) quando cita Nolasco (1995) que “o exercício da masculinidade, os vincula a um conjunto de representações e práticas ligadas a um modelo de “homem de verdade”. Diante dessa mesma concepção, Sabino (2000, citado por Junqueira, 2009) afirma que:

Demonstrações de força, destemor e virilidade que constroem a honra de um homem perante a sociedade ou o grupo em que vive. A falta de um desses itens obviamente coloca em risco a honra masculina, construída em contraposição a determinadas características femininas que um “homem de verdade” jamais deve dar indícios de ter. (p. 20).

Parker (1991) e Maturana e Zoller (2004) abordam a forte influência do patriarcado na cultura contemporânea em relação às formas de identificação do gênero feminino e masculino. A cultura patriarcal se caracteriza por ações e emoções na vida cotidiana, na direção da valorização da guerra, competição, luta, hierarquias, autoridade, poder, virilidade, crescimento, controle e apropriação dos outros. Uma hierarquia que exige a obediência da mulher e dos outros considerados inferiores. Maturana e Zoller (2004) destacam que é uma cultura em que a sexualidade da mulher tornava-se propriedade do homem, reforçando a valorização da sua virilidade.

Cabe destacar o receio demonstrado pelos alunos de brincarem com artefatos culturais considerados socialmente como femininos. Nota-se uma distância em relação à esses artefatos para não serem “tachados” com palavras que apresentam visões pejorativas sobre a masculinidade. Como os termos “viado” e “bicha”, que “abrem mão da sua identidade masculina - passa a ser definido como essencialmente feminino” (Parker, 1991, p. 79).

Alguns(mas) autores(as) questionam o brincar relacionado com a violência e a agressividade. A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura (Brougère, 2004). A criança se relaciona com conteúdos que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhe dá uma significação. Dessa forma, a luta e a guerra são partes integrantes de cultura. Em muitas brincadeiras, a criança se abastece de um vocabulário rico de violência, como expresso pelos alunos Lucas e João. A brincadeira de luta foi predominantemente utilizada pelos meninos, apesar das meninas também brincarem de luta. Porém, observa-se que ambos os(as) alunos(as) demarcaram suas brincadeiras a partir de papéis tidos culturalmente como femininos (mãe, filha, amiga) e masculinos (amigo, irmão). A cultura está fortemente marcada pelos papéis sociais, e as brincadeiras refletem esses papéis estereotipados (Brougère, 2004; Moyles, 2006).

Nota-se também que há uma ideia das alunas que de a brincadeira de casinha não é apenas para meninas. Os meninos podem brincar, no qual a possibilidade de atuar nesse espaço requer algumas mudanças com os papéis definidos, como o “papai” ou o “vovô”. Porém, os meninos parecem não gostar de brincarem com as meninas nesse contexto e/ou de participarem das brincadeiras das meninas, visto que os papéis assumidos pelos meninos geralmente são papéis masculinos que envolvem luta, poder e superioridade. Como relatado por Lucas, que brinca na “cabana” de homem e que lá, só tem brincadeira de luta e que não “entra meninas”.

Os alunos também demonstraram muita dificuldade de explicar o porquê dessas diferenças. Louro (2004) aborda que essas diferenças são construídas e impostas socialmente, mas consideradas de forma naturalizadas no cotidiano. Assim, Duda diz que “é uma coisa, que não dá para explicar direito. É muito complicado”.

As diferenças também estariam implicadas nas habilidades e comportamentos que são esperados pelos meninos e pelas meninas nas brincadeiras. Como a aluna Duda relata, frente apresentação das imagens:

É um menino “negoçando” o cabelo de uma boneca (...) o jeito de mexer (...) pegar no pente, é muito estranho (...) vestir roupas nas bonecas, dar banho. Acho que é mais função da menina. (Ariel)

Não faz sentido os meninos brincarem de boneca. (Duda)

Diante disso, nota-se que as alunas afirmam que brincar de boneca é uma função direcionada as meninas. Porém, no decorrer das entrevistas, elas relatam que os meninos podem brincar disso, porém, destacam que o menino também tem que fazer outras coisas de meninos, como uma forma de reafirmar sua masculinidade.

