

A construção do gênero e o brincar na Educação Infantil

Gender construction and children's education and play

Vera Maria Moreira Kude¹

Luciane Knüppe²

Margarete Barbosa Plentz³

RESUMO

Estudos mostram que crianças em idade pré-escolar apresentam tendência de se auto-segregar de acordo com o gênero, e que essa segregação leva ao desenvolvimento de diferentes conjuntos de habilidades sociais, estilos, expectativas e preferências. Com base nessas premissas e com o propósito essencial de obter subsídios para a compreensão do fenômeno das diferenças de gênero, os objetivos deste estudo foram: investigar as especificidades do brincar, as semelhanças e diferenças nos modos de brincar de meninos e meninas, na Educação Infantil, bem como descrever as brincadeiras, tanto em grupos do mesmo sexo quanto em grupos mistos, e investigar se as pessoas adultas induzem as brincadeiras tipificadas de sexo. Os dados foram coletados em instituições de Educação Infantil que atendem crianças de 4 a 6 anos. Os resultados mostram que: ocorre segregação entre meninos e meninas, devido à preferência de objetos de brincar diferentes; há interação entre ambos nas atividades não-tipificadas sexualmente; há influência das pessoas adultas na separação de gênero nas brincadeiras; as meninas organizam a brincadeira, despendem mais tempo na mesma atividade de brincar e tendem a excluir os meninos no momento da organização; os meninos são mais turbulentos, agitados e inquietos no brincar.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil; Gênero; Brincar; Educação Infantil; Construção da identidade; Separação de gênero.

¹ Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação e da Faculdade Psicologia da PUCRS. vmkude@pucrs.br

² Mestranda da Faculdade de Educação da PUCRS, pedagoga e especialista em Educação Infantil. knuppe@cpovo.net

³ Mestranda da Faculdade de Educação da PUCRS, orientadora educacional e psicopedagoga. maplentz@terra.com.br

ABSTRACT

It has been shown that preschool age children present a tendency to gender segregation. Through this tendency boys and girls develop different social abilities, styles, expectations and preferences. According to these perspectives and aiming to better understand gender differences, this study examined the characteristics of playing, identified similarities and differences in the way boys and girls play in Early Education, described children's plays in mixed groups and same-sex groups and investigated if adults stimulate gender-stereotyped play. The data were collected in preschools that attend children in the age range from four to six-years old. The results indicate that gender segregation between boys and girls occurs due to different choices of play toys; there is interaction between children in activities not typified by gender; adults influence gender segregation on play; girls organize play, spend more time in the same activity and tend to exclude boys/ boys are more restless, turbulent, and enjoy rough-and-tumble play most of the time.

Keywords: Child Development; Gender; Play; Early Education; Identity; Gender Segregation.

RESUMEN

Estudios muestran que los niños y niñas en edad preescolar presentan una tendencia de auto-segregarse de acuerdo con el género y que esa segregación lleva al desarrollo de los distintos conjuntos de habilidades sociales, estilos, expectativas y preferencias. Con base en estas premisas y con el propósito esencial de obtener subsidios para la comprensión de el fenómeno de las diferencias de género, objetivamos en este estudio: investigar las especificidades del jugar, las semejanzas y diferencias en los modos de jugar de los niños y niñas en la Educación Infantil, bien como, describir los juegos, tanto en grupos del mismo sexo cuanto en grupos mixtos e investigar si las personas adultas inducen los juegos en función del sexo. Los datos fueron recogidos en las instituciones de educación infantil que atienden niños y niñas de cuatro a seis años. Los resultados muestran que: ocurre segregación entre los niños y niñas debido a la preferencia de los objetos utilizados para jugar; existe interacción entre ambos en las actividades no tipificadas sexualmente; existe influencia de las personas adultas en la separación de género en los juegos; las niñas organizan los juegos, expendan más tiempo en la misma actividad de jugar y tienden a excluir los niños en el momento da la organización; los niños son más turbulentos, agitados e inquietos durante los juegos.

