



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

ANA CAROLINA TORRES AMORIM DE FREITAS

**O REFLEXO DO SEXISMO NOS BRINQUEDOS INFANTIS: COMO AS
CRIANÇAS LIDAM COM ESTES OBJETOS ESTEREOTIPADOS**

BRASÍLIA – DF

2016

ANA CAROLINA TORRES AMORIM DE FREITAS

O REFLEXO DO SEXISMO NOS BRINQUEDOS INFANTIS: COMO AS CRIANÇAS LIDAM COM ESTES OBJETOS ESTEREOTIPADOS

Monografia apresentada à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob orientação do Professor D.r Antônio Villar Marques de Sá.

BRASÍLIA – DF

2016

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA CAROLINA TORRES AMORIM DE FREITAS

O REFLEXO DO SEXISMO NOS BRINQUEDOS INFANTIS: COMO AS CRIANÇAS LIDAM COM ESTES OBJETOS ESTEREOTIPADOS

Monografia apresentada à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob orientação do Professor D.r Antônio Villar.

Comissão examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá

Examinadora 1: Prof^ª. Dr^ª. Claudia Guilmar Linhares Sanz

Examinadora 2: Prof^ª. Dr^ª. Simone Aparecida Lisniowski

Coordenador: Prof. Dr. José Luiz Villar Mella

Dedico este trabalho á minha avó, Valdenora, por ser a melhor e mais amável pessoa que pode existir: Sem toda a ajuda que você destinou a minha educação, eu provavelmente não teria chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai, Alexandro, com quem eu comprava meus soldados e dinossauros, soltava pipa e jogava bola. Sei que tenho sorte por ter um bom pai em um mundo em que a maioria não o é. Agradeço á minha mãe Andréa, por me ensinar o quão importante é estudar e ter um lugar no mundo.

Agradeço a minha irmã, Catharina, que foi tão atormentada quanto eu nos meses em que esse trabalho estava sendo produzido: Você escutou todos os problemas e dúvidas, e foi maravilhosa.

Agradeço aos meus avôs, Valdenora, Paulo Afonso, Beliene e Roberto (*in memorian*), todos vocês me ajudaram durante a vida acadêmica e pessoal, tornando vários momentos mais fáceis e melhores.

Agradeço a Ana Karina e Leonardo, por serem ótimos tios e padrinhos, desde sempre e até agora e por terem criado momentos que serão eternos na minha memória.

Agradeço a Suelem, que me ajudou muito durante os últimos anos e sempre foi ótima.

Agradeço aos meus irmãos caçulas, Thiago, Davi e Benjamim e aos meus primos Lucas, Isabela e João Vítor, por serem ótimos, alegres e criarem momentos em que eu me sentia bem e agradecida por tudo existir.

Agradeço ao meu tio Ronny, por ser um ótimo tio e amigo.

Agradeço aos meus amigos, Isadora, Kamila, Yasmin, Walder e Raphaela, que estiveram comigo por muitos anos, que tornaram todos esses anos de graduação muito melhores e mais felizes do que seriam se eu não os tivesse.

Eu amo vocês, todos que agradei até aqui. Muito obrigada por estarem na minha vida desde cedo, por me ajudarem, de qualquer forma que tenha sido a me tornar a pessoa que eu sou hoje, a me tornar a pessoa que pôde ver esse tema de monografia acontecer, a pessoa que acreditou que lutar por essa causa seria possível.

Agradeço ao meu orientador, Antonio Villar, por acreditar, aceitar e apoiar o meu trabalho, e as professoras Claudia Sanz e Simone Lisniowski, que fizeram parte da minha banca examinadora e dedicaram seu tempo para lê-lo e examina-lo.

Agradeço, finalmente, a Deus, que esteve em minha vida sempre e durante todos esses anos, sem dogmas e sem regras, apenas com aceitação e amor, guiando meus passos por onde eu precisei seguir.

Se os seres humanos se comportassem unicamente a partir de seus impulsos biológicos, se as condutas consideradas masculinas e femininas fossem espontâneas, naturais e predeterminadas, não seria necessário educar tão cuidadosamente todos os aspectos diferenciais; bastaria deixar que a natureza atuasse por si mesma.

Montserrat Moreno.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso verificou as questões culturais e históricas que agiram para criar a imagem inferior da mulher, culminando em pensamentos sexistas na sociedade. As questões á cerca do que é gênero, seus estereótipos e a ideia de androcentrismo são expostas para relaciona-las com os brinquedos infantis, que criados a partir do reflexo de uma sociedade essencialmente patriarcal perpetua essas ideias. Referenciais teóricos sobre o que é o brinquedo e o que é o brincar também são trazidos para dar a base à pesquisa realizada na escola. A metodologia de pesquisa utilizada para verificar como as crianças lidam com brinquedos estereotipados foi do tipo descritiva, de cunho qualitativa e com observação participante. Momentos de brincadeiras livres foram dispostos pela observadora às crianças, com idades entre 6 e 7 anos, utilizando brinquedos levados pela própria observadora. A pesquisa teve como foco principal observar como as crianças lidam com os brinquedos estereotipados e concluiu que existem formas muito específicas de se tratar o brinquedo estereotipado por gênero dentro das brincadeiras infantis.

Palavras – chave: Gênero, Estereótipos, Sexismo, Brinquedos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
MEMORIAL.....	13
PARTE I – CONSTRUÇÃO TEORICA.....	15
1 A CONSTRUÇÃO DA SUBJUGAÇÃO FEMININA, GÊNERO E SEUS ESTEREÓTIPOS.....	15
1.1 O estigma da “mulherzinha” – por que ser mulher é um insulto?.....	15
1.1.1 O Androcentrismo.....	20
1.2 Gênero e seus estereótipos.....	21
1.2.1 O que é gênero?.....	21
1.2.2 Os Estereótipos de Gênero.....	24
2 O BRINQUEDO.....	28
2.1 O brinquedo como um instrumento sexista.....	31
2.1.1 O que é o sexismo.....	31
2.1.2 O reflexo do sexismo nos brinquedos infantis	35
PARTE II – A PESQUISA.....	41
1. A Experiência na escola – Como as crianças lidam com brinquedos estereotipados.....	41
1.1 O que os teóricos pensam sobre o brincar.....	41
1.2 Abordagem da pesquisa.....	45
1.3 O Lugar da pesquisa: Escola Classe	47
1.4 A sala de aula.....	50
1.5 A Turma.....	50
1.6 A Professora Regente.....	51
1.7 A Rotina em sala de aula.....	53
1.8 Momento com os brinquedos.....	54
1.8.1 O primeiro dia.....	54
1.8.2 O segundo dia.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
PERSPECTIVAS FUTURAS.....	66
REFERÊNCIAS.....	67
APÊNDICE: Entrevistas e Fotos.....	72

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso será dividido em duas partes: A primeira contará com a discussão da fundamentação teórica dos autores escolhidos e a segunda com a pesquisa realizada em sala de aula, que contará com a descrição da observação participante, onde atividades relacionadas a brinquedos que carregam um estereotipo de gênero serão executadas com os alunos em suas horas de atividades recreativas e uma entrevista semi-estruturada a professora e perguntas aos alunos durante o momento de brincadeira.

O tema do trabalho é: O REFLEXO DO SEXISMO NOS BRINQUEDOS INFANTIS – COMO AS CRIANÇAS LIDAM COM ESTES OBJETOS ESTEREOTIPADOS.

O presente tema foi escolhido após um estágio de três meses em uma turma de 1º ano do ensino fundamental, observando seus comportamentos na hora de brincar. Na caixa de brinquedos da sala de aula, crianças de 6 a 8 anos já demonstravam um comportamento dominante na hora de escolher seus brinquedos: Meninas tinham objetos de salão de beleza e panelinhas, os meninos escolhiam bola e corda. Mas o mais notável, porém, é que na maioria das brincadeiras consideradas masculinas, como carrinho e futebol, meninas brincavam normalmente. Não acontecia a mesma coisa inversamente: Meninos não brincavam de boneca, de panelinha, ou de salão de beleza. Se por acaso se aproximassem de algum desses brinquedos, o que aconteceu mais de uma vez com alguns alunos era logo chamado pelos colegas de ‘mulherzinha’, o que é uma ofensa para um homem, principalmente quando criança. Então os meninos interessados por brinquedos assim simplesmente não brincam, por conta da repressão.

Outro fator comum na minha observação foi o fato de que a professora comprava e levava brinquedos para as crianças brincarem, mas na hora de mostrá-los já os separava como sendo ‘das minhas princesinhas’ e dos ‘meus príncipes’. O padrão era sempre o mesmo: Painéis e pentes para meninas, bolas e jogo de dama e dominó para meninos.

Um ponto a se deixar bem claro nesse trabalho é de que a pesquisa não se coloca contra meninas brincarem de cozinha e meninos de bola, mas sim o porquê

do conceito de feminino e masculino estar tão enraizado nas brincadeiras que é visto como um horror pela maior parte da sociedade que um menino peça de presente uma boneca.

O problema principal que este trabalho traz é porque brinquedos socialmente ditos como masculinos, como carro, bola, são feitos em versões para meninas e brinquedos socialmente ditos como femininos não tem versões masculinas, como fogão, geladeirinha. Nós temos bola da Barbie, mas não temos um fogão do Homem-Aranha, por exemplo.

Escolher esse tema foi importante por motivos pessoais e sociais. A questão de que eu pudesse jogar futebol, mas meus irmãos não podem ter uma boneca caso queiram sempre me incomodou muito, porque parece uma questão pequena, mas na verdade é grandiosa. E é aqui que entra o fator social: Os brinquedos não são brinquedos por si só, mas o produto da visão de uma sociedade essencialmente patriarcal.

Quando dizemos a um menino que ele não pode brincar com de boneca e de cozinha porque ele não é uma 'mulherzinha' estamos não só inferiorizando a figura da mulher na sociedade como também determinando os papéis que homens não são obrigados a fazer, como cuidar da casa e dos filhos.

Este trabalho, portanto, irá trabalhar e discutir o por que as atividades femininas são vistas como inferiores, o que é gênero, sua construção e seus estereótipos, como o sexismo influi nas ações cotidianas e assim reflete na escolha dos brinquedos, e como as crianças lidam com isso dentro do ambiente escolar.

Objetivo Geral: Observar qual a relação das crianças com brinquedos e brincadeiras socialmente designadas ao sexo oposto dentro do ambiente escolar.

Objetivos Específicos:

- Compreender as razões que levam as crianças a escolherem em sua maioria brinquedos socialmente correspondentes ao seu gênero.
- Analisar as razões sociais que levam a restrição de determinados brinquedos de acordo com o gênero da criança.
- Identificar as causas históricas que criaram tarefas vistas como unicamente femininas, refletindo assim nos brinquedos infantis.

- Observar quais são os mecanismos através dos quais os estereótipos de gênero são reforçados.

Ingressei no curso de Pedagogia na Universidade de Brasília em 2011. De lá para cá muitas das minhas perspectivas á cerca da educação e do modo como ela é construída mudaram.

Passei por vários campos de interesse entre educação hospitalar, infantil e processos de alfabetização até decidir que a questão na qual realmente ficaria satisfeita em aprofundar e contribuir são as relações de gênero dentro da escola.

A desigualdade nos papéis “designados” para homens e mulheres dentro da sociedade me incomoda desde que eu consigo me lembrar.

Em todas as escolas em que estudei alunos que não tinham o comportamento dito como adequado para o seu respectivo gênero sofriam com piadas, garotas tinham que ter cuidado com o tamanho do short e da saia para os garotos não as assediarem e a sexualidade nunca era discutida da perspectiva da diversidade que existe no mundo.

Estar dentro do curso de Pedagogia me fez ver o quanto conceitos que tornam a escola assim começam a ser construídos ainda na formação, com a perpetuação da boa professora, com bons modos, que está sempre impecável, uma figura de mãe dentro da sala de aula, assim como era cinquenta, sessenta anos atrás. A profissão está cercada do que se pode e não se pode dizer, de materiais coloridos feitos apenas para serem bonitinhos, do tradicionalismo e isso é levado para dentro de sala de aula de uma maneira muito forte, quando a professora diz o que é de menino ou de menina, faz materiais de cores diferentes (normalmente azul e rosa) para meninos e meninas, cria linha de separação entre os dois.

É muito difícil lidar contra isso especialmente porque a sala de aula está cheia dos mais diversos alunos, que tem pais com suas crenças e culturas, mas eu penso que este é um espaço onde um mundo com todas as possibilidades pode ser criado.

Nunca tive problemas para escolher nenhum brinquedo durante a vida, sempre fui livre para brincar com o que quisesse. Talvez esse tenha sido o primeiro passo para que eu percebesse que as linhas entre os brinquedos eram bem rígidas: Soa estranho quando uma criança escolhe um brinquedo que não foi originalmente “designado”, ao sexo que tem.

Mas por que o brinquedo, que deve ser um instrumento de diversão de toda e qualquer criança, trabalha com regras invisíveis tão rígidas com relação ao seu uso?

Porque ele é um reflexo da sociedade em que vivemos. Não basta olhar para os brinquedos e dizer que “as coisas são assim mesmo”, são por uma razão e podem deixar de ser. Crianças devem ter total liberdade para escolherem com o que brincar, qual a cor do brinquedo, como brincar.

O brinquedo é, provavelmente um dos primeiros instrumentos que a criança recebe que passa a ideia de como as coisas são feitas socialmente.

Começar pelo brinquedo é uma parcela pequena diante as adversidades de gênero que enfrentamos, mas é grandioso para a formação inicial de uma criança. Se você consegue passar para um aluno que não tem nada de errado em brincar com um brinquedo cor de rosa ou com uma boneca, é uma forma de mostrar a ele que diferenças deste tipo entre homem e mulher não existem, que brinquedos são para todos, assim como ações.

O brinquedo, se usado fortemente como um reflexo de estereotipo de gênero é uma forma de manter desigualdades entre homens e mulheres, forte e que persiste, porque não se pensa ou fala sobre isso o suficiente para que a situação mude.

É muito agonizante para mim entrar em qualquer loja de brinquedo e encontrar um corredor completamente rosa e roxo com miniaturas de geladeira, fogão, penteadeiras, vassouras e entrar no corredor ao lado e tudo estar azul e verde, repleto de skates, bolas, carrinhos. Nenhum material de limpeza é feito pra meninos brincarem, em lugar algum. Ou bonecas com mamadeiras para eles brincarem de papai e neném. Mantendo isso nós continuamos formando e perpetuando que há papéis na sociedade que devem ser ocupados apenas por homens e mulheres somente porque são homens e mulheres.

Foram esses levantamentos que me trouxeram até aqui, com cinco anos de curso, para realizar um trabalho de conclusão que eu realmente tenho orgulho e engajamento na hora de produzir, pois acredito que a escola é um espaço para quebra de preconceitos e estereótipos, uma oportunidade para formar cidadãos mais plenos e felizes, que cresçam e entendam que podem ser o que quiserem ser, uma possibilidade para a construção de uma sociedade com menos desigualdade de gênero.