A boneca é o espelho da infância. Porém, há diferentes tipos de bonecas. A boneca bebê, que orienta ao desempenho de um papel: o de mãe, babá, professora, médico, voltados para o afeto e cuidado. (Brougère, 2004). Dessa forma, a criança é o ator que interpreta um papel. E a boneca-manequim, no caso a Barbie, que representa uma pessoa adulta, que expressa uma função social, uma representação estereotipada do universo feminino. Pode se expressar no desejo de ser adulto. Nota-se que João relata que “não há problema em brincar com a boneca, não pode ser de Barbie”. Dessa forma, a boneca Barbie traz uma representação idealizada e hegemônica de feminilidade que é sugerida pela variedade de acessórios, beleza, sucesso, riqueza e popularidade. Despertam o desejo das crianças, geralmente, as meninas, o desejo de se projetar e brincar. Dessa mesma forma, pode se explicar a atuação dos super-heróis, que representam a virilidade, masculinidade e poder que fazem projetar nos meninos uma percepção idealizada e hegemônica de masculinidade (Brougère, 2004).

Porém, Ariel traz uma reflexão muito importante, quando informa que há diferenças no brincar, mas o mais importante é a liberdade. “cada um pode brincar do que quiser”. A diferença está na forma como cada criança irá escolher suas brincadeiras. Ambos, os brinquedos expressam estereótipos que definem critérios de escolha. Mas não impedem a liberdade de brincar: “Às vezes, os meninos fala que as meninas não podem fazer coisas dos meninos, mas elas podem. Elas fazem o que querem” (Ariel).

As alunas também mostraram que têm interesse pela brincadeira dos meninos, diferente dos alunos, que mostraram uma desvalorização em relação às brincadeiras das meninas. Contudo, antes das alunas pedirem aos meninos para brincarem com eles, elas afirmam que já pensam na resposta negativa dos meninos. Outro fator que também as desencorajam a quererem participar das brincadeiras tidas culturalmente como masculinas é o fator das suas “amigas” negarem participar dessas brincadeiras. Nota-se que há certo medo do preconceito por parte das alunas. Porém, quando a pesquisadora pergunta sobre a recusa dos

meninos em relação à participação delas no futebol, Ariel afirma que na verdade nunca nem pediu para participar – “na verdade, eu nunca nem pedi”.

Ariel e Duda também destacaram a importância da brincadeira ao dizer que o que a brincadeira ensina na infância serve para a vida adulta: “(...) o menino quando fica grande, adulto e tem uma esposa, aí chega em casa (...) implica em ajudar a esposa no futuro”.

Parece-nos que ao brincar, as crianças imitam as atitudes dos adultos como se estivessem em preparação para a vida futura. Alguns autores, como Brougère (2004) questionam esse ponto de vista ao dizer que a brincadeira é uma atividade vivida sem objetivos. Porém, outros(as) autores(as), afirmam que as crianças praticam cada vez mais os papéis e atividades adultas conforme crescem e se aproximam da idade em que isso fará parte de suas responsabilidades na vida real (Moyles et al., 2006).

Vale ressaltar que a realização da pesquisa também serviu como um “momento terapêutico” para as crianças. Foi extremamente emocionante para a pesquisadora, pois, trouxeram várias reflexões quando uma das alunas agradeceu pela oportunidade de “desabafar” sobre um assunto que não é colocado em discussão, pelos pais ou outros(as) educadores. Da mesma forma, ao relatar a sua cor preferida, o azul, que reflete o céu e o mar. A aluna afirmou que sempre foi obrigada a brincar com brinquedos de cor rosa, seus presentes eram apenas bonecas e se sente cansada por essa imposição dos adultos. Além de relatar que achou muito legal a minha proposta de levar brinquedos de meninos para as meninas brincarem. Isso reflete no que Benjamin (1984, p. 64) afirma: “Rodeadas por um mundo de gigantes, a criança criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”.

Considerações Finais

A partir da pesquisa realizada, a escola se mostra como um dos poucos espaços institucionalizados onde as crianças podem realizar suas brincadeiras de forma individual, coletiva, livre, espontânea e/ou submetidas a determinadas regras. E é nesse ponto que educadores(as) e outros atores escolares devem se atentar, a fim de disponibilizar diferentes atividades lúdicas, que integrem essas diferentes formas. Brincadeiras que sejam disponibilizadas não apenas como recurso pedagógico, mas incentivo à prática livre, à liberdade de expressão, ao poder de escolha por parte das crianças. Tal recurso poderá contribuir de forma significativa no desenvolvimento psicológico e social da criança.