Introdução

As crianças em idade pré-escolar tendem a se auto-segregar de acordo com o gênero, e essa segregação leva ao desenvolvimento de diferentes conjuntos de habilidades sociais, estilos, expectativas e preferências (Cohen, 2001). Pesquisa sobre o tema mostra que pré-escolares parecem ter tendência três vezes maior de brincar com crianças de seu próprio sexo do que crianças de escola fundamental (Fabes; Hanish; Martin, 2003).

Para explicar o conceito de segregação de gênero, Maccoby (1999) relata estudo realizado com Carol Jacklin, na década de 1970, do qual participaram 46 pares de crianças que não se conheciam previamente, todas com cerca de 33 meses.

Seguindo as instruções das pesquisadoras, as mães levaram as crianças à sala de brinquedos, após as terem vestido com roupas neutras em relação ao gênero (bermudas e camisetas) e não mencionar o nome das crianças, de modo que houvesse poucas indicações sobre qual era o sexo de cada criança. As pesquisadoras entraram na sala várias vezes, levando novos brinquedos e, em uma sala de espelho, anotavam os comportamentos manifestados pelas crianças em relação umas às outras.

Os comportamentos observados incluíam: oferecer um brinquedo para a outra criança, aceitar um brinquedo de outra criança, tirar um brinquedo da outra criança; bater, empurrar, dar tapinha, abraçar, sorrir ou franzir o cenho para a outra criança; emitir um convite verbal, comando, ameaça ou proibição para a outra. As autoras constataram que, tanto as meninas quanto os meninos dirigiram, aproximadamente, duas vezes mais comportamentos sociais para a criança do mesmo sexo.

É importante notar que resultados semelhantes são encontrados também fora de laboratório. Serbin⁴ e colaboradores (1994 *apud* Maccoby, 1999),

⁴ Serbin et al. The emergence of gender segregation in toddler playgroups. In: Leaper, C. (Ed). *Childhood gender segregation: causes and consequences*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

observando, durante um ano, o brincar livre de crianças de 3 anos, em cinco pré-escolas, notaram que havia interação mais genuína entre duplas de mesmo sexo e mais brincar “paralelo” em duplas de ambos os sexos. Também constataram, por outro lado, que havia muitas ocasiões em que a criança simplesmente observava passivamente a outra brincar.

Procurando resposta à pergunta: qual dos sexos é mais responsável por essa segregação?, Maccoby (1999) observa que, por volta dos 4 anos, os meninos parecem ter papel mais ativo em estabelecer e manter a separação dos sexos. Contudo, as meninas parecem iniciar o processo, pois começam a se mostrar agregadas a seu próprio sexo no terceiro ano de vida, enquanto os meninos começam a preferência pelo mesmo sexo um ano mais tarde. Os meninos, porém, logo ultrapassam as meninas nesse respeito e, por volta dos 5 anos, suas preferências por brincar com crianças do mesmo sexo são claramente mais fortes do que as das meninas. Além disso, a preferência por brinquedos típicos de sexo aparece mais cedo nos meninos.

Destaca-se que tanto o comportamento quanto os papéis sociais, no que diz respeito às diferenças entre menino e menina, permanecem constantes mesmo na sociedade moderna. A pesquisa social tem contribuído com essas investigações há muito tempo, visando a compreender como ocorre a diferença de gênero.

Nas últimas décadas, a perspectiva dominante tem sido a de que o gênero é socialmente construído e a diferença de gênero deve ser compreendida como produto da socialização. Maccoby (1999) ressalta que, em qualquer sociedade, as crianças precisam aprender quais são os comportamentos, atitudes e valores típicos de seu gênero e devem, de alguma maneira, estar motivadas a conformar-se com os mesmos (seja de modo externo ou como aceitação internalizada).