PARTE I – CONSTRUÇÃO TEÓRICA

1 A CONSTRUÇÃO DA SUBJUGAÇÃO FEMININA, GÊNERO E SEUS ESTEREÓTIPOS

1.1 O estigma da “mulherzinha” – por que ser mulher é um insulto?

Para entender o reflexo cultural dos brinquedos dentro da esfera da desigualdade entre homens e mulheres primeiro é preciso entender como as diferenças entre os sexos foram construídas e concebidas pela sociedade e as formas como elas foram mantidas e modificadas.

As atividades comumente atribuídas a homens e mulheres ao longo dos anos são imbuídas de significados históricos e culturais que vêm sendo construídos e perpetuados dentro da sociedade com base em crenças de que realmente existam afazeres que devem ser e/ou serão melhores executados por um ou por outro.

Em cima desses padrões de comportamento, condiciona-se a pensar, desde pequeno, que existem atividades e atitudes que são propriamente ‘de menino’ ou de ‘de menina’ (NETO, 2015). Costumes se formam em cima disso e se é questionado a um pai ou a uma mãe porque seu filho não ganha panelinhas para brincar a resposta é quase sempre a mesma e instantânea: É brincadeira de menina. O mesmo ocorre com meninas que preferem jogar futebol e brincar de carrinho do que de boneca, mas com a diferença de que não são acusadas de estarem fazendo “coisa de mulherzinha”, ou virando uma “mulherzinha”. Apesar de ser menos comum para quem esta ao redor da criança ver uma menina escolhendo a bola à boneca, frequentemente é mais duro para um menino que escolhe uma boneca em desfavor de um super-herói, por exemplo.

Os motivos pelos quais um homem ser chamado de “mulherzinha” é uma ofensa e um motivo de chacota é um reflexo da construção social dos papéis que foram construídos para homens e mulheres.

Segundo Oliveira (2011, p. 71): “Papéis são assumidos pelos indivíduos conforme eles buscam dar às situações concretas em que estão inseridos um sentido de acordo com as interpretações que formulam a todo momento em relação a elas.”

Quando se procura entender o papel da mulher na sociedade e os deveres que lhe são normalmente atribuídos é importante olhar para trás, fazendo um

apanhado histórico do que é ser mulher, entendendo que o reflexo dessa colocação recai sobre práticas comuns do cotidiano, em que a educação e os hábitos infantis estão fortemente incluídos.

Durante vários séculos considerava-se apenas um modelo de sexo, o masculino. Até o século XVII a mulher foi vista como um modelo masculino invertido e inferior, o que fazia com que estivesse sempre em uma escala abaixo da do homem, pois era menos perfeita do ponto de vista metafísico. Apenas na passagem entre o século XVIII para o XIX surge uma mudança nessa situação e a mulher deixa ser considerada como um modelo invertido do corpo masculino, e passa a ser vista como o inverso do homem, o que é também uma forma de dizer que ela é a sua complementação (LAQUEUR, 2001).

A mulher, portanto, é sempre vista como uma versão incompleta do homem, com um corpo frágil, o que cria um caráter subjugado de impotência. Também não existia para as mulheres o acesso à vida pública, por serem sempre consideradas seres inferiores em relação aos homens. Segundo Silva (2010): “Às mulheres, sempre foi reservado um lugar de menor destaque, seus direitos e seus deveres estavam sempre voltados para a criação dos filhos e os cuidados do lar [...]”.

Em cima dessa aparente fragilidade feminina, as mulheres estavam constantemente sobre a dominação masculina, que era disfarçada como uma espécie de cuidado, onde os mais frágeis são amparados pelos mais fortes

(ROCHA-COUTINHO, 1994).

Essa capa de proteção, porém, não deixava também de ser uma maneira de manter a ordem social da maneira mais segura que se pensava ser, sem interferir na forma como a família tradicional se mantinha.

A masculinidade, por outro lado, era enaltecida e se firmou na modernidade como “um símbolo de permanência, que mantinha a vida social, a família e todas as tradições contra a loucura e o ritmo infernal das mudanças típicas da sociedade industrial” (OLIVEIRA, 2004, p. 48).

As discrepâncias das funções que eram atribuídas a cada sexo acabam criando linhas tênues do que era socialmente esperado de cada um, como leis silenciosas que perpassam a sociedade. Dentro da esfera da vida privada, em uma instituição como o casamento, por exemplo, percebe-se o quão bem delineado eram os papéis do homem e da mulher. A moral burguesa e religiosa do século XIX acreditava que:

A assimetria de poder na família era reforçada pela disposição da nova ordem em promover uma separação total entre homens e mulheres: pensava-se na época que quanto mais feminina a mulher e mais masculino o homem, mais saudáveis a sociedade e o Estado. Nessa separação, a autonomia do gênero masculino contrastava com a submissão feminina. A subjugação da mulher ia ao encontro da constituição de uma família nuclear para qual o lar, os cuidados com as crianças, se tornaria seu espaço legítimo, enquanto aos homens ficaria destinada a esfera pública, a esfera do poder (OLIVEIRA, 2004, p. 49).

Em uma condição em que o feminino remete a docilidade, instinto materno, doçura e fragilidade, e o masculino a uma figura viril, forte e protetora da família, os papéis que eram esperados socialmente de cada um e refletiam no matrimônio pareciam ideais.

O ideal da família burguesa, por conseguinte: “Tornou-se sinônimo de uma diferenciação exacerbada entre os sexos, de uma glorificação do laço mãe-filhos e de uma expectativa de que os homens sustentassem suas esposas e crianças” (OLIVEIRA, 2004, p. 50).

Nota-se que quando se estabelece que a função tipicamente feminina era cuidar dos filhos, das tarefas domésticas e ser responsável pela manutenção tanto física como acolhedora do lar, com a mulher sendo vista como detentora desse papel e também sendo histórica, social e biologicamente dita como inferior ao homem, não soa incomum que fosse considerado um absurdo de uma forma geral que uma troca de papéis sociais fosse feita, com homens também cuidando da casa e dos filhos e mulheres podendo exercer da mesma forma uma vida pública ativa, estudando e trabalhando.

O ideal perfeito de masculinidade sempre se remetia a um homem corajoso, forte, que tinha disciplina e controle sobre si mesmo e também sobre as situações em que estava inserido (OLIVEIRA, 2004).

Portanto, para um homem que devia ter e manter essa imagem masculina tão definida e bem delineada, ser comparado a uma mulher era significado de fraqueza e fragilidade, uma ofensa a sua masculinidade, que devia se mostrar sempre bem delineada e viril. Segundo a autora Mirian Goldenberg:

Cada cultura apropria-se de uma distinção biológica (macho/fêmea), seleciona alguns fatos naturais (como, por exemplo, a função reprodutiva da mulher) e os exacerba, naturalizando funções que são produtos de uma determinada educação e socialização (2001, p. 3).

À frente de diferenças físicas e biológicas visíveis cria-se um padrão de comportamento para homens e mulheres, em que as funções designadas aos homens eram de mais alto escalão do que as mulheres poderiam realizar e as tarefas ditas femininas eram ordinárias demais para serem executadas por homens. O comportamento feminino, portanto, sempre esteve associado a uma figura de vulnerabilidade, que não condiz com o ideal de virilidade esperado da imagem masculina. Para os homens, por sua vez, ceder a práticas de atitudes consideradas mais femininas, como se interessar pelos cuidados da casa, é uma diminuição do status masculino.

Assim, visto que a feminilidade está fortemente ligada à passividade, fraqueza, subordinação e atividades domésticas e de lazer banais, compreende-se que há poucas vergonhas maiores para um homem do que ser tido como uma mulher. Tomar atitudes e gestos de um homem como caracterizados por modos femininos é um insulto a sua virilidade, tornando-a mais frágil do que deveria ser (BOURDIEU, 2002).

Apesar de muito já ter sido feito pela luta feminina e pela mudança da aparência do que é ser mulher atualmente e seu espaço dentro dos campos da vida privada e pública, bastante da cultura da figura feminina submissa à masculina ainda perpetua nos tempos atuais, e uma forma de atestar isso é perceber as palavras de baixo calão relacionadas ao gênero feminino para ofender homens e para impedir que meninos se interessem, por exemplo, por brinquedos tipicamente ditos como femininos.

É importante salientar, também, que todo esse estigma pela virilidade e pela manutenção de um ideal de masculinidade tão rígido é duro para meninos também, desde a infância. Para Souza (2012), “Os corpos masculinos são treinados para não sentir dor, ou melhor, para não demonstrar a dor que deveras sentem. Não é possível continuarmos pensando que os homens são seres insensíveis”.

Isso pode acabar criando meninos que serão menos propensos a empatia e a sensibilidade, tratando pontos como esses a uma associação direta a fraqueza, o que é muito mal visto quando está ligado a figura masculina e a ideia geral do que é “agir como um homem”.

Segundo Beauvoir (1949), a infância para o menino é dura, já que não recebe tantos carinhos, não tem manhas atendidas como as das meninas, em cima do estigma de que homem não precisa disso, tratamentos dóceis são para mulheres. Para a autora, “Persuadem a criança de que é por causa da superioridade dos meninos que exigem mais dela; para encorajá-la no caminho difícil que é o seu, insuflam-lhe o orgulho da virilidade” (p. 13).

Para Bourdieu (2002, p. 33), muitas das demonstrações de virilidade e coragem praticadas excessivamente por homens vêm do medo contínuo de serem repreendidos por outros homens, colegas de grupo ou qualquer um que possa por em xeque sua masculinidade:

[...] e de se ver remetido à categoria, tipicamente feminina dos *fracos*, dos *delicados*, dos *mulherzinhas* [...] A virilidade, como se vê, é uma noção eminentemente *relacional*, construída diante dos outros homens, para outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de *medo* do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo (grifo do autor).

Criando limites tão duros do que homens e mulheres devem ser e os papéis que têm que desempenhar é que acaba criando-se também, silenciosamente e sem perceber o opressor e o oprimido.

Quanto mais uma sociedade esta arraigada aos seus costumes e a sua visão androcentrica mais difícil é ter uma perspectiva maior sobre o que de fato acontece e suas consequências, tornando certos hábitos, como a designação da figura feminina a ideia de subordinação e fraqueza, um ponto perpétuo e comum.

1.1.1 O Androcentrismo

O androcentrismo é a visão do mundo centrada no ponto de vista masculino.

Ele está presente nas mais diversas esferas sociais, em campos de pensamento filosóficos, científicos, políticos e religiosos. Ele é caracterizado por pregar uma neutralidade de comportamento em cima de modelos masculinos. (AUAD, 2011; MORENO, 1999).

O Androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar as leis, de impor a justiça, de governar o mundo (MORENO, 1999, p. 23).

Bourdieu (2002) trouxe a ideia de que a dominação masculina está presente em todas as sociedades, pois elas se fazem valer da visão androcêntrica que tece as relações, separando-as por sexos, onde se entende o masculino como princípio ativo das situações e o feminino como princípio passivo.

Sobre sua figura de neutralidade, portanto, o androcentrismo traz na realidade uma forma de dominação, que acaba sendo perpetuada por homens e mulheres sob o pretexto da ação neutra, sendo que o neutro está sempre associado à figura masculina.

Ademais, nossa forma de pensar tem influências da sociedade a que pertencemos. Se vivemos em uma sociedade em que a cultura dominante é a patriarcal, tendemos a tomar isso como verdade e a partilhar desses valores e pensamentos. Como consequência desse modelo, temos o androcentrismo, ou seja, o homem como centro. Essa visão androcêntrica não é partilhada apenas pelos homens, mas também pelas mulheres, em decorrência da internalização das influências recebidas pelo meio, tendo em vista que o ambiente pode ser caracterizado como um dos principais transmissores de tais costumes. Dessa forma, o patriarcalismo idealiza o ser feminino como inferior ao masculino. Em outras palavras, o homem exerce um papel de dominador. Assim, quando criança, a mulher pertence ao pai e aos irmãos; quando adulta, casa-se e passa a pertencer ao marido (SILVA; GOMES; 2013, p. 206).

O androcentrismo traz consigo formas de pensar que seguem sempre a linha da mulher como pertencente ao homem, atribuindo esse pertencimento a fragilidade, cuidado, proteção, já que o homem exerce essa função de figura mais forte, até por conta de seu aparato físico.

A perspectiva masculina criada em nossas questões sociais é tão fortemente vista como a versão majoritária e correta, que a neutralizamos, trazendo-a para o nosso dia a dia como uma condição comum.

Um exemplo forte do androcentrismo na sociedade é a figura de linguagem masculina usada para tratar as pessoas em um ambiente em que estejam homens e mulheres, mesmo que mulheres estejam em sua maioria. Auad (2011, p. 30), colocou que “O uso do masculino genérico é comum, pois se refere até mesmo à regra gramatical, que recomenda que, para dirigir-se a um grupo misto, as palavras utilizadas devem ser de gênero masculino”.

O uso das normas linguísticas e gramaticais voltadas para o tratamento no masculino é colocado como o neutro, só que sua perspectiva de neutro é masculina. Essas normas acabam caindo no campo de que é o normal, o natural, mas na verdade é uma criação. Essas criações feitas em cima de uma sociedade com uma visão essencialmente androcentrica passam por invisíveis, enquanto ajudam a ditar regras e modos de convivência que sempre olha pela visão masculina.

Em cima dessas perspectivas se faz importante estudar o que é gênero, suas questões e seus estereótipos e a sua importância para a construção de valores e ações sociais.

1.2 Gênero e seus estereótipos.

1.2.1 O que é gênero?

Gênero e sexo não carregam o mesmo significado. Além da questão biológica que determina macho e fêmea, ao que o sexo se remete, o gênero é uma construção social, perpetuado por hábitos e ensinamentos de posturas que são ensinadas e propagadas como femininas e masculinas.

Os estudos feministas iniciados nas décadas de 70 e 80 trazem o conceito de gênero como uma relação de poder e uma questão política. Um de seus objetivos

era desconstruir a ideia de papéis sexuais, que era normalizada pela biologia de acordo com o sexo de cada um (FURLANI, 2011).

Esse conceito (gênero) surgiu no interior dos estudos feministas, e desde seu início, foi usado para fazer frente, primeiro, ao determinismo biológico (as explicações acerca da diferença entre homens e mulheres justificadas pelos atributos do corpo, da biologia, da existência de uma essência, de uma visão neutralizante e universal dos seres humanos). A seguir, o conceito de gênero foi utilizado para mostrar, nas muitas sociedades, as condições de exploração e dominação a que as mulheres estavam submetidas, fazendo a crítica ao patriarcado e ao machismo (FURLANI, 2011, p. 118).

O uso do gênero rejeita determinismos biológicos de subordinação exemplificados pelo o fato de homens terem uma força muscular maior, e mulheres terem o corpo mais frágil e terem filhos (SCOTT, 1990).

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (p. 7).

Entende-se, portanto, que gênero não está remetido ao sexo biológico com o que se nasce, mas com uma criação de símbolos sociais e comportamentais durante a vida, e é acima de tudo uma construção social.