É de suma importância apresentar discussões sobre o brincar, principalmente no ambiente escolar, a fim de refletir sobre seu valor na educação, socialização infantil e sua relação com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Para tanto, é importante considerar o brincar como uma ação que envolve uma variedade de comportamentos, oportunidades e influências que se fazem presentes no universo infantil.

É possível notar que discutir sobre questões de gênero na escola é uma temática pouco abordada na escola, especificamente, em relação às brincadeiras infantis. Percebe-se que a construção das diferenças de gênero entre meninas e meninos acontece de diferentes maneiras e em distintos contextos. Nos intervalos, não foram observados ações discriminatórias, por parte dos profissionais de educação, que separam e demarcam o que é considerado socialmente como pertencente ao mundo feminino ou masculino. Os(as) próprios(as) alunos(as) reproduzem essas ações, e, muitas vezes, professores(as) e outros profissionais do ambiente escolar mantêm uma postura flexível em relação a essas diferenças das identidades de gênero nesse contexto.

As professoras mostraram uma ausência de formação continuada em relação às questões sobre gênero e identidades de gênero. Essa falta de formação continuada atrelada aos valores pessoais de professores(as) e equipe gestora implicam na forma de intervenção desses(as) profissionais em relação às questões de gênero na escola. Muitas vezes, eles(as) cercam e incutem nas crianças valores e padrões de comportamentos como garantia da heterossexualidade pelo discurso religioso.

Foi possível concluir que as brincadeiras tem papel importante na construção das identidades de gênero, no qual estão carregadas de estereótipos que influenciam na construção das identidades feminina e masculina. Nessa perspectiva, foi possível observar que o brincar é uma atividade humana, produzida em contextos sociais e culturais, no qual a criança recria o que percebe da realidade através de seus próprios sistemas simbólicos.

Porém, a criança precisa receber do adulto a oportunidade para o desenvolvimento de sua autonomia e do respeito, garantindo-lhe um espaço para valorização da diversidade, reforçando as relações em diferentes grupos, diferentes relações nas escolas, assim como no esporte e nas brincadeiras.

Assim, a Psicologia Escolar poderá contribuir na construção de espaços, oficinas para discussões e reflexões sobre a promoção da autonomia da criança, gênero e diversidade na escola. Também possibilitará abrir espaços de diálogo, junto com professores(as), psicólogos(as), pedagogos(as) e outros atores escolares. Espaços para novas discussões sobre as brincadeiras na escola e suas relações com a construção das identidades de gênero. É a partir dessas discussões que será possível contribuir com uma nova concepção sobre as brincadeiras e educação, no qual escolas e instituições estejam abertas às transformações e reconheçam a criatividade e a liberdade de expressão ao qual essas crianças têm direito.

Referências Bibliográficas

- Afonso, L. (2005). *Gênero e processo de sociabilização em creches comunitárias*. Retirado de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S010015741995000200002&script=sci_arttext.
- Barbosa, M. C. S. (1997) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. *Educação & Sociedade*. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301997000200011&script=sci_arttext.
- Benjamin, W. (1984) *Reflexões: A Criança, O Brinquedo e A Educação*. Trad: Mazarri, M. V. São Paulo: Summus
- Bicalho, C. W. C, (2013). *Brincadeiras infantis e suas implicações na construção de identidades de gênero*. Retirado de <http://rmmg.org/artigo/detalhes/117>.
- Bichara, I. D, Silva, L. I. C, Pontes, F. A. R, Da Silva, S. D. B & Magalhães, C. M. C. (2004). Diferenças de Gêneros nos Grupos de Brincadeira na Rua: A Hipótese de Aproximação Unilateral. *Psicologia: Reflexão & Crítica*. (pp. 114-12). Universidade Federal do Pará: Bélem.
- Bíscaro, C. R. R. (2009). *A construção das identidades de gênero na educação infantil*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Católica. Dom Bosco: Campo Grande.
- Brougère, G. (2004). *Brinquedos e Companhia*. São Paulo: Cortez
- Brougère, G. (1995). *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez
- Cardia, J. A. P. (2011) *A Importância da Presença do Lúdico e da Brincadeira nas Séries Iniciais: Um Relato de Pesquisa*. Em: *Revista Eletrônica de Educação*. Londrina: Uninorte

Carneiro, M. A. B & Dodge, J. J. (2007) O Brincar e a Escola. Em: *A Descoberta do Brincar*.