Em que pese o fato de que, em muitos aspectos, as crianças de ambos os sexos precisam aprender as mesmas coisas: por exemplo, tanto as meninas quanto os meninos geralmente são submetidos a padrões semelhantes no que diz respeito a maneiras na alimentação, precauções de segurança e respeito aos mais velhos, ambos também aprendem coisas diferentes, inclusive, na maioria das sociedades, os costumes relativos ao modo como os membros de ambos os sexos deveriam se comportar em relação um ao outro e quais são as obrigações recíprocas.

Conseqüentemente, essas idéias se aplicam à diferenciação de gênero da seguinte maneira: desde que as sociedades prescrevem papéis sociais diferentes para as pessoas adultas dos dois sexos, meninos e meninas necessitam de socialização preparatória diferente.

Com a intenção de investigar o brincar de meninos e meninas nas instituições de Educação Infantil, as questões que nortearam o presente estudo foram:

- Como brincam as meninas e os meninos nas instituições de Educação Infantil?
- Quais são as especificidades desse brincar?

Com base nessas premissas e com o propósito essencial de obter subsídios para a compreensão do fenômeno das diferenças de gênero, os objetivos deste estudo, que focalizou crianças na faixa de 4 a 6 anos em instituições de Educação Infantil, foram: investigar as especificidades do brincar de meninos e meninas, bem como as diferenças e semelhanças nos seus modos de brincar; descrever as brincadeiras de meninos e meninas, tanto em grupos do mesmo sexo quanto em grupos mistos; investigar se as pessoas adultas influenciam brincadeiras tipificadas por sexo.

Justificativa

Em uma tentativa de definir o brincar sob uma perspectiva sociocultural, pode-se dizer que é “uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas” (Wajskop, 1995, p. 66). Brincar é espontâneo, criativo, é uma atividade de pesquisa, desejada e almejada por si mesma e tão importante para a saúde mental da criança quanto o alimento para sua saúde física (Bonamigo; Kude, 1991). Brincando, a criança se diverte e se desenvolve de modo completo em todos os níveis: intelectual, físico e emocional. Brincando, a criança elabora suas aflições, inquietações e descontentamentos, ao mesmo tempo em que procura compreender – por meio do faz-de-conta – o misterioso mundo adulto e a vida que terá um dia como pessoa adulta.

As crianças, na Educação Infantil, por meio do brincar, convivem com outras da mesma idade, sendo esse aspecto muito relevante em seu processo de socialização. O brincar é um espaço de interação e de confronto, em que

a criança e o grupo constroem a compreensão sobre o mundo e as ações humanas. É uma atividade primordial no desenvolvimento infantil, diferenciando a criança do adulto, permite a construção da identidade, a assimilação da realidade pela vivência de papéis e a aquisição de experiências. Ao brincar, a criança movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos; comunica-se com seus pares; expressa-se por meio de várias linguagens; descobre regras e toma decisões.

De acordo com Cechin e Bernardes (1999), “a identidade de gênero, que possibilita à criança perceber-se como pertencente ao gênero masculino ou feminino, é constituída desde os primeiros anos de vida, com base em relações sociais e culturais que se estabelecem a partir do nascimento ou até mesmo antes dele” (p. 42). Para Felipe (2001), “o conceito de gênero surgiu para se contrapor à idéia de essência, tentando mostrar que tanto o jeito de ser homem ou mulher quanto os comportamentos esperados para ambos são construídos histórica e socialmente” (p. 65). Frente a essas premissas, salientamos que a importância de pesquisas em educação que focalizem o brincar de meninos e meninas prende-se ao fato de que esses estudos fornecem subsídios para maior compreensão do fenômeno da construção da identidade de gênero na primeira infância.