Trazer a questão do gênero é importante para salientar as construções sociais em cima do que se considera ser homem e ser mulher e as relações de poder ali incluídas. A construção social de gênero ocorre nos mais diversos âmbitos, no familiar, religioso, social, educacional. É uma forma de explicitar que existem diferenças em educar um menino a educar uma menina, e é nessa educação diferenciada que se acaba criando a imagem social do que é ser homem e do que é

ser mulher, de acordo com seus papéis e hábitos, e atrela-se essa significação ao sexo com que se nasce.

Simone de Beauvoir, em 1949, em seu livro “O Segundo Sexo” trouxe a ideia de que:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (BEAUVOIR, 1949, p. 9).

A ideia da autora remete-se ao fato de que quando se cria propriamente o que é um e o que é outro, e essa ideia é passada por comportamentos sociais durante gerações, uma imagem clara do que é agir como homem e agir como mulher é passada para cada criança assim que se nasce, perpetuando as ideias a cerca desses comportamentos.

Todos os comportamentos vistos como determinantes do sexo masculino e do feminino são de fato criações sociais e culturais, e não pré-disposições com que se nascem. Portanto a “cultura, e não a natureza, é o domínio das mulheres.” (OFFEN, 2010, p. 60).

Tilly (1994, p. 61), trouxe que “O gênero era uma metáfora para outras relações de desigualdade, enquanto a luta pela consolidação do poder esgotava-se em si mesma.” Isso ocorre porque as relações de gênero também configuram as relações de poder do masculino sobre o feminino, em que a criação do ser masculino, sempre associada a uma imagem forte, de independência e soberania se sobrepunha a criação do que é o feminino, este sempre ligado a figuras passivas, destinadas a casa e cozinha e trabalhos mais amenos.

Tratar os comportamentos de gênero como uma construção social e não um determinismo biológico é uma forma de tirar a mulher da sombra do homem e lhe dar um papel mais ativo na sociedade. Também é uma maneira extremamente significativa e importante de exemplificar que ninguém está designado a comportamento algum, homens não precisam ser sempre os provedores do lar, se interessar por esportes, se demonstrarem excessivamente ‘viris e masculinos’. Tratar de gênero é dar liberdade para que homens e mulheres exerçam os papéis

que quiserem e se sentirem a vontade para exercer, independente do sexo com os quais nasceram.

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras) (LOURO, 1997, p. 31).

E para desconstruir essa polaridade é importante admitir que existe uma hierarquização nessa relação, que há causas e construções que fizeram com que ela existisse, e que é preciso quebra-las para atingir um ideal mais igualitário. (LOURO, 1997).

Em cima da grande polaridade de como são concebidos os gêneros masculino e feminino, estereótipos de gênero se formaram, determinando ações mais específicas e fixas dos ideais de comportamento, e traçando uma linha clara nas diferenças comportamentais entre o ser homem e o ser mulher.

1.2.2 Os Estereótipos de Gênero

Segundo o dicionário de português on-line Michaelis, a definição de estereótipo é um: “Padrão formado de ideias preconcebidas, resultado da falta de conhecimento geral sobre determinado assunto. Imagem, ideia que categoriza alguém ou algo com base apenas em falsas generalizações, expectativas e hábitos de julgamento”.

O estereótipo, portanto, é a ação ou discurso de um grupo, que é passado automaticamente para a próxima geração, criando um determinado tipo de imagem do que eles devem representar.

Pensando-se no que se é o estereótipo de gênero as questões importantes a se considerar são: Como agem homens e mulheres predominantemente? E por que

fazem isso de determinada forma? Quais ações e discursos dentro desse grupo perpetuam e legitimam essas ações?

Segundo D'Amorim (1997), “O estereótipo de gênero é, pois, o conjunto de crenças acerca dos atributos pessoais adequados a homens e mulheres, sejam estas crenças individuais ou partilhadas.” Crenças estas que se definem culturalmente e criam questões comuns na sociedade e pensamentos bastante semelhantes de uma forma geral ao caracterizar a imagem de homem e a de mulher.

A existência do estereótipo de gênero é facilmente perceptível quando se pergunta como uma mulher deve agir e como um homem deve agir. As repostas á cerca das mulheres incluem em sua maioria bons modos, cuidado com os filhos, futilidade, gosto por compras. As respostas dos homens trazem em maior parte suas características de praticidade, o clássico que homem não chora, o estigma de mulherengo, que para eles cai como um elogio.

Como Foucault afirmou, “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (1977, p. 126).

Estar em um corpo masculino e estar em um corpo feminino acarretam diferenças sociais e comportamentais grandiosas já impostas desde o momento em que se nasce. A criação dos papéis sociais está presente desde o início da vida, estimulada pelos adultos ao seu redor e mais tarde na infância quando já se vê detentor daquele papel.

Um momento importante na aquisição do papel de gênero é aquele no qual a criança percebe a constância do sexo, através de variações comportamentais e a existência de características psicológicas comuns a ambos os sexos (D'AMORIM, 2012, p. 72).

Na infância as ideias acerca de vestimentas, brinquedos, ações e comportamentos de acordo com os papéis de gênero já estão fortemente incluídos na vida da criança e continuamente em formação.

É na infância que a criança recebe as instruções do que é permitido ou não para ela, com relação às escolhas que vai fazer, de acordo com o seu sexo. São

essas afirmativas de “menino não pode, menino pode”, “menina não pode, menina pode”, que a criança cria uma ideia geral sobre o que são as condutas masculinas e femininas, e irá associar essa ideia a cada nova situação que vivenciar (D’AMORIM, 2012).

Quando se cresce com essas ideias a cerca dos comportamentos esperados por homens e mulheres é muito fácil naturaliza-las e extremamente complicado ver as relações fora dessa perspectiva, pois é o que sempre se acreditou ser o correto.

Desconstruir os estereótipos de gênero é importante porque são ideias que perpetuam toda uma sociedade, colocando rédeas em suas ações e legitimando atos de poder de um sexo sobre o outro.

As relações de gênero constroem e estruturam papéis e funções do que é ser homem e do que é ser mulher em uma mesma sociedade, historicamente esses papéis constituíram e fomentaram relações desiguais, quando se deposita valor numa suposta superioridade masculina e numa suposta inferioridade feminina (MADEIRA; COSTA, 2012, p. 87).

Uma importante mudança na forma na forma como os estereótipos femininos eram vistos ocorreu quando, por necessidade, a mulher teve que começar a trabalhar fora. D’ Amorim trouxe que:

A situação criada no início do século pelas duas guerras europeias forçando as mulheres a enfrentarem novos papéis, substituindo os homens em diversos trabalhos, muitos dos quais nunca antes por elas realizados, poderia levar a mudanças nos estereótipos dos papéis femininos. Entretanto pesquisas realizadas na segunda parte do século e até bem recentes mostram a permanência do estereótipo feminino ligado à expressividade e o dos homens à instrumentalidade (D’AMORIM, 1997).

Ter a liberdade de participar mais ativamente do mercado de trabalho dá as mulheres possibilidades novas que antes não possuíam, mas isso não as

descarrega da imagem feminina de cuidadora, mãe e esposa. O trabalho é apenas mais uma função adquirida e não uma mudança dos papéis já existentes.

A manutenção dos estereótipos de gênero e dos papéis sociais se dá muitas vezes pela permanência de ideias de cunho sexista, que são repassadas em ambientes de convívio cotidianos, como o lar, a escola e os momentos de lazer. Se os papéis ditos como femininos são vistos como inferiores, provavelmente a propagação de seus afazeres será sempre repassada como “trabalho de mulher”, “coisa de mulher”, o que além de baixo o suficiente para homens executarem, perpetua polaridades nas relações sociais de gênero. Só haverá igualdade quando existir a consciência da subjugação feminina, que amparada pelos estereótipos de gênero, permanece criando uma sociedade desigual para homens e mulheres.

2 O BRINQUEDO

O brinquedo é uma constante comum na vida das crianças e existe como uma forma de construção da infância, além de ser uma consequência de sua existência e também seu reflexo. O modo como o brinquedo existe e as formas que lhe são dadas são uma resposta do que se pensa sobre a criança e o lugar que ela ocupa na sociedade (BROUGÈRE, 2004). O brinquedo, por tanto: “É mais do que um objeto. É um sistema de significados e práticas, produzidos não só por aqueles que o difundem, como por aqueles que o utilizam, quer se trate de presentear ou de brincar” (p.14).

O brinquedo não é só um objeto na vida da criança, mas traz consigo representações e significados. É por meio dele que a criança cria uma ligação com o imaginário, transformando aquele objeto em um representante de suas criações e emoções (OLIVEIRA,1989):

Nos brinquedos, práticas e interpretações sociais estão representadas. Um estudo do brinquedo permite uma incursão crítica ao solo em que se funda a sociedade; ajuda a entender a situação social das crianças em relação aos adultos; testemunha, além disso, a riqueza do imaginário infantil a enfrentar e a superar barreiras e condicionamentos (p. 11).

O brinquedo é uma das primeiras representações que a criança recebe das atividades que permeiam a sociedade e como elas são organizadas. O brinquedo é uma forma de representação das atividades cotidianas de maneira condensada e lúdica, e passa sua mensagem para a criança deste modo.

A criança, no entanto, não tem uma ideia pré-estabelecida á cerca do brinquedo antes que isso seja introduzido nela pelos adultos.

Na maioria dos casos, em primeiro lugar a criança manipula o objeto de plástico antes de perceber todas as representações associadas a ele. Essa manipulação é, portanto, anterior à real projeção num vir a ser adulto, que aparece como uma construção progressiva e não como um dado que, já de início, tenha ligação com o objeto possuído (BROUGÈRE, 2004, p. 111).

Como por sua vez trouxe Walter Benjamin (2002, p. 96): “É que, assim como o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais as crianças se defrontam, assim também ocorre como os seus jogos.” É impossível pensar que o brinquedo chega à criança sem nenhuma bagagem cultural que vem sendo criada há muito tempo, o que o coloca na posição de um objeto cultural e social, com o peso e as regras que isso lhe acarreta. E ainda segundo o autor, “Há portanto um grande equívoco na suposição de que são simplesmente as próprias crianças, movidas pelas suas necessidades, que determinam todos os brinquedos”.

Fantasia à parte, acreditamos ser possível divisar nos brinquedos manifestações concretas de dominação social e cultural, expressas numa dimensão aparentemente apenas lúdica. Revela-se, assim, o brinquedo (já um tanto longe da inocência que muitas vezes se lhe atribui), um instrumento ímpar para se captarem aspectos peculiares do modo pelo qual a sociedade é pensada, reproduzida, figurada, representada simbolicamente (OLIVEIRA, 1986, p. 9).

O brinquedo, em sua característica de objeto cultural, é um dos instrumentos que constroem a atividade no momento da brincadeira. Ele já vem carregado de imagens simbólicas e ações do cotidiano que o representam e é a partir disso que a criança vai estruturar a brincadeira (BROUGÈRE, 2004). A utilização do brinquedo também pertence à criança, que o coloca na situação que deseja e vai fazendo concessões e regras enquanto brinca. Ainda segundo o autor:

O brinquedo só surte efeito no cenário de uma situação organizada pela criança [...] O brinquedo inclui funções e significados, convida a agir e dar sentido. Além do que, geralmente é com um objeto amplamente estruturado que a criança vai interagir. E, paralelamente, a brincadeira é, ao mesmo tempo, ação (que se traduz por uma manipulação) e produção de sentido. Mas, aí, intervêm o usuário e a sua interpretação. A partir das afordâncias e dos indícios quanto ao sentido, o usuário vai produzir uma interpretação que se desdobra na ação (o que ele faz com o objeto) e no significado (o sentido que ele dá ao objeto) (2004, p. 260).

Mesmo com a criação de novos significados daquele objeto enquanto se brinca, a criança sempre irá partir do que já conhece, e das imagens atreladas aquele brinquedo. Além da imagem que culturalmente está estabelecida, o brinquedo chega à criança pelas mãos de alguém. São dados por seus pais, responsáveis, familiares, amigos, encontrados na escola e na casa de coleguinhas. Esses brinquedos foram previamente escolhidos de acordo com o que representam, o que em sua maior parte guia os estilos de brinquedo que uma criança escolhe na hora de brincar, e também os que ela possui.

É comum, portanto, perceber que a criança sempre será guiada para um brinquedo específico de acordo com suas vivências e de acordo com quem lhe fornece os brinquedos e acredita ser o certo para ela.

As crianças são primeiros apresentadas aos brinquedos, previamente escolhidos de acordo com o seu gênero, idade, ideais da pessoa que lhe entregou o objeto. Quando o brinquedo passa a ter um significado para a criança, todos esses pontos que lhe foram passados anteriormente tem um peso na imagem que ela tem do brinquedo.

Trata-se de brinquedos concebidos por uma ótica adulta *sobre* o que os adultos julgam ser o mundo infantil. Não significa apenas uma projeção do adulto a referir-se na figura infantil, mas, ainda, uma forma de dominação em que os adultos se autodenominaram possuidores do direito de ajuizar sobre o que deve e não ser feito; sobre o que é bom ou ruim; sobre o que é pertinente ou não pertinente à criança (OLIVEIRA, 1986, p. 65, grifo do autor).

Todo brinquedo que chega a criança passa antes pelo processo de escolha de acordo com quem aquela criança é, do que a sociedade vê como o ideal de brinquedo para determinada criança e dos costumes culturais que cultivamos. Trazendo a perspectiva do brinquedo para dentro das relações de gênero, é possível

identificar os pontos mais rígidos sobre o que se determina como brinquedo de menino, brinquedo de menina, como e porque isso ocorre.

2.1 O brinquedo como um instrumento sexista

2.1.1 O que é o sexismo

Para entender que o brinquedo pode desempenhar o papel de um instrumento sexista, primeiro é preciso entender o que essa expressão significa.

O sexismo é uma visão separatista e preconceituosa que consiste em privilegiar um gênero em detrimento do outro. Normalmente é usado para designar as formas de excluir e rebaixar o gênero feminino (RIBEIRO; PÁTARO, 2015).

Segundo Smigay (2002), culturas que começaram baseadas na ideia de que o poder deve ser exercido unicamente por homens, seja ele dentro de casa, politicamente ou em qualquer âmbito da vida pública, tende a entender o gênero feminino como uma categoria inferior.

Inscrita numa cultura falocrática, impregna o imaginário social e o prepara a um vasto conjunto de representações socialmente partilhadas, de opiniões e de tendência a práticas que desprezam, desqualificam, desautorizam e violentam as mulheres, tomadas como seres de menor prestígio social (p.34).

Assim, o sexismo é uma maneira comum de pensar que não há nada de errado em tarefas que são socialmente designadas a mulheres terem um caráter socialmente inferior.

A autora aponta ainda que apesar do sexismo ser uma atitude de marginalização em relação às mulheres, “é importante lembrar que se trata de uma posição, que pode ser perpetrada tanto por homens quanto por mulheres; portanto, o sexismo está presente intragêneros tanto quanto entre gêneros.” (SMIGAY, 2002, p. 34).

Isso ocorre porque assim como o androcentrismo, as ideias sexistas são passadas como naturais por gerações e atribui-se o resultado delas a meritocracia muitas vezes, relacionando casos em que mulheres têm menos acesso e visibilidade, como em cargos de poder, por exemplo, a suas conquistas serem menores.

