



A INFLUÊNCIA DO BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DE GÊNERO NA INFÂNCIA

ARTIGO COMPLETO

Jainara Pacheco de Braga

Tcharlata Françoise Stinghen

Reginaldo Leandro Plácido

Resumo

Na infância meninos e meninas são tratados de distintas maneiras pelos adultos, inserindo expectativas sociais pela diferença comportamental entre os gêneros influenciando as vivências da criança (FINCO, 2003; VIANNA & FINCO, 2009; VYGOTSKY, 1991) durante toda vida adulta. Os brinquedos e brincadeiras propostos estão cheios de intenções e expectativas, o que pode ser evidenciado ao compararmos os objetos recreativos ofertados à meninas e meninos. Com o intuito de analisar os impactos dessa influência do brincar na construção de gênero, o presente trabalho realiza um levantamento teórico referente às práticas pedagógicas inseridas no contexto educacional, analisando a importância de metodologias alternativas no processo de ensino-aprendizagem. A infância deve ser compreendida como um período de desenvolvimento cognitivo, onde o aprendizado é respeitado e não restringido. É necessário que os espaços educativos rompam paradigmas e permitam as crianças exercitarem plenamente suas capacidades, valorizando suas habilidades e preferências. Assim, é indispensável repensar as generalizações impostas às crianças e como elas normatizam seus corpos e ações; os impactos negativos que certas imposições virão a causar e estratégias para desconstruí-las. Alguns autores comentam sobre a importância de atividades em grupo sem a divisão entre os sexos, ou a distribuição de brinquedos neutros como recreação (KISHIMOTO & ONO, 2008; MASCARENHAS & EUGÊNIO, 2012; VIANNA & FINCO, 2009). Ambas as ações estimulam o aprendizado e não interferem no desenvolvimento pessoal. Finco (2003, p. 100) menciona que ao expor brincadeiras neutras estamos dando “possibilidade de serem eles mesmos e percorrerem novos caminhos, vivendo a infância com sua inteireza, em sua plenitude”. Neste contexto, as brincadeiras neutras são ideais para iniciar o debate a respeito das questões envolvendo a temática gênero. É preciso promover a equidade e o respeito mútuo entre os sexos e a escola é o lugar de debate inicial dessas questões, sobretudo, por ser no ambiente escolar onde essas questões são primeiramente percebidas e investigadas pelas crianças. Os professores, principalmente, devem abandonar o tradicionalismo cultural e auxiliar os estudante a transpor a normatividade de gênero.

Palavras-chave: Relações de gênero. Recreação infantil. Meninos e meninas.

A construção social e suas expectativas na identidade de gênero

A construção da identidade de um sujeito social parte de muitas intervenções do meio no qual o indivíduo está inserido, este conjunto apresenta pensamentos, orientações e condutas específicas caracterizadas pela cultura reproduzida em cada

região. Toda a herança social é passada de geração a geração, onde se tem depósito de valores, normas e legados inseridos principalmente na infância e que serão reproduzidos ao longo da vida.

Na concepção sociocultural, as características biológicas devem reger as atitudes comportamentais e conseqüentemente psicológicas, servindo de base para orientação de boas práticas como ser social. Assim, Vianna e Finco (2009) comentam que “características tidas pela tradição como naturalmente masculinas ou femininas resultam de esforços diversos para distinguir corpos, comportamentos e habilidades de meninas e meninos”, fazendo isto, a comunidade conduzida pelo habitual abstruso molda as preferências da criança, não permitindo que a mesma expresse suas verdadeiras particularidades.

Nestas condições percebe-se a pressão social exercida sobre a criança, esta que, por muitas vezes, se priva da escolha de atividades e brincadeiras de sua preferência para atender a determinados estereótipos induzidos pelos familiares, tutores e responsáveis, enfatizando a construção de gênero. De acordo com Katz e Bolswell (1986) gênero é conceituado como “um conjunto organizado de expectativas para comportamentos e atividades que são considerados apropriados e esperados pelos outros, tanto para homens quanto para mulheres, de uma determinada cultura”.