Método

O método empregado nesta pesquisa é o qualitativo, porque enfatiza a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre pesquisador(a) e o que é pesquisado, as restrições situacionais que modelam o estudo e a natureza valorativa da pesquisa. O método qualitativo busca respostas para perguntas que destacam o modo como a experiência social é criada e como lhe é atribuído significado; focaliza o processo em que o fenômeno se dá a conhecer (Denzin; Lincoln, 1994) e, desse modo, se presta, em especial, a estudos em que o propósito não é fazer generalizações estatísticas, mas atingir uma compreensão do fenômeno (Bogdan; Biklen, 1994).

Participantes

Os dados deste estudo foram coletados em oito escolas de Educação Infantil, municipais, estaduais e particulares, da cidade de Porto Alegre, que atendem crianças de 4 a 6 anos, de diferentes níveis socioeconômicos.

O número de observações realizadas foi determinado pelo ponto de “saturação de dados” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 68), ou seja, o ponto em que as informações fornecidas pelos dados coletados começaram a repetir-se persistentemente, tornando-se redundantes. O grupo de participantes foi constituído pelas próprias crianças e pelas pessoas adultas que atuam nas instituições de Educação Infantil, as quais foram devidamente informadas sobre os seus direitos acerca das normas do Conselho de Saúde que regem a ética na pesquisa com seres humanos (Brasil, 1996).

Procedimentos para a coleta e análise de dados

Os instrumentos mais típicos da pesquisa qualitativa e os que melhor apresentam suas características, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 2), “são a observação participante e a entrevista de profundidade”. No presente estudo, que se propôs descrever os modos de brincar de meninos e meninas, foi utilizada a observação participante como instrumento de coleta de dados. Os autores citados lembram que o grau de participação do pesquisador ou da pesquisadora varia bastante no decorrer das observações. Um certo distanciamento, no início, evolui para um maior envolvimento com o grupo pesquisado no decorrer da coleta até, finalmente, uma volta ao distanciamento, na fase final da coleta de dados, a fim de evitar o que, na antropologia, é conhecido por *going native* (Gold, *apud* Bogdan; Biklen, 1994, p. 88), ou seja, acabar se tornando um membro “nato” do grupo pesquisado, o que resulta em tal grau de envolvimento com os sujeitos que as intenções originais do estudo acabam por se perder.

No decorrer da presente pesquisa, durante todo o período da coleta e análise de dados, foram feitas anotações em um caderno de campo, recurso para relacionar idéias com idéias, dados com idéias e dados com dados e que constitui, na verdade, um estágio inicial da análise de dados (Strauss, 1991).

A análise de dados foi feita pelo método interpretativo, proposto por Erickson (1986; 1989), que pode ser resumido do seguinte modo: primeiramente, são formuladas asserções, principalmente pela indução; a seguir, procede-se a uma revisão do corpus de dados para testar e tornar a testar as asserções em face da evidência e estabelecer a “garantia de evidência das asserções” (*evidentiary warrant*, nas palavras de Erickson, 1986, p.146), o que é feito por meio de um profundo e minucioso exame do *corpus* de dados, a fim de confirmar ou negar as

asserções e, conseqüentemente, checar sua validade; finalmente, as asserções são reformuladas sempre que isso se tornar necessário.

Segundo Erickson (1986; 1989), via de regra, deve-se planejar despendendo pelo menos igual quantidade de tempo na análise e sua redação quanto o que se despendeu no próprio trabalho de campo. Na redação da análise, o autor refere que os elementos essenciais são os mesmos da análise de dados tradicional e clássica: as ações sociais são relatadas como vinhetas ou citações diretas das notas de campo; os tópicos de entrevistas são relatados em comentário interpretativo que acompanha as partes de narrativa analítica apresentada.