O sexismo seria a discriminação em relação às pessoas de outro sexo, notadamente do outro gênero social, legitimando a violência contra mulheres e todos aqueles que, em determinadas circunstâncias, são reconhecidos como tendo uma posição feminilizada. Mantido por um pensamento essencialista, atribui qualidades e defeitos que seriam inerentes e específicos de cada sexo (SMIGAY, 2002, p.35).

O sexismo é um posicionamento perigoso, pois ele existe muitas vezes sem que o notemos e continua propagando valores sexistas as crianças na escola, dentro de casa, nos instrumentos que lhe são fornecidos como forma de educação, diversão e estudo. Caracterizado como um modelo de comportamento, ele é uma visão arraigada difícil de modificar, pois como trouxe Moreno (1999), os modelos de comportamento se dão de maneira inconsciente e são transmitidos do mesmo modo, de geração a geração, não necessitando que nenhuma explicação a essas atitudes seja dada, pois já se fazem delas verdades comuns, compartilhadas pela maioria das pessoas, e difundido como algo natural.

As ideias do que significa ser homem ou mulher e os modelos de comportamento que cada um deve seguir já existem antes mesmo que se nasça.

Durante a gravidez, as expectativas do que é ser menina e menino já existem e são manifestadas. Após o nascimento, essas expectativas vão se configurando em uma educação baseada nas diferenças e desigualdades. As crianças são educadas para desempenhar papéis em conformidade com gênero ao qual pertencem, identificando e reproduzindo as diferenças sociais entre o feminino e o masculino; a educação marcada pelos estereótipos sexuais configura, portanto, em uma educação sexista (REIS; MAIA; 2009).

Moreno (1999) trouxe que desde que nascemos recebemos designações dos papéis que devemos exercer na sociedade de acordo com nosso sexo, e o aceitamos como verdade. Na escola, quando se espera um comportamento mais dócil, caprichoso e recatado das meninas já é uma forma de mostrar aos meninos como agir, e que suas ações estão passíveis de uma punição maior, pois fazem o que fazem por serem meninos.

Em concordância com esse pensamento, Santos e Souza (2010), expuseram que as construções sociais a que meninos e meninas são expostos desde que nascem serão o norte que determinará atitudes, valores, opiniões, gestos pelo resto da vida. Baseada nessa linha de pensamento determina-se quais são as atitudes que são corretas para cada sexo em que as crianças são educadas.

Se for menina provavelmente vai ser educada para exercer funções domésticas, serão estimulados sentimentos de delicadeza, amor e fragilidade. O menino, por sua vez, para ser o provedor do lar, corajoso e aventureiro. Essa educação só é possível devido a práticas sexistas. Através desse mecanismo são legitimadas as diferenças de gênero de forma natural e imperceptível, a sociedade em si contribui de maneira bastante eficaz nesses estereótipos que acabam distanciando meninas e meninos, a família, a escola, a religião, todas possuem uma parcela de responsabilidade (p. 2).

O sexismo faz com que se pense que qualquer atividade relacionada à feminilidade é inferior e não pode ser executada por homens caso eles não queiram ser associados ao estigma de terem uma masculinidade reduzida. Assim, desde criança se associa determinados papéis as meninas e aos meninos: Meninas assumem as tarefas que precisam de mais “capricho”, que necessitam de mais cuidado, relacionadas à sensibilidade, a limpeza. São cobradas na escola pra se comportarem, estarem limpas e bonitas, terem cadernos organizados e fazerem seus deveres. Meninos, os futuros provedores do lar, são relacionados a figuras de

ação, não se exige que mostrem cadernos decorados e bem organizados. Cria-se desde pequeno um padrão de como agir.

[...]para a menina será esperado que ela seja organizada, meiga, atenciosa e comportada. Nota-se essa situação até mesmo na linguagem usada pelos professores que tratam a menina com meiguice e de forma mais amorosa, já com relação ao menino ele será sempre o mais agitado, agressivo e bagunceiro. Esse comportamento é visto como algo “natural”, biológico do sexo masculino, porém os estudos sobre as relações de gênero mencionados anteriormente, mostra que essas características são configuradas através da sociedade (SANTOS; SOUZA; 2010, p. 5).

Meninos e meninas são educados desde pequenos para atingirem a imagem esperada do corpo que carregam. Ações que incitam a masculinidade e a feminilidade a meninos e meninas, respectivamente, moldam as características essenciais que influem nos comportamentos, escolhas e metas dessas crianças (FINCO, 2008). Segundo a autora:

Os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização, responsável por torná-los “mocinhas” ou “moleques”. Esse minucioso processo se repete, até que a violência e a agressividade da menina desapareçam, até que ela comece a se comportar como uma “verdadeira” menina, delicada, organizada e quieta, reprimindo sua agressividade e ressaltando sua meiguice e obediência (p. 4).

A docilidade e a meiguice, o cuidado e a educação são características prezadas nas meninas, mas repudiadas nos meninos. Tende-se a esperar, no entanto, que meninos sejam mais ágeis, desobedientes, agressivos. É impossível medir, no início da vida, se meninas são menos agressivas que meninos, ou vice e versa, mas quando se tolera um comportamento, tratando-o por biologicamente natural, dá-se espaço para que ele cresça e se torne um estereótipo e um ponto comum de características masculinas, mesmo que não o seja (MORENO, 1999).

2.1.2 O reflexo do sexismo nos brinquedos infantis

As características moldadas para os sexos influem na forma como a sociedade se articula entre si e os padrões de comportamento que normaliza, o que reflete nas brincadeiras, nos brinquedos, e nas formas que eles tomam.

As meninas têm liberdade para ser cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc; e os meninos são livres para ser índios, ladrões de gado, bandidos, policiais, “super-homens”, tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva. As manifestações espontâneas nas brincadeiras dos meninos costumam ser de caráter agressivo e no das meninas de caráter passivo (MORENO, 1999, p. 32).

A combinação de fatores culturais com a atribuição de características específicas a cada sexo criam modelos de ação até mesmo dentro das brincadeiras, criam brinquedos específicos, criam visões pré-determinadas do que é esperado que uma criança brinque, e não somente isso, mas também a forma como ela brinca.

E um ponto importante está em justamente com o quê ela brinca. Se o brinquedo trouxesse unicamente um caráter de diversão desprovido de qualquer cunho cultural e social, um mero objeto dados as crianças para que elas se divirtam pois são crianças e é o que fazem, por que então são peças tão bem delineadas, que se expõe abertamente como sendo próprias para meninos ou meninas?

Alguns brinquedos são unissex, mas muitos certamente não o são, e os únicos que não apresentam essa característica são os ditos femininos. Existem brinquedos, socialmente ditos como masculinos, que são adaptados para meninas: As bolas viram bolas cor de rosa, skates são caracterizados com personagens femininos de desenho, existem modelos da boneca Barbie que são policiais, bombeiras, super-heroínas. O mesmo não acontece de maneira inversa. Não são produzidas cozinhas em miniaturas com temáticas de personagens masculinos, mini salões de beleza em cores e desenhos do universo masculino, nenhuma seção de brinquedos para meninos tem mini vassouras, mini tabuas de passar ferro, mini

geladeiras, ou nenhuma versão reduzida do que representa cuidar de uma casa, o que por consequência representa ser uma atividade feminina.

[...] no tocante aos brinquedos, estes são assimilados aos papéis conservadores de gênero. Casinhas, jogos de panela, pratos, vassouras, bonecas similares a bebês reais expressam atividades reprodutivas exercidas majoritariamente por mulheres. Enquanto os brinquedos para meninos estão associados ao espaço público e não mantém nenhuma relação com a paternidade, tampouco com as atividades domésticas. Nesse sentido, os brinquedos possuem uma carga ideológica patriarcal que assume, na socialização das crianças, um papel na reprodução das desigualdades nas relações sociais entre homens e mulheres (NASCIMENTO, 2014, p. 260).

Roland Barthes (2013) colocou que quando se oferecem brinquedos as crianças que são uma representação em miniatura daquilo que os adultos têm para si, antes mesmo que elas saibam qual a representação por trás daquele objeto, é uma forma de prepara-la para um mundo que está sempre criando modelos de pessoas que realizam determinadas funções. A literalidade dos brinquedos que apresentam modelos de ação tão determinados precede em força simbólica a ação da imitação, pois vem antes dessa. Imita-se o que se conhece, se existe um brinquedo que reproduz literalmente uma função doméstica, como uma pequena tábua de passar ferro, por exemplo, e os modelos que se tem sempre associa esse objeto a uma figura de ação feminina, se reproduz por consequência que este é um brinquedo feminino, pois como função que é prioritariamente da mulher, se adequaria muito mal a um brinquedo masculino.

Existem, por exemplo, bonecas que urinam: possuem um esôfago e, se tomam mamadeira, molham as fraldas; sem dúvida, brevemente, o leite se transformara em água em seus ventres. Pode-se, dessa forma, preparar a menininha para a casualidade doméstica, “condiciona-la”, para a sua futura função de mãe (BARTHES, 2013, p. 60).

A imagem que o brinquedo representa tem que estar ligada ao desejo da criança, daquilo que ela almeja ser, ou de um cenário que ela gostaria de estar inserida. Brougère (2004, p. 93), colocou que: “Quando a criança cresce, ela começa a se distanciar da representação que exalta o seu estado infantil. Ela é criança e sabe o que é isso [...] Ela vai buscar imagens sedutoras do seu futuro estado de adulto, através da beleza, da riqueza ou da aventura”. Os autores Caldas-Coulthard e Van Leeuwen (2004), trouxeram que o brinquedo também assume uma forma de construção de gênero quando os bonecos masculinos são retratados como figuras de ação que se movimentam, são colocados em ambientes livres e de natureza selvagem, enquanto bonecas femininas, como a Barbie, são colocadas dentro da caixa como um objeto bonito de ser olhado, não tem mobilidade nenhuma no corpo, e tem como objetivo só ficarem paradas sendo bonitas.

Em todo o caso o brinquedo tem como propósito exaltar o universo adulto em que a criança vai se inserir, uma imagem futura das funções e do papel que ela assumirá no futuro, o brinquedo reflete, para a criança, a imagem que a sociedade faz dela (BROUGÈRE, 2004).

A brincadeira oferece uma compensação ao *status* real de dependência da criança, que é a tradução de um desejo de independência por meio de imagens positivas do mundo adulto ou, pelo menos, consideradas como tais pela criança. A imagem do futuro responde a um desejo presente. É no presente da infância que nasce a expressão do futuro (p. 95).

Nas questões de gênero o brinquedo não é uma determinação de como a criança irá se comportar no futuro, mas um instrumento da imagem que a sociedade faz das relações de gênero existentes. Dessa forma os brinquedos se expressam como fruto de uma sociedade patriarcal e sexista, quando, idealizados e entregues por adultos às crianças, assumem formas ideológicas de papéis sociais específicos de acordo com o sexo e refletem o que seria uma forma de “treinamento” para a futura ocupação desses papéis (NASCIMENTO, 2014). Ainda segundo a autora:

Enquanto a criança se apropria e usa os brinquedos disponibilizados e referendados pelos adultos, ela está acionando valores socialmente definidos como masculino e feminino, ao tempo em que dramatiza as próprias vivências de gênero, ou seja, introjeta facetas de uma cultura que separa homens e mulheres, atribuindo-lhes valores sociais dominantes (p. 258).

Como o brinquedo é um ponto comum na vida da criança e seu uso é algo cotidiano, a imagem que ele representa é um fator importante. Como Oliveira (1986) apresentou, guiar crianças com modelos de brinquedos que façam referências a suas possíveis majoritárias tarefas futuras é uma forma de adestramento para se adequar a sociedade. Segundo o autor “Quando atualmente se diz que tal brinquedo prepara a criança para o amanhã, faz-se necessário perceber que aquilo que se tem em mira, em verdade, é cristalizar o amanhã no presente dos dias de hoje” (p. 66).

O brinquedo é construído de forma a repassar ideias sexistas e de papéis de gênero porque é dessa forma que a sociedade se constitui e é assim que pensa ser o correto, já que os brinquedos são construídos assim há vários anos e continuam a se constituir da mesma forma. Não se enxerga nada de errado sobre eles porque não conseguem entender que há de fato algo errado, sendo que a sociedade se constituiu em cima dessas ideias muito arraigadas a cerca dos papéis que devem ser exercidos por homens e mulheres e acabou por naturalizar essas funções. Assim, pode-se entender o brinquedo como “um sistema de significados não apenas para aqueles que os utilizam, mas também para os que os difundem” (NASCIMENTO, p.264), já que ele representa modelos de conduta aos quais somos expostos desde pequenos.

Moreno (1999, p. 67), apresentou a ideia que determinados comportamentos são adquiridos em uma idade precoce demais para se colocar em uma posição mais crítica quanto a eles:

Essas normas de conduta são adquiridas frequentemente por vias subliminares e em etapas de nossa infância em que não temos desenvolvido ainda nenhum mecanismo de crítica que permita colocá-las sob suspeita. Uma vez instaladas, tornam-se de difícil modificação, precisamente porque ignoramos sua existência e porque esquecemos completamente a forma pela qual as adquirimos (p. 67).

O brinquedo, como um instrumento cultural que estará disponível a criança durante a maior parte de sua infância, atua como um dos instrumentos dessas formas de conduta, e em muitas de suas versões também como neutralizador de ideias sexistas. Se por exemplo, é normal que existam fogões cor de rosa para meninas brincarem, fogões que não são oferecidos ou comprados para meninos por serem cor de rosa, rotulada socialmente como uma cor feminina, e também não existem versões masculinizadas desse brinquedo, como fogões azuis, decorados com super heróis, é porque a ideia de que essa é uma função e um brinquedo feminino já está impregnada na indústria que produz o brinquedo, no público que adquire o brinquedo e será passada para a criança que o recebe, que sem ter uma outra visão sobre o assunto, vai acabar recebendo as ideias sexistas que rodeiam aquele produto como naturais.

Como Brougère (2004) demonstrou, “A apresentação comercial dos brinquedos (vitrines, prateleiras, catálogos, propaganda) é amplamente estruturada a partir da diferença entre brinquedos de meninas e brinquedos de meninos”. Existe uma influência comercial, em como as prateleiras se agrupam separando brinquedos femininos e masculinos, por exemplo, que mostram o quanto é forte a polaridade dos brinquedos de acordo com o sexo.

O brinquedo dirigido ao público feminino sempre está mais estereotipado com o que se acreditam serem os afazeres femininos cotidianos, como lavar a louça, cuidar dos bebês, da cozinha, produtos de beleza. Não há entrada para esses tipos de brinquedo no universo dos brinquedos masculinos, mas há brinquedos que antes eram vistos como masculinos em sua maioria, como carrinho, bola, skate, por exemplo, que tem entrada no universo feminino, caracterizados de modo a atender o que seriam os desejos das meninas com relação a personagens e cores. Isso ocorre segundo Brougère por que:

A escolha dos meninos é mais restrita (eles têm menos tendência a se apropriar ou a preferir os brinquedos do outro sexo). Se admitirmos que o pólo dominante e valorizado é o masculino, ele vai mais facilmente provocar a adesão do outro sexo do que o inverso ou, para remeter a evidências sociais, é mais fácil para uma menina ser uma menina com traços

masculinos do que o inverso. A identidade masculina é mais frágil, mais coerciva, o reverso de uma valorização (2004, p. 295).