A construção social entre crianças e adultos é limitada de acordo com o que é socialmente aceito, este constructo social molda o indivíduo de acordo com os costumes ideológicos, submetendo a desconstrução das próprias expressões de identidade pessoal para adequação ao que vem sendo considerado normal e aceito para o convívio comunitário.

Todo o delineamento para construção do ser social parte das preferências sociais baseadas no histórico do grupo, onde o homem e a mulher recebem atividades distintas ao seu sexo fundamentando-se nas características físicas. No caso dos homens, recebem cargos de poder envolvendo terras e trabalhos pesados que enfatizam a virilidade através das ocupações de combate, destacando também seu domínio e superioridade quanto à outros. A mulher se ocupa com funções do lar, cuidados dos filhos, elaboração de pratos de comida, limpeza da casa, costura e atividades simples no jardim.

Revisando os referenciais históricos pode-se afirmar esta teoria partindo do princípio de observação, no qual se refere essa divisão de tarefas seguindo séculos da evolução do *Homo sapiens*, eclodindo como um costume aplicado à tradição cultural, fundamentando-se apenas no tradicionalismo propagado de geração a geração, o ser social que visa à divisão do masculino e feminino. Vianna e Finco fomentam (2009, p. 269) que

não é mais possível compreender as diferenças entre meninas e meninos com explicações fundadas na teoria do determinismo biológico e seu uso consequente da anatomia e da fisiologia como justificativas para as relações e as identidades de gênero na sociedade moderna (VIANNA & FINCO, 2009, p. 269).

Visando o pensamento que delinea o ser social através das condições expostas, deve-se frisar que a classificação de gêneros pelas condições físicas entre o masculino e feminino não pode ser realizada com autenticidade, todo o processo arcaico é delimitado pelo coletivo persuasivo que visa rotular o indivíduo. Com isso, diante de toda expectativa social criada pela diferença comportamental e física entre os gêneros, principalmente as crianças, sofrem com a limitação de vivências e linguagens (FINCO, 2005), iniciando-se com a imposição de brinquedos e brincadeiras.

A criança, o brinquedo e o brincar

Dessa forma, destacando a relevância do brinquedo na construção da identidade do indivíduo, o brincar na infância é reconhecido em todas as sociedades como prática natural. Os primeiros registros de brincadeiras foram encontrados em escavações e datam da época em que nossa espécie sobrevivia através da coleta e da pesca (PONTES, 2003).

Para Rabinovich (2003) a natureza do brincar é vista como um comportamento adaptado e adaptativo da espécie; adaptado pois, tendo em vista o passar dos anos todos da espécie brincam, e adaptativo devido ao modo como brincam variar com as condições físicas apresentadas.

Independente das peculiaridades regionais percebe-se a utilização do brinquedo em suas mais diversas formas e metodologias, adaptado a diferentes matérias-primas ao qual não influenciam na ruptura da tradição do brincar. É através

da brincadeira em grupo que a criança é motivada ao processo de socialização, onde Wanderling *et al* (2006, p. 265) afirmam que:

Os relatos de pesquisas e reflexões acerca do brincar expostos anteriormente, permitem compreender que este é considerado um comportamento universal, típico da espécie humana; ao mesmo tempo, que ele é altamente modulado por características do contexto em que ocorre, o que implica na qualidade da brincadeira e conseqüentemente no desenvolvimento da criança (Wanderling *et al*, 2006, p. 265).

A transmissão cultural das brincadeiras liga-se diretamente ao processo de socialização, onde o brincar vem sendo analisado amplamente sob diferentes perspectivas, incluindo o caráter social e cultural do brincar e suas relações com as preferências de gênero. Vygotsky (2007) afirma que o brincar apresenta grande influência no desenvolvimento infantil e considera alarmante que o brinquedo “seja considerado como um conjunto de símbolos que generalizam a realidade” (1991, p. 63).