Apresentação dos resultados e discussão

De acordo com as observações realizadas, foi possível destacar cinco asserções,⁵ que receberam a seguinte formulação: a) ocorre segregação entre meninos e meninas devido à preferência de objetos de brincar diferentes; b) há interação entre ambos nas atividades não-tipificadas⁶ sexualmente; c) há influência das pessoas adultas na separação de gênero nas brincadeiras; d) as meninas organizam a brincadeira, despendem mais tempo na mesma atividade de brincar e tendem a excluir os meninos no momento da organização; e) meninos são mais turbulentos, agitados e inquietos no brincar.

Observou-se que meninos e meninas da mesma faixa etária (4 a 6 anos) têm preferência por brinquedos apropriados ao seu gênero. Constatou-se também que, apesar de estarem próximas e trocarem comentários, cada criança, seja ela menino ou menina, com frequência brinca sozinha, ou seja, passa períodos longos envolvida com seu brinquedo e sua fala a respeito. Tal comportamento é explicado na teoria do desenvolvimento de Piaget (1964, 1970a, 1970b, 1993), pois a criança dessa faixa etária está passando pelo período do egocentrismo.

As segregações que ocorrem, devido às preferências de objetos de brincar, estão relacionadas ao tipo de brinquedo e/ou brincadeira escolhida. Observou-se que as meninas preferem brinquedos como boneca, utensílios

⁵ Esses resultados são preliminares porque a pesquisa ainda está em andamento.

⁶ A tipificação sexual origina-se nas práticas de socialização diferenciadas de acordo com o sexo, caracterizadas por recompensas e reprovações ou punições que a criança recebe por comportamentos considerados adequados ou não ao seu sexo (Bern, 1983, p. 599).

de cozinha, estojos de maquiagem; elas utilizam esses objetos em brincadeiras, de modo geral, mais tranqüilas. É importante destacar que permanecem mais tempo concentradas e envolvidas com o brinquedo, muitas passam todo o período destinado ao brincar com o mesmo brinquedo. Já os meninos deslocam-se muito de um lugar para o outro, na sala, preferem brincadeiras mais agitadas que, em geral, envolvem correr e lutar. Os brinquedos que escolhem são carrinhos, pista de carro, jogo de botão, bonecos com os quais simulam lutas e alguns objetos que fazem de conta que são armas.

As observações mostraram que os meninos apresentam mais resistência em brincar com os brinquedos denominados “de meninas” do que as meninas com os brinquedos “de menino”. Sampaio, Moreira e Bastos (2000) salientam que “os meninos tendem a ser mais estereotipados que as meninas e não aceitam ‘as brincadeiras de meninas’, principalmente após os quatro anos de idade, quando estão mais sujeitos às pressões sociais contra um comportamento considerado impróprio” (p. 74-5). Percebe-se que a sociedade impõe menos restrições ao brincar das meninas do que ao dos meninos, reforçando que algumas atividades são só femininas e outras, só masculinas.

Portanto, de modo geral, as crianças nessa faixa etária (4 a 6 anos) brincam mais tempo com outras crianças do mesmo sexo, e não raro as meninas preferem brincar de casinha, enquanto os meninos se divertem com carrinhos, como relata o diálogo a seguir:

Duas meninas brincam com panelinhas na mesa. “Estou fazendo comidinha”, diz a primeira. “Eu vou fazer uma sopinha pra quando o papai chegar do serviço”, retruca a outra. Três meninos brincam de “jogo de botão”. “Vou fazer um gol!”, diz um deles. Mas não pode chutar forte, se não a bola vai longe”, responde um deles.

Sampaio, Moreira e Bastos (2000) explicam que, na medida em que a criança desenvolve o conceito de gênero, ela também aprende o que acompanha ou deve acompanhar cada gênero em específico. Por isso, nessa fase, a criança costuma atribuir uma série de valores de “certo” e “errado” para os comportamentos de papel sexual (p. 72). Tais atitudes destacaram-se no brincar, como se vê na seguinte vinheta:

Gabriela, Betina e Isa brincam no canto da sala com o fogão, quando Miguel e Rodrigo perguntam se podem brincar. “A gente tá brincando de co-

zinha,” responde Isa. “Mas a gente também que”, fala Miguel. “Vocês não podem brincar, porque quem cozinha na nossa casa é a mãe da gente”, interrompe Betina. “É, e a mãe sô eu”, acrescenta Gabriela. “Então eu vou ser o pai”, retruca Miguel. “E eu? Também quero”, diz Rodrigo. “Tu é o filho”, responde Gabriela.