A criança não é uma tabula rasa que recebe pacificamente sem recriar significados tudo que é colocado a ela e o brinquedo também não é um objeto de determinação do futuro. Dar a uma criança um kit de médico não significa que ela vá se tornar um médico, mas isso não isenta o brinquedo de ser um objeto que reflete o que a sociedade pensa dos papéis de cada um.

Uma forma igualitária de criar meninos e meninas sem classificações de objetos que são específicos para cada um apenas por representar um papel estereotipado se faz necessária para ajudar a quebrar esses mesmos estereótipos, que limitam homens e mulheres em suas vidas adultas. Restringir brinquedos de acordo com o sexo da criança a impede de ter experiências e desenvolver atividades lúdicas que podiam ser criadas a partir daquele brinquedo, além de limitar suas escolhas. Uma criança dificilmente escolhe um brinquedo direcionado ao sexo contrário ao seu já que de uma forma majoritária foi ensinada que existem brinquedos específicos para cada sexo (FURLANI, 2011).

Faz-se importante, deste modo, estudar como as crianças respondem a brinquedos estereotipados quando expostas a eles para brincar livremente, quais suas reações aos colegas que escolhem brinquedos que não são direcionados ao seu gênero e como a dinâmica de grupo influi na escolha dos brinquedos.

PARTE II – A pesquisa

1. A Experiência na escola – Como as crianças lidam com brinquedos estereotipados.

1.1 O que os teóricos pensam sobre o brincar.

O brinquedo é introduzido na vida da criança por meio do brincar em si e em como essa atividade é considerada essencial durante a infância, seja para divertir e distrair ou para contribuir com o aprendizado e reforçar ensinamentos.

Para introduzir a observação e pesquisa realizada na escola, três autores foram escolhidos para apresentar o embasamento teórico do que eles apresentaram como sendo o brincar. Os escolhidos foram Vigotski, com a obra “A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, Winnicott, com “O brincar e a realidade” e Wallon com “A evolução psicológica da criança”.

Vigotski (1933) apresentou que a brincadeira não é a forma de atividade predominante, mas a linha principal de desenvolvimento na idade pré-escolar, que ele determinou como sendo dos três aos sete anos, aproximadamente. O autor acreditava que a brincadeira não existe apenas pela satisfação, mas que é impulsionada por necessidades e se desenvolve por conta do amadurecimento das necessidades não realizáveis. Por exemplo, uma criança de até três anos que está passeando pela rua, vê um cavalo e sente vontade de monta-lo, pode ser dissuadida por quem a acompanha com um doce, uma conversa, ou pode apenas chorar com vontade de realizar seu desejo até que o esqueça. Uma criança na idade pré-escolar guarda esse desejo e o transforma em brincadeira, aliada pela imaginação: Quando brinca, ela pode andar a cavalo.

Numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não-realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos(VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Vigotski afirmou ainda, que essa relação com a brincadeira não é sempre tão literal a fim de atender o desejo de não andar de cavalo na hora com uma brincadeira imaginária onde isso é possível, mas ocorre de forma atender afetos generalizados com relação a desejos que não foram atendidos. Segundo o autor, na idade pré-escolar a criança generaliza essas reações afetivas.

A presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente. Portanto, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira. É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho (2008, p. 26).

Quando a questão é por que a criança brinca, o autor colocou que a brincadeira “deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (2008, p. 25). A imaginação, para Vigotski, está ausente da consciência da criança na primeira infância e agora já se caracteriza como uma forma de ação, se externalizando na brincadeira.

A brincadeira imaginária se inicia com os jogos de regras, o que é imperceptível para a criança na vida real se torna regra na brincadeira. É assim que a criança aprende a agir a partir do que tem em mente, também, criando ações novas para cada momento da brincadeira.

A brincadeira ajuda a separar a ideia da palavra, seu significado, do objeto que o representa. A criança pode agora, por exemplo, assumir que um cabo de vassoura é um cavalo, e brincar com ele. Mas também não pode transformar tudo em tudo, há regras para as crianças, por exemplo, o cabo de vassoura pode ser um cavalo, mas não uma casa. A criança opera com o significado separadamente, mas em uma situação real. As regras criadas nas brincadeiras pelas crianças são aquilo que elas presenciavam na vida real de forma muito séria. Um exemplo colocado pelo autor é a brincadeira entre irmãs. As duas garotas agem entre si com todos os

tratamentos dignos de irmãs, usando comportamentos naturais dentro de casa com os próprios irmãos como regras de uma brincadeira.

Porém, apesar da brincadeira ser uma versão do que ocorre em vida, nela a criança faz mais o que deseja, pois esta está mais ligada à satisfação.

A brincadeira também freia o impulso imediato, pois a satisfação das regras seguidas e o resultado recebido por elas traz uma satisfação maior do que a de realizar o impulso. Ainda segundo o autor a vontade de uma criança nasce e se desenvolve nas brincadeiras, e sua maior força de autocontrole também surge nas brincadeiras.

Já para Winnicott (1975), a brincadeira é um dos momentos, senão for o único, em que o adulto e a criança exercitam sua liberdade de criação, tornando a atividade essencial, pois é o momento onde a criatividade pode ser manifestada. Uma aproximação do que é a ideia do brincar pode ser alcançada levando em consideração que:

[...] é útil pensar na preocupação que caracteriza o brincar de uma criança pequena. O conteúdo não importa. O que importa é o estado de quase alheamente, aparentado à concentração das crianças mais velhas e dos adultos. A criança que brinca habita uma área que não pode ser facilmente abandonada, nem tampouco admite facilmente intrusões (p. 85).

Segundo o autor quando a área de brincadeira da criança é montada, é uma área externa de si mesma, mas não pertence ao mundo externo. Ela traz para dentro do universo da sua brincadeira elementos do mundo, como objetos e situações cotidianas, mas os põe a favor de sua realidade pessoal, que esta sendo criada enquanto brinca. “Sem alucinar, a criança põe para fora uma amostra do potencial onírico e vive com essa amostra num ambiente escolhido de fragmentos oriundos da realidade externa” (p. 85).

No brincar a criança opera com situações comuns da sociedade, mas as caracteriza de acordo com o que sua brincadeira exige, dando novas roupagens a essas situações, para que elas correspondam ao que é colocado na brincadeira. O autor acreditava haver uma transição direta do brincar, para o brincar compartilhado e disso para as experiências culturais.

Para o autor o brincar contribui no desenvolvimento, pois a ideia de pertencimento do espaço para a criança e também envolve o corpo por conta de sua relação com o manuseio e manipulação de objetos.

A brincadeira é excitante e satisfatória e atinge seu próprio ponto de saturação, pois de acordo com o autor, ela assume uma forma frágil de sustentação porque: “ [...]não provém do despertar instintual, mas da precariedade própria ao interjogo na mente da criança do que é subjetivo (quase alucinação) e do que é objetivamente percebido (realidade concreta ou realidade compartilhada)”(1975, p. 87).

Na perspectiva de Wallon (1981), toda atividade exercida pela criança é lúdica, pois ocorre por si mesma antes de se tornar um projeto maior do meio em que se encontra, onde estaria exposta a subordinação e transformação. Quando o autor tratou de jogo o caracterizou como uma atividade que não tem nenhuma razão em ser além do próprio jogo e que se houvesse meios para atingir a um fim nele presente perderia sua função, por isso o jogo é visto como “uma infração às disciplinas ou às tarefas práticas” (p. 80).

Ele ainda colocou este como uma atividade característica da criança e o dividiu nas categorias: Funcionais, de ficção, aquisição e fabricação. Os jogos funcionais são caracterizados por movimentos bem simples, como estender braços e pernas, movimento dos dedos, a interação com objetos e a produção de sons. Os jogos de ficção são os com brinquedos e a criação de histórias em cima deles, usando bonecas, carros, ou pedaços de objetos e lhes atribuindo significado, como por exemplo, uma caixa de papelão que vira casinha de bonecas. Os jogos de aquisição são aqueles em que a criança se esforça para compreender os sons, as cores, imagens, canções e cantos, para absorvê-los totalmente. Já os jogos de fabricação se caracterizam pela montagem e criação de algo novo, e são muitas vezes influenciados ou ocorrem no meio dos jogos de aquisição e de ficção.

A criança repete nos seus jogos as impressões que acaba de viver. Ela reproduz e imita. Para as mais novas, a imitação é a regra dos jogos, a única que lhes é acessível, enquanto não puderem ultrapassar o modelo concreto, vivo, para atingir a ordem abstrata (1968, p. 89).

Segundo o autor, a imitação é forma essencial pela qual a criança desenvolve a brincadeira, pois esta é a forma que ela assimila os papéis que ela e os demais que estão em seu cotidiano desempenham. Na imitação as crianças normalmente representam o que mais lhes chama a atenção do ambiente que lhes rodeia, assim normalmente a brincadeira “fixa-se nos seres que têm para si maior prestígio, os que interessam, que provocam uma atração donde a sua afeição habitualmente não está ausente”(p. 89).

Crianças que brincam de papai e mamãe ou marido e mulher procuram evidentemente reproduzir as ações e os gestos dos pais, mas a sua curiosidade impele-as a querer sentir os motivos íntimos daquilo que imitam, e, por falta de conhecimento disso, é à experiência pessoal que vão recorrer (p. 91).

Wallon colocou ainda, que além da imitação ser uma forma de reproduzir de forma fantasiosa aquilo que os rodeia e se colocar em papéis que tem para si como importantes, ela também é uma maneira da criança buscar uma aproximação real com situações que vivencia diariamente, pois a experiência da brincadeira lhes passa a impressão que tem mais conhecimento sobre o caso. A brincadeira, portanto, é uma forma de aquisição de conhecimento e de reprodução do que já se conhece.

1.2 Abordagem da pesquisa

A metodologia utilizada para colher às informações na escola foi do tipo descritiva, com observação participante e de abordagem qualitativa. Esse método foi escolhido para que as reflexões a cerca de todos os fatores envolvidos consigam ter espaço para estruturar as práticas observadas. Segundo Oliveira a pesquisa qualitativa pode ser definida como:

Sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o

significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa (2008, p. 60).

Os dados coletados foram construídos em cima das informações recebidas durante quatro aulas na turma de do 1º ano E vespertino do ensino fundamental da Escola Classe 43, situada no Psul, Ceilândia. A observação participante se fez necessária para interagir com as crianças nos dois momentos de brincadeira livre que foram realizados, utilizando com brinquedos levados pela observadora. Segundo Oliveira a observação participante se caracteriza desta maneira:

A observação participante pode ocorrer de duas formas: observação natural quando observador é parte integrante do grupo (...) e observação artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de fazer pesquisa (2008, p. 81).

O momento de brincadeira livre foi escolhido deste modo para que as crianças expressarem sem delimitações seus gostos por determinados brinquedos. De acordo com Moreno (1999):

Nas brincadeiras livres é que se exercitam espontaneamente os modelos aprendidos de conduta, é aí que aparece a fantasia com a qual cada indivíduo se identifica. Mas, curiosamente, é nesses momentos de “liberdade” que cada indivíduo se encontra mais intensamente limitado pelas normas estabelecidas, como se tivesse “plena liberdade” para identificar-se com os arquétipos que estão destinados a ele em função do seu sexo, mas não para transgredi-los (p. 30).

Durante esses momentos perguntas com relações ao tema referente às questões desse trabalho de conclusão de curso foram trazidas para serem respondidas pelas próprias crianças.

Uma entrevista semi-estruturada também foi realizada com a professora regente, para obter informações sobre a sua carreira e suas impressões a cerca do

tema pesquisado. Segundo Manzini, a entrevista semi-estruturada é definida da seguinte forma:

A entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista (1991, p. 154).

Este tipo de entrevista foi escolhido para dar abertura a novas questões que poderiam surgir durante a realização das perguntas.

1.3 O Lugar da pesquisa: Escola Classe

A escola escolhida, além de ter sido o cenário de observação e oficina para o presente trabalho de conclusão de curso, também foi o palco das observações e experiências de regência durante os estágio de Projeto 4 fases 1 e 2, o que me permitiu um conhecimento mais amplo sobre o lugar e acesso ao seu Projeto Político Pedagógico.

A Escola Classe fica localizada no setor P Sul, na Ceilândia. Conta com uma equipe de direção de dois funcionários, sendo o diretor e a vice-diretora. Suas funções são burocráticas, administrativas e organizacionais. Ambos são formados em Pedagogia e contam com suas respectivas especializações. Eles foram eleitos de forma democrática para assumirem a direção da escola durante o triênio 2016-2018.

A área total da escola é de 109.682 m², e como o padrão da maioria das escolas públicas seu espaço é praticamente todo aberto.

A escola conta com quinze salas de aula e 660 alunos atendidos, com idades de seis a treze anos, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. São quatro banheiros, um masculino e feminino para os alunos, e um masculino e feminino para o corpo docente. Não há banheiro para deficientes físicos, tanto para os alunos como para o corpo docente.

Existe uma cantina na escola, onde as servidoras preparam o lanche que será servido aos alunos. Não se vende lanche na escola, apenas em dias especiais. No entanto eles vendem picolé e doces. Existe também o Dia da Delícia, que ocorre sempre em sextas-feiras, quando a escola vende pastel e refrigerante por 3,50.

Os alunos lancham dentro da sala de aula antes do intervalo, então não há uma área específica para lanche.

A escola conta com uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de professores, uma sala de atendimento individual, uma cozinha para os funcionários, uma sala para a direção e um depósito.

Os materiais didático-pedagógicos disponíveis são: computadores, mapas e globos, retroprojetor, TV, DVD e filmes, que ficam na sala de vídeo, material para Educação Física e aparelho de som. Os alunos também tem acesso a computadores, na biblioteca e algumas turmas contam com jogos e brinquedos, mas isso depende se o professor os compra e os deixam disponíveis para sua turma.

Uma horta é mantida pelos funcionários da escola, utilizada pelos professores como apoio para aprendizado dos alunos e tudo que é cultivado lá é aproveitado na cantina, para produção das merendas.

A escola possui uma quadra de esportes coberta, um pátio, um palco coberto para apresentações e um parquinho fechado para alunos do ensino infantil até o segundo ano. A quadra é utilizada pelos alunos cadastrados em horário contrário para aulas extras de educação física.

A escola atende nos turnos matutino e vespertino. No matutino são alunos do segundo ao quinto ano e o turno é das 7:30 á 12:30. O vespertino, por ter menos turmas, trabalha com o primeiro até o quinto ano e ocorre das 13:00 as 18:00.

Os alunos não contam com atividade complementar em Escola Parque e a recreação no intervalo é livre, com cordas fornecidas pela direção para brincadeiras, onde os alunos mais velhos são escolhidos como Representantes e usam um avental colorido, ficando responsáveis pela distribuição das cordas e por olhar os alunos mais novos.