No processo de socialização e formação dos grupos para as brincadeiras escolhem-se os brinquedos e jogos com base nas preferências direcionadas pelo sexo biológico, gerando estereótipos (KISHIMOTO & ONO 2008). Através dessa perspectiva, analisa-se que os brinquedos e brincadeiras propostas às crianças estão cheios de intenções e expectativas, sendo perceptível quando comparamos os objetos recreativos ofertados as meninas e aos meninos.

A ideologia de gênero existente no brinquedo muitas vezes limita o desenvolvimento cognitivo das crianças ao privá-las de experimentar diferentes brincadeiras. Mascarenhas e Eugênio (2012) afirmam que, ao refletir sobre as atitudes do cotidiano consideradas como naturais, pode-se perceber a impregnação de estereótipos de gênero transmitidas para as novas gerações, elaborados e perpetuados pela sociedade.

Partindo da perspectiva do brincar como comportamento natural e essencial para o desenvolvimento infantil, verifica-se a intenção de modular e rotular as características físicas e comportamentais do sujeito, que através da brincadeira vitaliza-se ao expressar seus gostos e os gestos do seu corpo de forma espontânea e instintiva.

Todas as brincadeiras apresentam, mesmo que implícitas e informais, normas que expressam a autenticidade do jogo, Vygotsky (2007) afirma que não existe

brincadeira sem regra, até a situação imaginária do brincar possui normas comportamentais. Vygotsky vai além e diz que “assim que o jogo é regulamentado por regras, várias ações são eliminadas”. Percebe-se essa utilização de regras em agentes da recreação ao observar a brincadeira principalmente no espaço escolar, que muitas vezes não visa a expressão do indivíduo, mas sim o convívio social oprimido pelo tradicionalismo na construção entre o feminino e masculino.

Com isso crianças são normalmente punidas ou repreendidas por familiares ou professores quando não se adequam às restrições de gênero, sendo no brincar onde as crianças podem transpor algumas normas sociais e satisfazer suas vontades. É através da fantasia que as crianças encontram um jeito de burlar as estruturas propostas e inconscientemente contestam preconceitos e estereótipos (FINCO, 2005).

Na idade pré escolar surgem os desejos que podem não ser satisfeitos na hora, sendo que nessa idade a criança ainda busca uma satisfação imediata de seus anseios e vontades. Para Vygotsky (2007, p. 109) a criança “envolve-se num mundo ilusório e imaginável onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e este mundo é o que chamamos de brinquedo”.

A recreação se relaciona às ações pessoais da criança, instigando-as ao novo e promovendo a curiosidade durante seu desenvolvimento com seus próprios interesses. Porém, ao determinar a utilização de brinquedos específicos, provoca-se a limitação da construção pessoal, pois através da coesão social a criança irá escolher aquilo pré estabelecido em casa, na rua ou no ambiente escolar.

Espaço escolar: ambiente de diálogo e reflexão

Buscando compreender esse processo persuasivo, destaca-se a influência da identidade de gênero no período de socialização e adaptação da criança enquanto ser social, sendo evidenciado principalmente na pré-escola como um período de ampliação do contato social no qual interagindo com um grande número de pessoas, defrontando-se com uma pluralidade cultural que provavelmente lhe é desconhecida.

De acordo com Sayão (2002) o contato em um espaço público contendo adultos e crianças é enriquecedor para meninos e meninas, pois amplia as

habilidades e conhecimentos em diferentes dimensões. Por essa razão o ambiente pré-escolar é um importante construtor da identidade da criança, onde, de acordo com Finco (2010, p. 131) “as preferências são construídas e a pré-escola [...] tende a contribuir para que as crianças pequenas sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição”.

O convívio entre crianças e o meio social é fundamental para o indivíduo em seu percurso para o desenvolvimento pessoal, onde estará exercendo o papel de construção de vínculos, observação e aplicação social entre os grupos. Neste contexto imagina-se que o mesmo já parece de bagagem cultural vinculada a família, assim, poderá expressar parco domínio sobre aspectos socioculturais que poderão ser moldados circunstancialmente na faixa etária onde se encontra.