Conforme Felipe (2001), os estereótipos relacionados ao gênero são muito discriminatórios, pois já está impregnado na sociedade que meninos são mais agressivos e agitados, enquanto as meninas são mais frágeis e sentimentais, e tais comportamentos são representados dentro da escola. No que diz respeito aos estereótipos sexuais, aos 3 ou 4 anos, segundo Sampaio, Moreira e Bastos (2000), as crianças costumam seguir papéis que correspondam ao seu sexo, por exemplo, menino é o pai e menina é a mãe. Aos 5 anos é que conseguem associar determinados traços de personalidade a homens e mulheres. Em algumas brincadeiras, pode-se perceber como as crianças assumem os papéis correspondentes ao seu sexo. Em uma das observações, meninos e meninas brincavam na areia com os baldinhos.

Carol pergunta: “Gustavo, qué brincá com a gente?” “Tã”, responde o menino. “A gente vai brincá de casinha. Eu sou a mãe e tu é o pai. A Gabi vai ser a filhinha porque ela é pequenininha e precisa ir pro colégio.”

Constatou-se, em uma das escolas observadas, que os brinquedos eram quase inexistentes, fazendo com que as crianças buscassem na imaginação e no faz-de-conta meios para poderem brincar, como, por exemplo, um menino que imaginou uma espada e um outro que criou seu avião com peças de jogos.

No que diz respeito ao imaginário e ao faz-de-conta, que Piaget (1964, 1970a, 1970b, 1993) chamou de “jogo simbólico”, a criança constrói símbolos que podem representar qualquer coisa que ela deseja; sua função é satisfazer o eu pela transformação do que é real naquilo que é desejado.

Porém, foi observado que existem atividades em que ocorre interação entre as crianças, as quais chamamos de atividades não-tipificadas em relação ao sexo. Ou seja, nesta asserção, salientou-se que, tanto os meninos quanto as meninas brincam juntos, sem segregação de brinquedos, em atividades mais livres, como no pátio, em jogos como encaixe, quebra-cabeças e em livros de histórias infantis.

Nas atividades de pátio, as crianças brincavam independentemente do gênero, principalmente nas brincadeiras de pega-pega, “baldinho” de areia e balanço. Havia interação entre as crianças, porém, observou-se que em uma brincadeira de ovo-podre, proposta pela professora, os meninos colocavam o objeto representando o ovo-podre apenas nos meninos e o mesmo só foi passado às meninas quando todos já haviam participado.

Há, nesta pesquisa, destaque muito grande ao que denominamos de terceira asserção, a interferência das pessoas adultas na separação de gênero. Para começar, ressaltamos a disposição das mesas. Em algumas escolas, havia mesas só com meninas e outra só com meninos e a organização da fila era feita com separação por sexo. Maccoby (1999) diz que as crianças, mesmo bem pequenas, devem brincar sozinhas, sem interferência de adultos. Apenas em casos necessários, como, por exemplo, preservação da segurança, deveria ocorrer intervenção.

Constatou-se que as professoras, muitas vezes sem perceber, acabam reforçando comportamentos estereotipados sexualmente. Segundo Souza (2000), as professoras não demonstram ter conhecimentos teóricos sobre os estereótipos sexuais, o que faz com que elas reproduzam modelos socialmente instituídos.

A maioria das crianças, por volta dos 5 anos, sabe que seus papéis na sociedade são diferentes, o que vai aparecendo na escolha dos brinquedos, nas falas e no comportamento.