São Paulo: Editora Melhoramentos

Carrara, S., Heilborn M. L; Araújo, L., Rohden, F., Barreto, A. & Pereira, M. E. (2009)

Gênero e Diversidade na Escola: *Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro:CEPESC

Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus

Carvalho, A. M, Alves, M. M. F & Gomes, P. L. D. (2005) Brincar e Educação: Concepções e Possibilidades. *Psicologia em Estudo*. Disponível em:

[<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a08.pdf>]

Côrrea, L. M. S. B. (2011). *As Questões de Gênero e a Valorização do Corpo na Construção de Identidades Sociais*. (pp. 63-71). Rio Grande do Sul: CAOS

Dallabona, S. R. & Mendes, S. M. S. (2004). *O Lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar*. Revista de divulgação técnico científica do ICPG.

De Conti, L. & Sperb, T. M. (2001). O Brinquedo de Pré-Escolares: Um Espaço de Ressignificação Cultural. Retirado de

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19432/000303503.pdf?sequence=1>

Friedman, A. (1992). *Brinquedoteca: o direito de brincar*. São Paulo: Maltese

Fonseca, J. J. S. (2002) *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, Apostila.

Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp.64-89). Petrópolis, RJ:Vozes.

Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

González Rey, F. (1997). *Epistemologia qualitativa e subjetividade*. São Paulo: EDUC.

- Hall, S. (2005). *A identidade Cultural na pós-Modernidade*. Tradução: Silva, T. T. Rio de Janeiro: DP&A, 10, Ed.
- Hislam, J. (2006). Experiências do brincar diferenciadas pelo sexo e pelas escolhas das crianças. Tradução por Veronese, M. A. V. *A excelência do brincar*. (pp. 50-62). Artmed: Porto Alegre.
- Junqueira, R. D. (2009). Homofobia nas escolas: um problema de todos. Em R. D. Junqueira (Org), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 13-51). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: UNESCO.
- Kimoshoto, T. M.(2002) Vários autores. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- Lacasa, P (2007) Ambiente familiar e educação escolar: a interseção de dois cenários educacionais. Em Coll, C. & cols. (2004) *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar*. Trad. Murad, F. Porto Alegre: Artmed
- Leite, C. S. (2013) *Diversidade Sexual no Espaço Escolar: Concepções e Crenças dos/as Professores/a*. Centro Universitário de Brasília: DF
- Lima, A. O. M. N. (2005) *Breve Histórico da Psicologia Escolar no Brasil*. Retirado de <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=173&dd99=view>
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis:Vozes.
- Louro, G. L, Neckel, J. F. & Goellner S. V. (2003). *Gênero e Educação: Teoria e Política. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Editora Vozes:Petropolis
- Lucchini, M. L. (2008). *Diferença e desigualdade: a influência do gênero nas brincadeiras escolares*. Revista de Educação, Ciência e Cultura.

- Madureira, A. F. A. (2007). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Madureira, A. F. A. (2008). *Imagens como artefatos culturais na pesquisa sobre as bases sociais e psicológicas do preconceito: uma proposta metodológica*. Pesquisa de pós-doutorado realizada pela autora em 2008 na *Facultad de Psicología da Universidad Autónoma de Madrid*, na Espanha, sob a supervisão do Prof. Dr. Alberto Rosa Rivero (apoio: CAPES, Brasil).
- Madureira, A. F. A. (2012). Psicologia do Desenvolvimento Humano. Em S. V. O. C. Lameirão & E. N. Carvalho (Orgs.), *Seminários Integradores – SINT (Coleção: Diálogos Interdisciplinares)* (pp. 39-97). São Paulo: Acquerello.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2007). Identidades sexuais não-hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (1), 81- 90.
- Maluf, A. C. M. (2003) *Brincar: prazer e aprendizado*. Rio de Janeiro: Vozes
- Marinho-Araújo, C. M.; Almeida S. F. C. (2006). Psicologia Escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. Em Almeida S. F. C. (org.) *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas, SP. 2ª Ed; pp. 59-82.
- Marinho-Araújo, C. M.; Justa-Neves, M. M. B.; Penna-Moreira, P. C. B.; Barbosa, R. M. (2011). Psicologia escolar no Distrito Federal: História e compromisso com políticas públicas. IN: Guzzo, R. S. L. e Marinho-Araujo, C. M. (Orgs.) *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas: SP, (pp. 47-76.
- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Revista Em Aberto*. Brasília: DF, v. 23, n. 83, (pp. 39-56).