Vinculado a determinado grupo, a criança facilmente será reconhecida como ser social, sendo exposta ao auxílio de um instrutor como facilitador do processo de aprendizagem, priorizando o convívio entre o coletivo como contribuição ao processo de ensino e aprendizagem que estará vivenciando ao longo da vida, principalmente no âmbito escolar.

Com isso, sendo tachada como figura sociável, a mesma recebe neste segmento de vínculos o depósito de esperanças, absorvendo construções rotuladas de forma cultural por adultos, observando expressões, gestos e hábitos de pais, avós e outros personagens de liderança como modelo. Na perspectiva sociológica Sayão (2002) acredita que estas características são construídas no imaginário da criança através das relações sociais com adultos e crianças, acrescentando mecanismos subjetivos como a mídia, a música, os ídolos, etc.

De acordo com Finco (2010, p. 120) “a Educação Infantil (creche e pré-escola), como primeira etapa da Educação Básica, marca o início da experiência discente”. Por este motivo, a chamada “cultura da escola” é um fator fundamental na construção da identidade de gênero nas crianças, podendo ser compreendida como um conjunto de hábitos, ritos, práticas e relações que ocorrem na escola, envolvendo crianças advindas de diversos contextos socioculturais (WENETZ & STIGGER, 2006).

A cultura escolar é indissociável da cultura da sociedade, visto que esta assume além do sistema pedagógico, um papel de centro cultural e social (WENETZ

& STIGGER, 2006). Tendo em vista a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996 no artigo 29, a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Como citam Vianna e Finco (2009) a Educação Infantil garante o direito a crianças de estudarem em creches e pré-escolas, esta como primeira experiência escolar, onde terão a oportunidade do contato com um meio social amplo e diversificado e poderão analisar normas de uma instituição diferente do modelo familiar ao qual estava habitual.

Assim, o espaço escolar se faz bastante complexo quando relacionado às intervenções sociais no desenvolvimento infantil, principalmente quando se trata da construção da identidade de gênero. Inúmeros exercícios expostos em sala de aula e principalmente na recreação determinam as influências de docentes sob modelos e atividades tradicionais, no qual a LDB cita a escola, em suas fases iniciais, como socializadora, onde deve ser frisada a interação em grupo como processo no desenvolvimento da criança como ser social.

Porém, muitos métodos de ensino regulam e rotulam os indivíduos, onde a típica expressão de divisão ocorre com frequência, principalmente em atividades competitivas. A pedagogia inserida no espaço escolar deve ser neutra quando o assunto é gênero, como citam Kishimoto e Ono (2008, p. 220), “as instituições formais de Educação Infantil não compreenderam que a educação de qualidade se inicia com a observação da criança, de seu brincar livre, para planejar ações pedagógicas”.

Mascarenhas e Eugênio (2012, p. 2) explicam que conseqüentemente os “espaços da Educação Infantil estão impregnados das desigualdades de gênero que tem perpassado gerações e por isso ainda se encontram engendrados nas ações do cotidiano escolar”. A educação infantil envolve muitas construções individuais, desde o desenvolvimento intelectual, pessoal e social, porém quando ligada diretamente ao tradicional de um grupo social, pode deixar de exercer seu verdadeiro propósito.

Nesses espaços deve-se trabalhar não apenas a socialização, mas também todas as práticas relacionadas ao desenvolvimento infantil de qualidade, onde a

verdadeira expressão do indivíduo não se torne preocupante ou constrangedora quando não enquadrada nos padrões sociais, mas sim, que sirva de estímulo para aplicação de atividades neutras que não normatizam a construção de gênero.

O profissional que atua com a educação deve repensar em suas práticas como instrutor, e ter a percepção das influências de determinadas atividades quando aplicadas ao grupo (VIANNA & FINCO, 2009). Como citam Mascarenhas e Eugênio (2012, p. 13-14):

Enquanto educadores e profissionais da educação não reconhecerem o seu papel de transformador ou legitimador de estereótipos excludentes impostos culturalmente em nossa sociedade, não será possível reescrevermos a história de homens e mulheres pelo viés da igualdade (Mascarenhas e Eugênio, 2012, p. 13-14).