Em um momento observado as meninas brincam num canto da casinha e Júlia diz: “Vamos brincar de mamãe e papai?” Priscila responde: “Eu vou ser a mamãe porque eu sou mais grande e já sei fazer um monte de comidinha pros meus filhinhos.” Júlia replica: “Então a gente é as filhinhas que vão pro colégio de tarde”. Amanda pergunta: “Quem vai ser o pai?” Priscila responde: “Ah, não dá. Precisa de um menino. Pai é homem.”

As pessoas adultas, na educação infantil, reforçam, junto às crianças, os padrões de comportamento de mulher ou de homem. Em uma das falas, a professora diz: “Homem chora também, mas não por qualquer coisa. É quando dói muito mesmo”. Sabemos que em nossa cultura muitos meninos são educados para serem fortes, agressivos e destemidos. Em certo momento, a professora pediu ajuda aos meninos para carregar uma mesa, dizendo:

“Vocês que têm mais força, oh...peguem nesta ponta aí”. Cinco meninos se apresentaram e duas meninas também. Segundo Chick, Heilman e Hunter (2002), algumas pesquisas revelam que as interações ocorridas na Educação Infantil afetam o desenvolvimento dos papéis de gênero e que há um reforço das desigualdades entre os sexos nesse contexto.

Por fim, descrevemos as últimas asserções destacadas na pesquisa: observamos que as meninas organizam a brincadeira, despendem mais tempo nas atividades do brincar e tendem a excluir os meninos no momento da organização. Porém, os meninos são mais turbulentos, agitados e inquietos no brincar. Eles brincam de luta, de guerra, de pega-pega, enfim, a maior parte de suas brincadeiras envolve movimentos amplos e bruscos. Permanecem pouco tempo em uma mesma brincadeira, gostam de simular brigas, lutas ou situações que envolvem perigo.

Maccoby (1999) afirma que a maior parte do brinquedo turbulento ocorre no espírito da diversão e não da raiva; o brincar deles mostra mais afeição positiva, mais espírito animado do que o brincar das meninas. Durante as observações, as meninas organizavam suas brincadeiras e não queriam a presença dos meninos. Tais atitudes demonstram que, na percepção das meninas, os meninos são muito mais agitados e “bagunceiros” que elas e tendem a criar atritos entre as brincadeiras, pois gostam muito de correr e logo mudam de brincadeira, ao passo que elas concentram-se durante longo tempo no que estão fazendo e são mais calmas. A vinheta que se segue ilustra essa constatação:

Isa, Nina e Betina brincam de livraria, uma é a vendedora de livros e as outras, as compradoras, utilizando peças de lego como dinheiro. Betina diz: “Faz de conta que isto (peças do jogo) é o meu dinheiro, tá?” Nico se aproxima e pega um livro. Betina diz pra ele sair. O menino diz: “Também quero brincar”. Betina não lhe dá consentimento. A professora interfere: “Por que ele não pode brincar junto?” “A gente não gosta de brincar com os meninos”, responde Betina. “Mas ele é coleguinha de vocês”, insiste a professora. “Só que eles só incomodam”, retruca Isa. Nico sai de perto e vai procurar outro jogo.

Sampaio, Moreira e Bastos (2000) explicam que, nessa faixa etária, surge a compreensão da constância de gênero e tanto os meninos quanto as meninas passam a buscar “regras” sobre comportamentos adequados ao seu gênero.

Maccoby (1999) refere que os meninos são mais "físicos" em seu brincar do que as meninas. A autora chama a atenção para um ponto muito importante, e talvez um pouco carregado de estereótipos em relação aos meninos: que é costume pensarmos na agressividade dos meninos como um traço de personalidade, como quando dizemos: "Os meninos são mais agressivos do que as meninas" (p. 36). Contudo, devemos ter em mente dois fatos: primeiro, a maioria dos meninos não é agressiva no sentido de possuir um traço de personalidade consistente que envolve lutas freqüentes e a predisposição de se meter em confusão com adultos e pares por meio da briga; segundo, os meninos quase sempre escolhem outros meninos como seus alvos para as lutas. A autora salienta que a luta é uma característica do brincar menino-menino, mais vista como uma propriedade de díades ou grupos masculinos.