- Maturana, H. R & Zoller, G. V. (2004). *Amar e Brincar: Fundamentos esquecidos do humano patriarcado à democracia*. Trad: Mariotti, H & Diskin, L. São Paulo: Palas Athena.
- Maynard, R. C. & Haddad, L. (2009). *A brincadeira infantil e a sua relação com a construção da identidade da criança*. Universidade Federal de Alagoas: Maceió.
- Minayo, M. C. S. (2004), *O desafio do conhecimento*. 10. ed. São Paulo:HUCITEC.
- Meyer, D. E. (2003). *Gênero e Educação: Teoria e Política*. Em: Louro, G. L, Neckel, J. F. & Goellner S. V. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Editora Vozes: Petrópolis
- Moreira, A. F. B. & Câmara, M. J. (2008). Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. Em: A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e prática pedagógicas* (p. 38-66). Rio de Janeiro: Vozes
- Mori, V. D. & González Rey, F. L. (2011). Reflexões sobre o social e o individual na experiência do câncer. *Psicologia & Sociedade*, 23(n.spe.), (pp. 99-108).
- Moyles, J. R. (2006). Tradução por Veronese, M. A. V. *A excelência do brincar*. 248p. Artmed: Porto Alegre.
- Navarro-Swain, T. (2000). O que é lesbianismo. *Coleção Primeiros Passos*. São Paulo:Brasiliense
- Parker, R. G. (1991). *Corpos, Prazeres e Paixões: A cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Editora Best Seller
- Passos, E. (1999). Palcos e plateias: as representações de gênero na faculdade de filosofia. *Núcleo de estudos interdisciplinares sobre a mulher*. EDUFBa: Salvador
- Piaget, J. (1998). *A Psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil

RESOLUÇÃO CFP N° 001/99 de 22 de março de 1999. Retirado de http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf

Silva, T. T. (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes

Scott, J. (1989). *Gênero: Uma categoria útil para análise histórica*. Tradução: Dabat, C. R. Texto original – New York: Columbia University Press.

Souza, E. R. (2006). *Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar*. Cadernos Pagu: Campinas

Valsiner, J. X (2012). *Aproximações à Cultura: bases Semióticas da Psicologia Cultural. Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos da Mente, Mundos da Vida*. Tradução e revisão: Bastos, A. C. S. Porto Alegre: Artmed

Vygotsky, L. S. (1998) O Papel do Brinquedo. Em: *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes

Vygotsky, L. S.(2009). *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática.[Capítulo 1 – Criação e imaginação e Capítulo 2 – Imaginação e realidade, pp. 11-34]

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

Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução conceitual. Em T. T. Silva (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.

ANEXOS

Anexo I: Termo de aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP - UniCEUB

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As brincadeiras infantis e suas influências na construção das identidades de gênero

Pesquisador: Ana Flávia do Amaral Madureira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 35643314.2.0000.0023

Instituição Proponente: Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 810.177

Data da Relatoria: 19/09/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de monografia no curso de Psicologia, envolvendo pesquisa de campo, a ser realizada em escola pública de Ensino Fundamental I, localizada no Distrito Federal, com a participação de 4 alunos(as), sendo 2 meninas e 2 meninos, na faixa de 7 (sete) a 9 (nove), e 2 professores(as), totalizando 6 sujeitos. A pesquisa envolverá a realização de entrevistas, com a apresentação de imagens e perguntas vinculadas às imagens, além de realização de brincadeiras com as crianças, envolvendo brinquedos de meninos e de meninas.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal consiste em "Analisar as influências das brincadeiras infantis na construção das identidades de gênero em uma escola pública de Ensino Fundamental I localizada no Distrito Federal".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

OS pesquisadores informam que a "pesquisa possui baixo risco". E, que "Tais riscos são inerentes aos procedimentos de entrevista e observação". Acrescenta, que "Medidas preventivas durante as entrevistas e observações serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Mesmo assim, caso esses procedimentos possam gerar algum tipo de constrangimento aos(às)

Endereço: SEPN 70/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1200

Fax: (61)3966-1511

E-mail: comite.bioetica@uniceub.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB**



Continuação do Parecer: 810.177

participantes, os(as) mesmos(as) não precisam realizá-lo".