Muitos autores comentam sobre a importância de atividades em grupo sem a divisão entre os sexos, ou a distribuição de brinquedos neutros como recreação. Ambas as ações estimulam o aprendizado e não interferem no desenvolvimento pessoal. É através da recreação que a criança irá revelar seus interesses e eclodir suas fantasias, é um processo natural e necessário para o desenvolvimento infantil.

Ao expor interesses sociais, pressionar determinado molde ou rotular seus comportamentos, o agente propagador de estereótipos estará interrompendo o desenvolvimento cognitivo da criança, além de promover uma ruptura com os interesses pessoais. Finco (2003, p. 100) menciona que ao expor brincadeiras neutras estamos dando “a possibilidade de serem eles mesmos e percorrerem novos caminhos, vivendo a infância com sua inteireza, em sua plenitude”.

Tendo em vista a construção de gênero inserida nos espaços comunitários e escolares, percebe-se a importância de trabalhar o assunto com crianças, jovens e adultos, pois diferentemente do sexo biológico, o gênero é algo construído socialmente e traz consigo peculiaridades negativas. Como algo social, a construção de gênero exposta como regra pode ser trabalhada e desconstruída, permitindo que o indivíduo construa seus próprios interesses sem prejudicar seu grupo de convivência, adaptando-se aos verdadeiros interesses socioculturais.

Neste contexto de transposição de barreiras sociais, as brincadeiras neutras são ideais para iniciar o debate a respeito das questões envolvendo a temática

gênero. É preciso promover a equidade e o respeito mútuo entre os sexos e a escola é o lugar de debate inicial dessas questões, sobretudo, por ser no ambiente escolar onde essas questões são primeiramente percebidas e investigadas pelas crianças. Os professores, principalmente, devem repensar suas práticas pedagógicas, revisando os verdadeiros interesses inseridos no aprendizado, auxiliando as crianças a transpor a normatividade de gênero.

Referências

FINCO, D. **Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil**. Revista múltiplas leituras, v. 3, n. 1, p. 118--134, jan--jun. 2010.

FINCO, D. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil**. Pro-Posições, v. 14, n. 3 (42)- set-dez. 2003.

KATZ, P. A; BOLSWELL, S. **Flexibility and traditionality in children's gender roles**. Genetic, Social and General Psychology Monographs. v.112 n.1, 103-47. 1986.

KISHIMOTO, T. M; ONO, A. T. **Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca**. Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57) - set-dez. 2008.

MASCARENHAS, E. R; EUGÊNIO, B. G. **Os estereótipos de gênero legitimados na educação infantil**. In: Semana da Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 5, 2012. Anais... Laboratório da Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2012, p. 1-14.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

OLIVEIRA, M. **Homem e Mulher a caminho do século XXI**. 1a edição. Editora Ática. São Paulo/SP, 2002.

PONTES, F. A. R., MAGALHÃES, C. M. C. **A transmissão da cultura da brincadeira: Algumas possibilidades de investigação**. Revista Psicologia: Reflexão e crítica, vol. 16, n. 1, p 117-124, 2003.

RABINOVICH, E. P. **Nos tempos dos avós**. Em A. M. A. Carvalho; C. M. C. Magalhães; F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.), Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca.(pp. 9- 30). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.



SAYÃO, D. T. **A construção e identidade papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil.** *Pensar a Prática* 5: 1-14. jul-jun. 2001/-2002.

TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon-: Teorias psicogenéticas em discussão.** Editora Summus. São Paulo, 1992.

VIANNA, C; FINCO, D. **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder.** *Caderno Pagu* (33), 265-283, jul-dez, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Ed fontes. 4ª Edição, São Paulo, 1991.

WANDERLIND, F; MARTINS, G. D. F; HANSEN, J; MARCARINI, S. M; VIEIRA, M. L. **Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca.** *Paidéia*, 2006, 16 (34), 263- 273.

WENETZ, I; STIGGER, M. P. **A construção do gênero no espaço escolar.** *MOVIMENTO*, Porto Alegre. Vol. 12, nº 1, p. 59-80, jan-abr, 2006.