O quadro de professores da escola é composto de 27 professores contratados e 8 temporários. A escola também conta com secretaria, auxiliares de educação, auxiliares de limpeza, merendeiras, psicólogo escolar e equipe de atendimento psicopedagógico.

O Projeto Político Pedagógico da escola levou um ano para ser feito, entrou em vigor no início de 2014 e além de contar com as informações básicas da escola, tem uma política de inclusão e apoio a diversidade. O projeto foi feito por toda a equipe docente da escola, assim como os pais e a comunidade que se relaciona socialmente com escola.

O ambiente é todo decorado com imagens de inclusão social, apesar de a estrutura ser ruim para uma criança com algum tipo de deficiência física, por exemplo, por conta do chão muito desnivelado e nenhum banheiro para cadeirante. As professoras que tem alunos com necessidades especiais em sala também não contam com a ajuda de um monitor.

A escola trabalha com o turno integral para alunos dos segundos e terceiros anos, oferecendo atividades esportivas e apoio em matérias aprendidas dentro de sala de aula. Algumas professoras também dão aula de reforço para alunos com dificuldade da sua turma em horário contrario, mas isso é opcional.

As atividades culturais da escola que são abrangidas pelo PPP são: Projeto Literário, Projeto Alfabetizar com Poesia (a forma de desenvolver isso fica livre para

cada professor das turmas de alfabetização), Dia da criança com um festival de brinquedos infláveis, realizados todos os anos e a Feira Cultural, no qual cada turma escolhe um tema e usa a sala como apresentação de seus trabalhos. Essa atividade ocorre no fim de novembro e conta com venda de lanches, apresentação de grupos de dança, teatro e capoeira.

1.4 A sala de aula

A sala de aula utilizada pelos alunos é ampla, com três grandes janelas e um ventilador. As janelas são pintadas com imagens de lúdicas que remetem a florestas e jardins. A sala é pintada de branco, mas por ser utilizada por turmas de alfabetização, é toda decorada com alfabetos em letras de forma e cursiva, com as respectivas imagens das palavras, calendário decorado, mural com números e imagem das quantidades que eles representam, imagens representando as estações do ano e um mural com imagens e nomes de diversos insetos.

O quadro branco é novo e as carteiras utilizadas pelos alunos também. Existem dois armários, um para uso das professoras, dos turnos matutino e vespertino e outro para guardar os materiais dos alunos que ficam na escola. Não há um espaço específico para guardar as mochilas e lancheiras, portanto os alunos ficam com elas próximas as suas carteiras.

Ao lado do quadro branco a professora dispõe de uma mesa de tamanho grande e uma cadeira acolchoada.

O espaço é confortável e próprio para estudos.

1.5 A Turma

A turma é composta por vinte e cinco alunos, sendo quatorze meninas e onze meninos. Eles têm idades entre seis e sete anos e estão no período de alfabetização.

Dentro da sala eles se sentam em dupla, o assento é de escolha própria e meninas sentam com meninas e meninos com meninos. Durante o período de

observação apenas uma vez vi um menino e uma menina se sentarem juntos e durou pouco, com eles trocando de assento logo em seguida.

Existe uma lista com o nome de todos os alunos ao lado do quadro e por lá são escolhidos os ajudantes do dia, que é sempre um casal, de acordo com a ordem alfabética.

Durante a ida ao banheiro, que é guiada pela professora, os alunos também são divididos de acordo com o seu sexo.

No geral, a turma realiza as atividades propostas pela professora e tem poucos conflitos entre si durante a aula.

1.6 A Professora Regente

A professora regente, I.G, tem 51 anos e 26 anos de experiência em sala de aula. Antes de assumir essa turma, ficou entre 2013 e 2015 como vice-diretora da escola. Não concorreu ao cargo novamente, pois esse é o seu último ano antes de se aposentar.

I.G é brasiliense, casada, católica e mãe de um casal, ambos já adultos. Ela fez a Escola Normal e mais tarde concluiu a licenciatura em Pedagogia na Universidade Católica de Brasília e tem especialização em Avaliação de Aprendizagem no Ensino Médio.

Ela descreveu seus anos sendo professora como proveitosos e se orgulha de ter tido uma participação na direção durante esse tempo, mas se queixa que a falta de aproximação dos pais com a escola dificulta o trabalho feito. Segundo ela os pais não contribuem para o material na escola pública como deveriam, além de muitos pensarem que a educação é só dever da escola, o que resulta em alunos “malcriados” e com dificuldade de aprendizagem, já que não tem ajuda em casa para estudar os conteúdos passados na escola.

I.G gosta de trabalhar com as turmas de alunos mais novos porque eles são mais dóceis e obedientes, mas disse que o lado negativo é o fato deles ainda serem muito dependentes, o que torna o trabalho mais cansativo.

Com os alunos ela é forte, incisiva, não demonstra muito carinho, mas também não é grossa. Uma coisa que a incomoda bastante é as crianças que estão acima do peso e comem muito lanche, ela diz não ser saudável e reclama com elas

sempre que algo com relação à comida é levantado, como brigas por causa do lanche.

A professora afirmou que gosta de trabalhar com a ludicidade em suas aulas, pois acredita que assim os alunos internalizam mais o conhecimento. Dessa forma, toda segunda feira, antes de introduzir um assunto novo, ela começa com uma atividade lúdica em cima de uma música, livro ou poema e tudo passado naquela semana vai ser tratado em cima disso.

Com relação às questões de gênero, senti que a professora tem uma visão bem tradicional sobre o tema. Durante discussões entre alunas na sala de aula, ela as chama várias vezes de “Marias Fofqueiras” e frequentemente corrige a forma como elas se sentam, pedindo para que “Se sentem como moças”. Nenhuma mudança no jeito de sentar dos meninos é solicitada. Quando entrega papeis para trabalhos em sala de aula, ela tem separado os cor de rosa para as meninas e os verde claro para meninos, e eles não podem trocar de cor se quiserem. Além disso, todos os recados dados e pedidos feitos aos alunos, com relação a trazer material, ensinar dever e cuidar do uniforme são direcionados à “Mamãe”.

A professora não participou dos momentos de brincadeira, pois foram feitos só com as crianças, mas respondeu as questões sobre brinquedo na nossa entrevista.

Nas salas de aula em que você trabalhou era mais comum ver meninas brincando com brinquedos ditos masculinos (carro, bola) sem serem repreendidas por isso por seus colegas, do que meninos brincando com brinquedos ditos femininos (boneca, fogão, salão de beleza) sem serem repreendidos por seus colegas?

R: Era mais comum ver meninas brincando com brinquedos ditos masculinos sem serem repreendidos por isso por seu colegas. Os meninos se provocam, eles não querem ser vistos como meninas, eles ficam incomodados. Alguns são mais tranquilos, uns brincam, mas é difícil.

Você acredita que brinquedos destinados exclusivamente a meninas, como fogão, ferro de passar, carrinhos de bebê, que não são feitos em moldes também masculinos, agem como uma forma de representação social de papéis que são enxergados pela sociedade como papéis que dever ser prioritariamente assumidos por mulheres mais tarde (limpar a casa, cozinhar, ser a única cuidadora de um filho em tarefas como alimentar, vestir e trocar fralda)?

Acredito. Ainda existe este pensamento nas empresas que fabricam tais brinquedos. Mas por outro lado temos vistos brinquedos eletrônicas que mostram um universo diferente, que meninas tem que construir 'legos', brincar com tablets, computadores com linha infantil.

Por que você acha que não existem brinquedos de papai e filhinho e com temáticas de casa e cozinha para meninos?

Porque ninguém quer. Não adianta dizer que quer porque não quer. Meninos têm suas coisas e meninas também, isso não muda, cada um tem suas coisas.

Você acredita que a escola contribui com a permanência do estigma de que existem brinquedos exclusivos para meninas e meninos ou ajuda na dissolução desse sistema?

Eu acho que a escola não tem muito a ver com isso não. Porque as coisas já são assim, né. As crianças trazem de casa. E também, não tem como eu te explicar assim, ninguém aqui é impedido de brincar de nada, mas também não é tratado, porque é uma coisa que existe mesmo, já é assim.

A fala da professora demonstra uma visão tradicional a cerca da escolha dos brinquedos, associando-os ao sexo das crianças e aos que deveriam ser seus gostos natos, além de não acreditar que a escola seja um espaço para discussões de tais temas, pois “é uma coisa que existe mesmo”.

A problemática nessa situação se da ao ver um possível fechamento da escola ao se tratar da igualdade de gênero. Segundo a professora, essas crianças já trazem de casa uma ideia a cerca dos papeis de gênero estabelecidos e sem nenhuma interferência ou ensinamento a cerca desses pensamentos, pode criar um ciclo em determinadas ações, que acabam por sempre se repetirem.

1.7 A Rotina em sala de aula

A rotina em sala de aula durante os dias observados se mostrou extremamente parecida, com mudanças apenas nos conteúdos tratados.

Os alunos são levados à sala em fila, depois de se reunirem no pátio principal assim quando chegam e rezarem o pai nosso. Neste momento, todas as turmas da escola estão reunidas no pátio.

Assim que chegam à sala de aula e tomam seus lugares, a professora começa com os avisos e lembretes do dia, questões referentes a dever de casa e bilhetes que foram entregues aos alunos na aula anterior.

Antes que a aula comece, os alunos marcam junto com a professora o dia no calendário, recitando em voz alta que dia da semana é, qual seu número e qual o mês. Depois, junto com a professora, conferem no quadro dos nomes quais serão os ajudantes do dia.

A aula é bastante dinâmica, com participação dos alunos. Músicas são cantadas pela professora em grupo para introduzir conteúdos, os alunos dançam e aprendem a coreografia de cada uma junto com ela. Muitos elementos lúdicos também são utilizados, como materiais feitos de E.V.A para ilustrar as situações que aconteciam no livro que estava sendo tratado aquela semana, “Maneco Caneco, Chapéu de Funil”. Todos os deveres relacionados à alfabetização entregues aos alunos são com o tema do livro.

Antes da hora do lanche os alunos fazem uma oração agradecendo, e o lanche trago pelas merendeiras é servido pela professora aos alunos. A maioria dos alunos traz o próprio lanche, mas também comem o da escola. O recreio ocorre pouco depois e é o momento que os alunos brincam de correr e de corda, em sua maioria. As crianças normalmente brincam separadas, em grupos só de menina, que preferem corda e grupos só de meninos, que preferem brincadeiras de correr e de luta.

Depois do recreio as atividades feitas são de responder questões, algumas são explicadas e respondidas junto com a professora, mas a maioria é apenas entregue a eles, que quando sentem dúvida se levantam para perguntar. As atividades se revezam com idas coletivas ao banheiro até o final da aula.

1.8 Momento com os brinquedos.

1.8.1 O primeiro dia.

Antes da realização da oficina com os brinquedos, já tinha reparado algumas situações com relação à escolha de brinquedos das crianças e a forma como alguns meninos se sentiam extremamente incomodados quando comparados a uma

menina. Nos dois primeiros dias de observação, um vendedor de bonecos passou pela sala, com bonecos da Elsa, Ben 10, Minions e Formiguinha. Todos os meninos escolheram do Ben 10 e todas as meninas da Elsa.

Um dos alunos, AR, se envolveu em uma discussão na fila para pegar o lanche, e chamou seus dois colegas de “mulherzinhas”: “Vocês são umas mulherzinha é?” Isso gerou uma briga ainda maior com os três.

Ainda em outra ocasião, os alunos estavam conversando sobre seus personagens preferidos. Um deles gritava o nome dos personagens e o resto da turma respondia com EU. Ele gritava: Quem gosta do Superman? Quem gosta do Batman? Quem gosta da Hora da Aventura? Então ele pergunta: Quem gosta do Frank? Este Frank é um personagem de um jogo de videogame chamado GTA e apenas uma menina, AM, levanta a mão dizendo gostar. O menino que faz as perguntas, o AR, para e olha para ela, dizendo: “Mas ele dá tiro”. Ela continua dizendo que gosta e ele permanece surpreso, balançando a cabeça e dizendo que esse é um personagem “ Que é ladrão e dá tiro”. Era muito estranho para ele que uma menina gostasse do mesmo personagem que ele, que era um bandido de um jogo tipicamente jogado por meninos.

O horário usado para a oficina do primeiro dia foi um horário livre que a professora tinha, liberado para que as crianças pudessem jogar bola na quadra. Esse era o único horário disponível que ela tinha para me oferecer, portanto participar das oficinas era uma escolha das crianças. Eu me reuni com elas e perguntei quem queria participar, e apenas as meninas quiseram. Os meninos estavam mais interessados em jogar futebol.

Os brinquedos levados foram: Dois Homem-Aranha, um carrinho dos bombeiros, uma pia de lavar louça, um bebê em carrinho de passeio, uma máquina de fotografar dos Carros, uma moto, um kit de fogão cinza com duas panelas, um skate de dedo, um carrinho, um carrinho de bebê com bonequinho dentro, uma boneca pequena no estilo da boneca Barbie, um kit de casinha com um fogão, um armário, dois vegetais, um prato e uma bandeja, um kit de beleza contendo um espelho, uma escova, um pente e um secador de brinquedo, um kit de chá com duas xícaras e dois pratinhos, um tambor e duas cordas, uma azul, caracterizada com o Mickey e a Minnie, e uma rosa, das Princesas.

A escolha por mais brinquedos com estereótipos femininos foi proposital, pois com menos opções, os meninos teriam que brincar com brinquedos mais variados do que estavam acostumados.

Eu sentei no chão, coloquei todos os brinquedos da sacola disposto para elas e livres para que pudessem escolher. A primeira a escolher foi a AM, que pegou a pia de lavar louça e disse “Vou lavar isso aqui, igual a minha mãe”. Quando perguntei se era a mãe que lavava a louça em casa ela respondeu: “Sim, às vezes eu ajudo ela ”.

Enquanto isso, duas meninas, M e AJ, brincavam com os dois bonecos do Homem-Aranha, AC, uma aluna que estava montando a casa para boneca, olhou para elas e disse:

AC: Vocês não podem brincar com isso.

M: Pode sim.

AC: Não pode não, porque esse é de homem. Só menino pode brincar. Igual luta.

Perguntei para AC porque ela achava que os bonecos eram só para meninos e ela respondeu:

Porque tem uns brinquedos que são de menino e outros que são de menina. Minha mãe não deixa eu brincar com meninos porque eles batem e a gente se machuca, é porque ela tem medo, e eles é muito violento. Ai ela não deixa eu brincar com essas brincadeiras.

Enquanto isso, três delas, que não gostavam muito de brinquedos ficaram em outra parte da sala, brincando com as cordas. As meninas que estavam sentadas perto de mim encontraram o kit de beleza e perguntaram se podiam pentear meu cabelo, disse que sim, e enquanto elas penteavam, comecei a fazer algumas perguntas.

Observadora(O): Vocês acham que os meninos gostam de brincar de papai e neném?

Todas as meninas em coro e risinhos: Nããããã!!!

O: Por que não?

AC: Porque é brincadeira de menina.