Os benefícios envolvem o fato de "os(as) participantes colaborarão com o conhecimento e desenvolvimento de análises mais aprofundadas sobre as influências das brincadeiras infantis na construção das identidades de gênero".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância, na medida em que contribui para a compreensão de como as brincadeiras infantis influenciam na construção das identidades de gênero, a partir de ambiente escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os documentos obrigatórios: projeto contendo metodologia, objetivos, riscos e benefícios, cronograma e custo da pesquisa; TCLE; Folha de rosto; Termo de Aceite. Todos em conformidade com as normas reguladoras de pesquisa envolvendo seres humanos.

Recomendações:

Recomenda-se ao pesquisadores, a observância às normas relativas à pesquisa envolvendo seres humanos, presentes na Resolução CNS nº 466/2112. Cumpre ressaltar, ainda, que ao final da pesquisa, deve ser encaminhado relatório final, informando a existência de intercorrências durante a realização da pesquisa, e a conclusão dos trabalhos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa encontra-se apta a ser iniciada.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo previamente avaliado por este CEP, com parecer N° 802.325/2014, tendo sido homologado na 16ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB, em 19 de setembro de 2014.

Endereço: SEPN 70/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

Bairro: Setor Universitário **CEP:** 70.790-075

UF: DF **Município:** BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1200 **Fax:** (61)3966-1511 **E-mail:** comite.bioetica@uniceub.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 810.177

BRASILIA, 29 de Setembro de 2014

Assinado por:
Marilia de Queiroz Dias Jacome
(Coordenador)

Endereço: SEPN 70/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

Bairro: Setor Universitário **CEP:** 70.790-075

UF: DF **Município:** BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1200 **Fax:** (61)3966-1511 **E-mail:** comite.bioetica@uniceub.br

Anexo II: Termo de Aceite Institucional

Brasília-DF, _____ de _____ de _____

Prezada Profa. Marília de Queiroz Dias Jácome
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB

O/A _____ do/a _____,
_____, vem
por meio deste informar que está ciente e de acordo com a realização nesta instituição da pesquisa intitulada “*As brincadeiras infantis no contexto escolar e suas influências na construção das identidades de gênero*”, sob a responsabilidade da pesquisadora *Diana Cássia Costa Magalhães*, a ser realizada no período de 05 de outubro de 2014 a 25 de outubro de 2014.

O pesquisador responsável declara estar ciente das normas que envolvem as pesquisas com seres humanos, em especial a Resolução CNS n^o 466/12 e que a parte referente à coleta de dados somente será iniciada após a aprovação da pesquisa por este Comitê e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), se também houver necessidade.

Nome e carimbo com o cargo do representante da instituição onde será realizada a
pesquisa

Anexo III: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os (as) professores (as)

Brincadeiras infantis no contexto escolar e suas influências na construção das identidades de gênero.

Instituição das pesquisadoras: Centro Universitário de Brasília - UniCEUB

Pesquisadora responsável [professora orientadora]: Dra. Ana Flávia Madureira do Amaral

Pesquisadora assistente [aluna de graduação]: Diana Cássia Costa Magalhães

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

1. O objetivo específico deste estudo é identificar e analisar as concepções do(a) professor(a) sobre as brincadeiras no contexto escolar e como estas estão relacionadas com a construção das identidades de gênero.
2. Você está sendo convidado a participar exatamente por ser um(a) professor(a) de Ensino Fundamental I.

Procedimentos do estudo

1. Sua participação consiste em responder às perguntas de um roteiro de entrevista elaborado pela pesquisadora, sendo que algumas perguntas serão acompanhadas de imagens previamente selecionadas.
2. O procedimento corresponde à realização de entrevista que será gravada em áudio com o consentimento do(a) participante(a), a fim de facilitar a sua análise posteriormente.
3. Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
4. A pesquisa será realizada na instituição participante.

Riscos e benefícios

1. Este estudo possui “baixo risco” que são inerentes ao procedimento de entrevista.
2. Medidas preventivas durante a entrevista serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo.
3. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa

realizá-lo.

4. Sua participação poderá ajudar no maior conhecimento sobre as influências das brincadeiras na construção das identidades de gênero.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

1. Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
2. Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.
3. Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

1. Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas.
2. A gravação em áudio da entrevista ficará guardada sob a responsabilidade da pesquisadora auxiliar [Diana Cássia C. Magalhães] com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. A transcrição das entrevistas e o TCLE ficarão arquivados com a pesquisadora por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.
3. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 39661511 ou pelo e-mail comitê.bioetica@uniceub.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, _____ RG _____ após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, ____ de _____ de ____

Participante

Pesquisadora responsável
Ana Flávia do Amaral Madureira, celular (61) 9658-7755

Pesquisadora auxiliar
Diana Cássia Costa Magalhães, celular (61) 9270-2424

Endereço dos(as) responsável(eis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Centro Universitário de Brasília

Endereço: 707/907 Norte

Bloco: /Nº: /Complemento: Bloco 9

Bairro: /CEP/Cidade: Asa Norte/DF

Telefones p/contato: 9270-2424

Anexo IV: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os (as) alunos (as)

Brincadeiras infantis no contexto escolar e suas influências na construção das identidades de gênero.

Instituição das pesquisadoras: Centro Universitário de Brasília - UniCEUB

Pesquisadora responsável [professora orientadora]: Dra. Ana Flávia Madureira do Amaral

Pesquisadora assistente [aluna de graduação]: Diana Cássia Costa Magalhães

O(A) aluno(a) pelo(a) qual é responsável está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. A colaboração do(a) aluno(a) neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja que o(a) aluno(a) participe (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida que o(a) mesmo(a) participe, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

1. O objetivo específico deste estudo é identificar e analisar as concepções dos(as) alunos(as) sobre as brincadeiras no contexto escolar e como estas estão relacionadas com a construção das identidades de gênero.
2. A criança está sendo convidada a participar exatamente por ser um(a) aluno(a) de Ensino Fundamental I.

Procedimentos do estudo

1. A participação do aluno (a) consiste em responder às perguntas de um roteiro de entrevista elaborado pela pesquisadora – sendo que algumas perguntas serão acompanhadas de imagens. A entrevista será gravada em áudio a fim de facilitar a sua análise posteriormente. O(A) aluno(a) também será observado(a) em uma situação específica que envolve brincadeiras infantis.
2. O procedimento corresponde à realização de entrevistas que será gravada em áudio e observações livres no intervalo e em uma situação específica com o consentimento dos(as) responsáveis pelo(a) participante(a), a fim de facilitar a sua análise posteriormente
3. Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
4. A pesquisa será realizada na escola.

Riscos e benefícios

1. Este estudo possui “baixo risco” que são inerentes do procedimento de entrevista e observação.
2. Medidas preventivas durante a entrevista e a observação serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo.
3. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.
4. A participação da criança poderá ajudar no maior conhecimento sobre as influências das brincadeiras na construção das identidades de gênero.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

1. A participação é voluntária. O(A) aluno(a) não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
2. A criança poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando informar a pesquisadora.
3. Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos ambos os participantes não receberão nenhum tipo de compensação financeira pela participação neste estudo.

Confidencialidade

1. Os dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras não será permitido o acesso a outras pessoas.
2. A gravação em áudio da entrevista ficará guardado sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) auxiliar [Diana Cássia C. Magalhães] com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. A transcrição das entrevistas e o TCLE ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.
3. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 39661511 ou pelo e-mail comitê.bioetica@uniceub.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a participação do(a) aluno(a) no estudo.