AM: Porque eles acham que alguém vai tipo fazer uma besteira.
O: Que besteira?
AM: Tipo de beijar.
O: De beijar?
M: Uhum, tipo de casar, sei lá.
AM: É, de namorar, ai eles não gostam.
O: E vocês acham que eles gostam de brincar de panelinha, de casinha, de lavar a louça?
Coro: Não.
AB: Mas tem homem que gosta.
O: Tem homem que gosta?
AB: Por causa que eles são bons.
O: Eles são bons? E os que não gostam?
AM: Os que não gostam vão quebrar a casa.
O: É?
AM: Os que gostam vão limpar a casa, mas os que não gostam vão só sujar tudo.

Com essas perguntas, percebe-se que as crianças sempre relacionam as brincadeiras com as atividades que presenciam no dia a dia. Por exemplo, as meninas associam a brincadeira de mamãe, papai e neném com relacionamentos amorosos e acham que meninos não gostam de brincar porque remete ao namoro. O mesmo acontece com brinquedos com relação a limpeza da casa, acostumadas a ver as mulheres fazendo as tarefas domésticas, tem certeza que esses brinquedos não são com o que meninos gostariam de brincar.

Nós continuamos e as meninas também começam a me fazer perguntas.

M: Você tem namorado?
O: Não.
A: Quantos anos você tem?
O: 23.
M: Você gosta de brincar?
O: Eu gosto.
AB: Você gosta de brincar de que?
O: Quando eu era criança eu gostava de brincar de tudo. De carrinho, de boneca, de soldado.
AC: Eu gosto de brincar de Barbie. Porque eu tenho muitas Barbies. E eu tenho os bonecos que são os namorados da

Barbie. Aí eu gosto muito, aí eu brinco de vez em quando porque é bom e também é bom para gente se divertir e fazer bagunça.

A: Fazer bagunça não é bom não, que quando a mãe chega é só a chinela.

AB: É, ela chega assim, filha guarda todos esses brinquedos agora!

O: Vocês gostam de brincar com os meninos também ou mais com as meninas?

A: Eu brinco com o meu irmão! De mamãe e filhinho, eu sou a mãe ele é o filho.

M: Eu brinco com o meu irmão também, mas é de lutinha, ele não gosta dos meus brinquedos.

Depois mudei o estilo das perguntas para elas responderem sobre o que aconteceria casos brinquedos ditos como de meninas fossem entregues aos meninos.

O: Vocês acham que se a gente entregasse panelinhas para os meninos brincarem eles iam querer?

Coro: Nãããããão.

O: Não? Por quê?

AB: Se eles tivessem aqui eles só iam brincar com o homem-aranha.

AC: É porque tia, o fogão ele é muito de mulherzinha.

O: E porque você acha que é muito de mulherzinha o fogão?

AC: É porque, tipo, as mães acham que esses são só de menina brincar, aí os meninos pensam que essas coisas são só para as meninas.

AB: É porque em casa a mãe que faz o almoço, é a mãe que faz, ou a tia.

Logo após o término dessa fala, a professora retornou a sala para retomar as aulas e nós recolhemos todos os brinquedos, as meninas se sentaram e a oficina de brinquedos acabou. Quando os alunos que não haviam participado chegaram a sala e viram os brinquedos, principalmente quando os meninos viram os bonecos do Homem-Aranha, ficaram interessados em participar e afirmaram que ficariam para brincar no dia seguinte.

1.8.2 O Segundo dia.

O segundo dia do momento com os brinquedos ocorreu no mesmo momento disponibilizado para as crianças para atividades na quadra, mas dessa vez ficaram sete meninos e sete meninas. As mesmas três meninas que no dia anterior ficaram brincando de corda tornaram a brincar de corda, acompanhadas de mais dois meninos.

Sentei no chão novamente, e dessa vez os meninos sentaram ao meu redor. Perto de mim ficaram quatro, D, G, E e PH. D e G pegaram os bonecos do homem-aranha primeiro, enquanto E ficou ocupado com o carrinho de bombeiro e PH fazia os vegetais em uma panela. Então, começamos a conversar.

(Só meninos)

O: Vocês gostam de brincar de papai e filhinho?

PH e E: Não.

D: Eu gosto, eu gosto de brincar.

G: Eu gosto, mas eu não tenho boneco para ser meu filho.

D: Eu gosto de brincar de corda, também gosto de brincar de luta de boneco e de música.

O: Por que vocês não gostam de brincar de papai e filhinho?

E: Hum... Eu gosto mais ou menos.

O: Mais ou menos? Por quê?

E: Porque é legal.

O: E de panelinha, vocês gostam de brincar?

D: Eu gosto de panelinha, porque da para brincar de fazer restaurante.

O: Tem algum brinquedo que vocês não gostam?

D: Desses brinquedos de pia. Brinquedo de pia eu não gosto não.

O: Por quê?

D: Por que... Não tem graça, tem que por água de verdade. Eu gosto com água de verdade.

Os meninos então começam a brincar com um tambor, fazem uma guerra entre os dois homem-aranha, e tocando no tambor. Logo nós retomamos a conversa.

O: Vocês acham tem brinquedo só de menina e só de menino?

PH: Tem.

O: Quais?

G: Tipo, xadrez é de menino e de menina.

D: Eu acho, eu acho que não tem diferença não. É tudo de menina e de menino. Eu posso brincar com qualquer coisa, de menina ou menino.

PH: Mas de boneca é só de menina, que tem fralda.

O: Por que você acha que as bonecas que precisam trocar fralda são só para meninas?

PH: Porque é ué.

E: Elas são iguais bebês e quem troca as fraldas dos bebês são as mães e não os pais.

D: Mas tem pai que também troca fralda.

E: Mas tia, tem uns que são só de menino. Eu não brinco de boneca. Os super heróis são só de menino, esse homem-aranha também.

Os garotos se dispersam e começam a brincar de vikings e do Hulk, usando os bonecos. Dois deles usam a panela para “cozinhar” a miniatura do bebê que estava dentro do carrinho. Aproveitando que dois deles estão fazendo uma casinha para boneca com os acessórios de cozinha, retomo a conversa.

(Só meninos)

O: Se vocês ganhassem um brinquedo cheio de panelinha, de fogão, vocês iam gostar?

E: Eu ia gostar se fosse uma casinha com um homem.

PH: É, mas ia ter que ser de homem. Só tem fogão de menina.

O: Se tivesse então, uma cozinha do Ben 10, vocês iam gostar de brincar?

Coro: Sim.

G: Ia ser muito legal, porque ia ser um restaurante do Ben 10.

D: O Ben 10 ia cozinhar um veneno para matar os monstros.

PH: E ia derreter tudo, ia ser super forte.

Os garotos utilizam os brinquedos de panela e fogão, e a boneca, mas para outros meios diferentes dos das meninas. No momento da brincadeira eles esquentavam larva para matar monstros, atacam a boneca. A visão que eles têm

dos brinquedos é sempre levada para o lado da ação, ao contrário das meninas, que associavam os brinquedos as tarefas reais. Percebi também que os meninos não pensam muito sobre os brinquedos que não usam, como se não fossem uma opção para eles. Mas quando questionados sobre o assunto, pensam a respeito e a maioria deles não vê problema em brincar, e gostariam ainda mais se os brinquedos tivessem uma temática que eles gostam.

Enquanto os meninos brincam de luta com os bonecos, vou para a roda das meninas, que tem algumas meninas com as quais eu não tinha conversado no dia anterior, pois não participaram da oficina.

(Só meninas)

O: Do que você gosta mais de brincar?

AL: De boneca. E dessas coisas, de cozinha (ela esta brincando com a pia). Por que ele tá brincando com a boneca?(indicando o menino que segura à boneca).

O: Ele tá fazendo uma casa para ela.

AL: Os meninos só gostam de brincar de boneca para bater nelas com monstro de luta.

O: Por que você acha isso?

AL: Porque eles só brincam assim, gritando.

O: Vocês acham que os meninos gostam de brincar de boneca?

Coro: Não.

AL: Só pra lutar com elas, eles jogam no chão.

O: E de lavar louça, igual vocês estão fazendo?

AL: Não. Eles nem tem esse brinquedos. O meu irmão não tem esse brinquedos e ele também não gosta de brincar com os meus.

NI: Eles não gostam de brincar porque é rosa.

AC: Aí eles acham que é de menina, que é de princesa.

L: Se fosse azul eles iam querer, mas só alguns.

AB: É porque eles acham que se brincarem de boneca vão ter que ficar botando vestido nelas, penteando, essas coisinhas assim ai eles não querem.

O momento da brincadeira acabou logo depois disso, pois a professora e os alunos que ficaram lá fora retornaram à sala. Em uma análise da observação feita,

percebe-se que existe uma diferença bem clara que já começa com a disposição e escolha dos brinquedos.

Com exceção de uma menina, que colocou de forma clara que meninas não podiam brincar com o Homem-Aranha, nenhuma outra menina se colocou contra os brinquedos ditos masculinos. Elas colocaram todos os brinquedos juntos, os tratando como possibilidade para a brincadeira, apesar de não terem criado nenhuma situação de brincadeira para o carro de bombeiro, a moto e o carrinho.

Os meninos, porém, escolheram diretamente os brinquedos ditos masculinos, excluindo os ditos femininos da roda de brincadeira. Em determinado momento, algumas panelas e uma boneca foram utilizados por alguns deles, mas não serviam para uma brincadeira de cunho doméstico, foram colocados em um cenário de luta, para cozinhar venenos que matariam monstros e a boneca como vítima do monstro, sendo cozinhada por ele na panela.

Outros pontos observados durante o uso dos brinquedos foram que as crianças que brincaram com a corda não se importaram com a cor, escolhidas de propósito, uma sendo azul e do Mickey, e outra cor de rosa, das Princesas. As crianças também brincavam em grupos separados, ou era um grupo só de meninas, ou só de meninos. Os brinquedos ditos femininos usados pelos meninos, apesar de representarem afazeres domésticos, eram resignificados para brincadeiras de ação, como quando criaram uma casa de bonecas para ser destruída por um monstro. Os meninos, quando perguntados, acharam mais natural brincar com os brinquedos ditos femininos se eles fossem azuis ou tivessem temáticas masculinas, o que mostra que os brinquedos, quando direcionados de forma direta a um público, causa insegurança quanto ao uso pelo grupo, o que acaba o restringindo, e criando um padrão. A maioria das meninas também respondeu que achavam que os meninos brincariam com os brinquedos ditos femininos se eles fossem de outra cor, como azul, por exemplo.

Como observadora, conclui durante a experiência com os momentos livres de brincadeira e respostas das crianças, que o comportamento delas em relação aos brinquedos de forma majoritária correspondeu ao apresentado neste trabalho anteriormente com referenciais teóricos: O brinquedo, como um objeto social e cultural, já chega a criança imbuído de significados a cerca dos mais diversos temas, no qual se inclui a questão de gênero e papéis atribuídos a homens e mulheres. Além disso, meninas lidam muito melhor e brincam com brinquedos ditos como

masculinos de forma mais natural do que meninos brincam e lidam com brinquedos ditos femininos, porém elas apresentam mais motivos pelos quais os meninos não podem e não gostam de brinquedos ditos femininos. Os próprios meninos, em sua maioria, não sabem porque não podem ou não gostam desses brinquedos e pensam mais nas causas disso do que as meninas, que apresentaram respostas imediatas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar para construir uma base teórica que desse respaldo ao meu tema fez com que eu tivesse noção do tamanho do caminho percorrido até hoje para tentarmos chegar a uma igualdade de gênero.

As práticas e ideias sobre as quais o sexismo ganha força para continuar existindo todos os dias são sutis e tão impregnadas em nossa cultura que para grande parte da população não são costumes sociais e culturalmente criados e mantidos, mas sim verdades inatas que nascem com a pessoa: Homens são de um jeito, mulheres são de outro.

O mais importante em uma pesquisa como essa é entender que as diferenças não são um problema, homens e mulheres não tem de ser iguais, mas compreender que as exigências de comportamento feitas a cada um criou e perpetuou uma sociedade em sua maioria sexista, preconceituosa e incapaz de compreender que nenhum de nós nasce com comportamentos pré-determinados e sim que eles são construídos e mantidos durante o nosso crescimento e educação.

Dentro da escola, conversando e brincando com as crianças, vi que a ideia do que brincar que elas possuem, principalmente as meninas, está sempre ligada as tarefas diárias, a relacionamentos, a noção de vida real que elas tem. Percebi que a ideia do que meninas e meninos podem ou não brincar está mais clara para elas do que para os meninos: Assim que pergunto se meninos gostariam de brincar de panelinha, por exemplo, elas já dão à negativa e sua justificativa. Quando pergunto aos meninos eles demoram mais a responder e tem que pensar porque não podem brincar com aquilo, só sabem que não podem e não brincam.

Pareceu uma grande questão para mim que, além do fato de cor de rosa, cor que a maioria dos brinquedos femininos é produzida, não ser socialmente aceito como uma cor que meninos também podem usar, o que já restringe o acesso deles a esses brinquedos, também não são fabricados os mesmos brinquedos com outras cores em temáticas consideradas masculinas. Não existem cozinhas, pias de lavar louça, bonecos com mamadeiras, tábuas de passar e vassouras produzidos com temáticas que fariam os meninos se interessarem em brincar com eles, pois são atividades essencialmente associadas às garotas.

Pelo o que eu vi, as crianças não se importariam em brincar de cozinha ou de papai e neném, se tivessem acesso a esses brinquedos e se eles não fossem colocados como “coisa de menina”, em uma sociedade em que não é aceitável para homens possuírem características ditas como femininas.

Associando as falas e algumas atitudes da professora com as falas das crianças sobre situações que acontecem em casa, vi que a ideia das crianças á cerca de determinados brinquedos é uma coisa construída por adultos, que passam suas noções de comportamento masculino ou feminino para as crianças de diversos modos e isso reflete na maneira de brincar.

A fabricação, escolha e uso de brinquedos que refletem pensamentos sexistas não vão mudar até que o modo de pensar da sociedade mude, até que um trabalho de consciência e educação á cerca da igualdade de gênero seja feito desde muito cedo e de maneira séria.

Em um país que atualmente, entre outros 84, figura a 5° posição no ranking da Organização Mundial de Saúde de homicídio contra mulheres – feminicídio, em que morrem apenas por serem mulheres – o pensamento sexista tem de ser desconstruído de forma mais rápida e eficaz possível.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Pretendo seguir a carreira como pedagoga atuando dentro de sala de aula, com preferência crianças na faixa da alfabetização.

Porém, quero continuar com a pesquisa na área de gênero, articulando esse tema a educação de crianças, pois acredito que é muito importante tratar a igualdade dentro de sala de aula, usando a escola como um espaço em que você pode pensar e criar, mesmo que isso destoe do que ocorre em maioria na sociedade. É muito difícil sair do senso comum se você cresce com uma educação essencialmente tradicional, sexista, homofóbica. A escola pode conscientizar seus alunos sobre essas questões e ajudar a criar uma sociedade mais igualitária, e é a isso que quero dedicar o meu trabalho dentro da profissão.

REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUAD, D. Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

BARTHES, Roland. Mitologias, 7º edição – Rio de Janeiro: 2013.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação – São Paulo: Editora 34, 2002.