Eu, _____ RG _____, após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo que o(a) aluno(a) _____ participe da pesquisa.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, _____ de _____ de _____

Participante

Pesquisadora responsável
Ana Flávia do Amaral Madureira, celular (61) 9658-7755

Pesquisadora auxiliar
Diana Cássia Costa Magalhães, celular (61) 9270-2424

Endereço dos(as) responsável(eis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Centro Universitário de Brasília

Endereço: 707/907 Norte

Bloco: /Nº: /Complemento: -

Bairro: /CEP/Cidade: Asa Norte/DF

Telefones p/contato: 9270-2424

Anexo V: Roteiro de entrevista para as professoras

1. Identificação

Nome: _____

Idade: _____

Tempo que leciona: _____

Formação: _____

Série que leciona: _____

Número de alunos na turma: _____

Tem filhos(as): _____

Religião: _____

2. Fale um pouco sobre sua atuação profissional.
3. Como é sua relação com seus alunos e alunas?
4. Têm pessoas que acreditam que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da criança. Têm outras que dizem que não, que as brincadeiras são perda de tempo. E você, o que pensa em relação a isso?
5. Você brinca com eles? Se sim, quais brincadeiras? E quais as brincadeiras que são mais vivenciadas pelos meninos e pelas meninas na escola?
6. Você acha que existem diferenças entre as brincadeiras dos meninos e das meninas? Por quê?
7. Você já presenciou alguma situação de discriminação por parte dos (as) alunos (as) em relação a uma determinada brincadeira? Como foi e como você se posicionou?
8. Quando percebe alguma prática discriminatória deles referente às brincadeiras, como você se posiciona? Para você, é papel da escola discutir essas questões das brincadeiras entre meninos e meninas? Por quê?
9. Você recebe alguma orientação específica da escola no que diz respeito às atividades lúdicas? (Se sim, qual?)
10. O que você entende ser identidade? E gênero?
11. Para você, existe alguma influência das brincadeiras infantis na construção da identidade de gênero ou não? (Se sim, quais?)

12. Quais eram as suas brincadeiras preferidas na infância? Você brincava com os(as) meninos(as)? Se não, por quê? O que você sentia? Se sim, como sua família reagia?
13. Você acha que há participação dos pais nas escolhas das brincadeiras dos(as) alunos(as) ou não? Por quê? Dê exemplos.
14. Você gostaria de acrescentar algo?

Anexo VI: Roteiro de entrevista para os(as) alunos(as)

1. Como é seu dia-a-dia na escola?
2. E você gosta de brincar? Quais são as brincadeiras que você mais gosta?
3. E quais os tipos de brincadeiras que tem aqui na escola?
4. Dessas brincadeiras, qual você mais gosta? Por quê?
5. E as brincadeiras que menos gosta? Por quê?
6. Como você escolhe as brincadeiras que quer brincar? Quem escolhe? Quem participa?
7. Você acha que existe brincadeiras só de meninos e brincadeiras só de meninas ou não? Se sim, quais tipos de brincadeiras? Quais diferenças que há entre elas? Por que você acha que existe esta diferença? (Falar a partir de uma brincadeira que a criança considera ser de menino e menina).
8. Já teve alguma brincadeira aqui na escola que você queria participar, mas te impediram por ser menino(a)? Se sim, qual brincadeira? Como foi essa situação? Como você reagiu e como você se sentiu? Se não, como você se sentiu quando te permitiram brincar?
9. Seu(sua) professor(a) estava presente no momento dessa brincadeira? Se sim, como ele(ela) reagiu frente a essa situação? Se não, como você acha que ela(ele) teria reagido?
10. E na sua casa, já aconteceu o mesmo? Se sim, como foi? Se não, como seus pais reagiriam a uma situação assim?
11. E o que você achou da brincadeira que eu sugeri? Como você se sentiu? Você brincaria novamente ou não? Por quê?
12. Você gostaria de acrescentar algo?

Anexo VII: Imagens apresentadas às professoras

Imagem A



O que você vê nessa imagem? E o que você sente? Por quê?

Imagem B



E o que você vê nessa imagem? E o que você acha dela? Por quê?

Imagem C



E essa imagem, o que você acha dela? Como se sente ao vê-la? Por quê?

Imagem D



E dessas imagens, o que você acha? Você gosta delas ou não? Por quê?

Imagem E



O que você vê nessa imagem? Você gosta ou não do que vê? Por quê?

Anexo VIII: Imagens apresentadas aos(às) alunos(as)

Imagem A



O que você vê nessas imagens? O que você acha delas? Por quê?

Imagem B



O que você vê nessa imagem? Destes brinquedos, qual você gostaria de brincar ou não? Por quê?

Imagem C



E dessas imagens, o que você vê? Você gosta delas ou não? Por quê?

Imagem D



E o que você acha dessas imagens? Por quê?

Imagem E



E esses brinquedos, o que você acha deles? Você gosta ou não