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo II : A experiência vivida. 2 ed. – São Paulo: Divisão europeia do livro, 1967.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. 2 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

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

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa; LEEUWEN, Theo van. Discurso crítico e gênero no mundo infantil: Brinquedos e a representação de atores sociais.

Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 11-33, 2004. Disponível em:

http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/289

Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis. Disponível em: <
<http://www.michaelis.com.br/>>

D'Amorim, Maria Alice. Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros. Temas psicol. vol.5 no.3 Ribeirão Preto dez.

Universidade Gama Filho. 1997. Disponível em :

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300010>

D'Amorim, Maria Alice. Papel de gênero e atitudes acerca da sexualidade. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, V.5, N° 1, pp. 71 -83. Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: < <https://revistaptp.unb.br/index.php/ptp/article/view/1339>>

FINCO, Daniela. Socialização de Gênero na Educação Infantil. FEUSP - Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder Florianópolis, 2008. Disponível em: < http://portal14.fe.unb.br/gde/images/livros/socializacao_de_genero.pdf>

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 40.ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GOLDENBERG, Mirian. Sobre a invenção do casal. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro: v.1, n.1, p.89 – 104, 2001. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/7693>>

LAQUEUR, Thomas. Inventando o Sexo: Corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista. 6 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MADEIRA, Maria Zelma de Araújo; COSTA, Renata Gomes da. Desigualdades de gênero, poder e violência: uma análise da violência contra a mulher. *Revista O público e o privado* - N° 19 - Janeiro/Junho - 2012. Disponível em: <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=342>

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991

MORENO, M. Como se Ensina a Ser Menina: o sexismo na escola - São Paulo: Moderna, 1999.

NASCIMENTO, Antônia Camila de Oliveira. Divisão sexual dos brinquedos infantis: uma reprodução da ideologia patriarcal. O Social em Questão - Ano XVII - nº 32 – 2014. pg 257 – 276. Disponível em: < http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_32_SL_2_Nascimento_WEB.pdf>

NETO, João Nemi. Questões de identidade(s) de gênero(s) e orientação sexual: uma abordagem através da Pedagogia Queer. - Revista Espaço Acadêmico – Nº 168 – Maio/2015 – Mensal – Ano XIV – ISSN 1519-6186.

OFFEN, Karen. Gênero: Uma invenção americana? ArtCultura, Uberlândia, v. 13, n. 23, p. 57-64, jul.-dez, 2011. Disponível em: < http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF23/karen_offen.pdf>

OLIVEIRA, M. M. de. Como Fazer Pesquisa Qualitativa. 2ª ed. – Petrópolis: RJ: Vozes, 2008

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Brinquedo e indústria cultural. – Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. O que é brinquedo, 2ª edição – São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. A construção social da masculinidade. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis. – São Paulo: Cortez, 2011.

REIS, Kellen Cristina Florentino; BORTOLOZZI, Ana Cláudia Maia. Estereótipos sexuais e a educação sexista no discurso de mães. 2009. Disponível em:<<http://books.scielo.org/id/krj5p/pdf/valle-9788598605999-08.pdf>>

RIBEIRO, Amanda de Souza; PÁTARO, Ricardo Fernandes. Reflexões sobre o sexismo a partir do cotidiano escolar. - Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan./jun. 2015. Disponível em: <
https://www.redib.org/recursos/Record/oai_articulo737615-reflex%C3%B5es-sexismo-cotidiano-escolar/Bibliography#tabnav>

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. Tecendo por trás dos panos: A mulher brasileira nas relações familiares. – Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SANTOS, Patrícia de Jesus; SOUZA, Edmacy Quirina. Práticas sexistas na educação infantil: Uma questão de gênero. ENCICLOPÉDIA BIOSFERA, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.6, N.11; 2010. Disponível em: <
<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2010c/praticas%20sexistas.pdf>>

SCOTT, Joan.W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Educação e realidade. Porto Alegre. v.16, n.2. 1990. p. 5-22.

SILVA, Sergio Gomes da. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. Psicol. cienc. prof. vol.30 no.3 Brasília Setembro 2010. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000300009&lng=en&nrm=iso>

SMIGAY, Karin Ellen Von. Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 32-46, jun. 2002. Disponível em:
 <www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041214154032.pdf>

SOUZA, Ezequiel de. Masculinidades, corporeidade e desejo desde uma perspectiva teológica. Anais do Congresso Internacional da Faculdade EST. São Leopoldo:EST,v1,2012,p.1443-1454. Disponível em: <
<http://www.anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/71/103>>.

TILLY, Louise. A. Gênero, história das mulheres e história social. Cadernos Pagu (3) 1994: pp. 29-62. Disponível em: < <http://www.cppnac.org.br/wp->

content/uploads/2013/07/G%C3%AAnero-hist%C3%B3ria-das-mulheres-e-hist%C3%B3ria-social-Louise-A.-Tilly.pdf>.

VIGOTSKI, Liev Semionovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão e Iniciativas Sociais, Rio de Janeiro, n.8, p.23-26, jun.2008 [1933]. Disponível em: <
<https://pt.scribd.com/doc/17391389/Vigotski-A-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianca-traducao-Zoia-Prestes>>.

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança – Lisboa: edição 70, 1981.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: IMAGO, 1975.

APÊNDICE
Entrevistas e Fotos

Entrevista com a Professora Regente

Olá, I.G, muito obrigada por conceder a entrevista e abrir sua aula para o espaço da minha observação.

R: Por nada.

Você pode me contar um pouco da sua vida, da sua trajetória profissional até aqui?

R: Claro. Eu já estou me aposentando né, esse é meu último ano. Tem 26 anos que eu trabalho com isso já, sendo professora, to fazendo 51 agora e vou me aposentar. Nessa escola aqui eu to tem 7 anos, fui vice diretora até o ano passado, no triênio de 2013 a 2015. Eu nasci aqui mesmo em Brasília e fiz a escola normal, né, o magistério. Depois eu concluí a licenciatura mesmo na Católica e também fiz uma especialização lá também, em Avaliação de Aprendizagem no Ensino Médio. Eu gosto assim, de ser professora, acho que foram bons os anos que eu trabalhei, mas a relação dos pais com a escola é muito difícil sabe? Eles não participam, a maioria não participa, acha que tudo é a escola, a escola. As crianças ficam malcriadas, porque tem pai que acha que tudo é a escola que tem que ensinar e eles não têm ajuda em casa, assim, para estudar, fazer os deveres e aqui só eu não dou conta, se for para aprender só aqui, eles acabam ficando atrasados. Também tem os materiais, eles quase não mandam quando a gente pede aí tem muito trabalho que não dá para fazer direito, porque não tem recursos.

Você tem alguma preferência por turma, para trabalhar?

R: Eu prefiro os mais novos mesmo, nessa idade de alfabetização, que eles têm 6, 7 anos. Eles são mais amáveis, assim, mais dóceis. Obedecem melhor, também, os mais velhos são mais danados. Mas é difícil porque eles demandam muita atenção, são muito dependentes, e isso dá bastante trabalho.

Nas salas de aula em que você trabalhou era mais comum ver meninas brincando com brinquedos ditos masculinos (carro, bola) sem serem repreendidas por isso por seus colegas, do que meninos brincando com brinquedos ditos femininos (boneca, fogão, salão de beleza) sem serem repreendidos por seus colegas?

R: Era mais comum ver meninas brincando com brinquedos ditos masculinos sem serem repreendidos por isso por seu colegas. Os meninos se provocam, eles não

querem ser vistos como meninas, eles ficam incomodados. Alguns são mais tranquilos, uns brincam, mas é difícil.

Você acredita que brinquedos destinados exclusivamente a meninas, como fogão, ferro de passar, carrinhos de bebê, que não são feitos em moldes também masculinos, agem como uma forma de representação social de papéis que são enxergados pela sociedade como papéis que dever ser prioritariamente assumidos por mulheres mais tarde (limpar a casa, cozinhar, ser a única cuidadora de um filho em tarefas como alimentar, vestir e trocar fralda)?

Acredito. Ainda existe este pensamento nas empresas que fabricam tais brinquedos. Mas por outro lado temos vistos brinquedos eletrônicas que mostram um universo diferente, que meninas tem que construir 'legos', brincar com tablets, computadores com linha infantil.

Por que você acha que não existem brinquedos de papai e filhinho e com temáticas de casa e cozinha para meninos?

Porque ninguém quer. Não adianta dizer que quer porque não quer. Meninos têm suas coisas e meninas também, isso não muda, cada um tem suas coisas.

Você acredita que a escola contribui com a permanência do estigma de que existem brinquedos exclusivos para meninas e meninos ou ajuda na dissolução desse sistema?

Eu acho que a escola não tem muito a ver com isso não. Porque as coisas já são assim, né. As crianças trazem de casa. E também, não tem como eu te explicar assim, ninguém aqui é impedido de brincar de nada, mas também não é tratado, porque é uma coisa que existe mesmo, já é assim.

Tudo bem, I.G, muito obrigada, era só isso mesmo.

CONVERSAS COM AS CRIANÇAS

1° Dia:

AC: Vocês não podem brincar com isso.

M: Pode sim.

AC: Não pode não, porque esse é de homem. Só menino pode brincar. Igual luta.

Observadora (O): Por que você acha que este Homem-Aranha é só para meninos?

AC: Porque tem uns brinquedos que são de menino e outros que são de menina. Minha mãe não deixa eu brincar com meninos porque eles batem e a gente se machuca, é porque ela tem medo, e eles é muito violento. Ai ela não deixa eu brincar com essas brincadeiras.

O: Vocês acham que os meninos gostam de brincar de papai e neném?

Todas as meninas em coro e risinhos: Nããããã!!!

O: Por que não?

AC: Porque é brincadeira de menina.

AM: Porque eles acham que alguém vai tipo fazer uma besteira.

O: Que besteira?

AM: Tipo de beijar.

O: De beijar?

M: Uhum, tipo de casar, sei lá.

AM: É, de namorar, ai eles não gostam.

O: E vocês acham que eles gostam de brincar de panelinha, de casinha, de lavar a louça?

Coro: Não.

AB: Mas tem homem que gosta.

O: Tem homem que gosta?

AB: Por causa que eles são bons.

O: Eles são bons? E os que não gostam?

AM: Os que não gostam vão quebrar a casa.

O: É?

AM: Os que gostam vão limpar a casa, mas os que não gostam vão só sujar tudo.

M: Você tem namorado?

O: Não.

A: Quantos anos você tem?

O: 23.

M: Você gosta de brincar?

O: Eu gosto.

AB: Você gosta de brincar de que?

O: Quando eu era criança eu gostava de brincar de tudo. De carrinho, de boneca, de soldado.

AC: Eu gosto de brincar de Barbie. Porque eu tenho muitas Barbies. E eu tenho os bonecos que são os namorados da Barbie. Aí eu gosto muito, aí eu brinco de vez em quando porque é bom e também é bom para gente se divertir e fazer bagunça.

A: Fazer bagunça não é bom não, que quando a mãe chega é só a chinela.

AB: É, ela chega assim, filha guarda todos e esses brinquedos agora!

O: Vocês gostam de brincar com os meninos também ou mais com as meninas?

A: Eu brinco com o meu irmão! De mamãe e filhinho, eu sou a mãe ele é o filho.

M: Eu brinco com o meu irmão também, mas é de lutinha, ele não gosta dos meus brinquedos.

O: Vocês acham que se a gente entregasse panelinhas para os meninos brincarem eles iam querer?

Coro: Nããããã.

O: Não? Por quê?

AB: Se eles tivessem aqui eles só iam brincar com o homem-aranha.

AC: É porque tia, o fogão ele é muito de mulherzinha.

O: E porque você acha que é muito de mulherzinha o fogão?

AC: É porque, tipo, as mães acham que esses são só de menina brincar, aí os meninos pensam que essas coisas são só para as meninas.

AB: É porque em casa a mãe que faz o almoço, é a mãe que faz, ou a tia.

2° Dia

O: Vocês gostam de brincar de papai e filhinho?

PH e E: Não.

D: Eu gosto, eu gosto de brincar.

G: Eu gosto, mas eu não tenho boneco para ser meu filho.

D: Eu gosto de brincar de corda, também gosto de brincar de luta de boneco e de música.

O: Por que vocês não gostam de brincar de papai e filhinho?

E: Hum... Eu gosto mais ou menos.

O: Mais ou menos? Por quê?

E: Porque é legal.

O: E de panelinha, vocês gostam de brincar?

D: Eu gosto de panelinha, porque da para brincar de fazer restaurante.

O: Tem algum brinquedo que vocês não gostam?

D: Desse brinquedos de pia. Brinquedo de pia eu não gosto não.

O: Por quê?

D: Por que... Não tem graça, tem que por água de verdade. Eu gosto com água de verdade.

O: Vocês acham tem brinquedo só de menina e só de menino?

PH: Tem.

O: Quais?

G: Tipo, xadrez é de menino e de menina.

D: Eu acho, eu acho que não tem diferença não. É tudo de menina e de menino. Eu posso brincar com qualquer coisa, de menina ou menino.

PH: Mas de boneca é só de menina, que tem fralda.

O: Por que você acha que as bonecas que precisam trocar fralda são só para meninas?

PH: Porque é ué.

E: Elas são iguais bebês e quem troca as fraldas dos bebês são as mães e não os pais.

D: Mas tem pai que também troca fralda.

E: Mas tia, tem uns que são só de menino. Eu não brinco de boneca. Os super heróis são só de menino, esse homem-aranha também.

O: Se vocês ganhassem um brinquedo cheio de panelinha, de fogão, vocês iam gostar?

E: Eu ia gostar se fosse uma casinha com um homem.

PH: É, mas ia ter que ser de homem. Só tem fogão de menina.

O: Se tivesse então, uma cozinha do Ben 10, vocês iam gostar de brincar?

Coro: Sim.

G: Ia ser muito legal, porque ia ser um restaurante do Ben 10.

D: O Ben 10 ia cozinhar um veneno para matar os monstros.

PH: E ia derreter tudo, ia ser super forte.

O: Do que vocês gostam mais de brincar? (fala voltada para as meninas).

AL: De boneca. E dessas coisas, de cozinha (ela está brincando com a pia). Por que ele tá brincando com a boneca?(indicando o menino que segura à boneca).

O: Ele tá fazendo uma casa para ela.

AL: Os meninos só gostam de brincar de boneca para bater nelas com monstro de luta.

O: Por que você acha isso?

AL: Porque eles só brincam assim, gritando.

O: Vocês acham que os meninos gostam de brincar de boneca?

Coro: Não.

AL: Só pra lutar com elas, eles jogam no chão.

O: E de lavar louça, igual vocês estão fazendo?

AL: Não. Eles nem tem esse brinquedos. O meu irmão não tem esse brinquedos e ele também não gosta de brincar com os meus.

NI: Eles não gostam de brincar porque é rosa.

AC: Aí eles acham que é de menininha, que é de princesa.

L: Se fosse azul eles iam querer, mas só alguns.

AB: É porque eles acham que se brincarem de boneca vão ter que ficar botando vestido nelas, penteando, essas coisinhas assim ai eles não querem.

FOTOS DOS BRINQUEDOS LEVADOS