Cechin e Bernardes (1999) dizem que, "apesar de a atividade lúdica de meninos e meninas ser predominantemente diferenciada, ainda é no brincar que se pode perceber tentativas de integração entre os gêneros" (p. 59).

Constatou-se, com esta pesquisa, ainda em andamento, que o brincar de meninos e meninas apresenta características diferentes, independentemente do nível socioeconômico. Muitas dessas características são impostas pelos adultos e pela sociedade, pois os resultados indicam que as crianças tendem a se segregar espontaneamente por sexo, mas que os papéis de gênero e os estereótipos de papéis sexuais são reforçados em suas vivências diárias na escola e no lar.

Referências bibliográficas

BEM, Sandra Lipsitz. Gender Schema Theory and its implications for child development: raising gender-aschematic children in a gender-schematic Society. *Journal for Women in Culture and Society*, v. 8, n. 4, p. 598-616, 1983.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMIGO, Euza Maria de R; KUDE, Vera Maria Moreira. Brincar: brincadeira ou coisa séria? Porto Alegre: *Educação & Realidade*, 1991.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 196/96 sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Diretrizes e normas regulamentadoras de

pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 out. 1996. Disponível em <<http://conselho.saude.gov.br/docs/Reso196.doc>> Acesso em 16 maio 2004.

CECHIN, Andréa Forgiarini; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Escola infantil: um espaço de construção do gênero. *Educação: Revista da Faculdade de Educação PUCRS*, Porto Alegre, n 39, p. 41-70, set.1999.

CHICK, Kay A; HILLMAN Houser, Rose Ann; HUNTER, Maxwell. The impact of child care on gender role development and gender stereotypes. *Early Childhood Education Journal*, v.29, n. 3, p. 149-154, spr, 2002.

COHEN, J. Time spent playing with peers influences gender-typed behaviors in young children. *APA Monitor on Psychology*, Washington, v. 32., n. 7, July/Aug. 2001.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introduction: Entering the field of Qualitative Research. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (Ed.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 1994. p. 1-17.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRUCK, Merlin C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 1986. p. 119-161.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRUCK, Merlin C. (Ed.) *La investigación de la enseñanza*. Barcelona. Buenos Aires, Mexico: Paidós, 1989. 2v., V.2: Métodos cualitativos y de observación. cap. 4, p.195-301.

FABES, Richard A.; HANISH, Laura D.; MARTIN, Carol Lynn. Children at play: the role of peers in understanding the effects of childcare. *Child Development*, Chicago, v. 74, n. 4, p. 1039-1043, jul-ago, 2003.

FELIPE, Jane. Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a educação infantil. In: CRAIDY, Carmem. KAERCHER, Gládis E. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 5, p. 61-66.

MACCOBY, Eleanor E. *The two sexes: growing up apart, coming together*. Cambridge/ Massachussets: Havard University Press,1999.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970a.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PIAGET, Jean. *Judgement and reasoning in the child*. Patterson, NJ: Littlefield, Adams & Co., 1964.

PIAGET, Jean. *Psicologia da inteligência*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

PIAGET, Jean. The stages of the intellectual development of the child. In: MUSSEN, Paul et al. *Readings in Child Development and Personality*. 2. ed. New York: Harper & Row, 1970a, p. 291-298.

SAMPAIO, Carla Oliveira; MOREIRA, Patrícia Villar; BASTOS, Ana Cecília de Sousa. O brincar e a construção dos papéis de gênero. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*. v.12, n. 2 e 3, p. 69-77, 2000

SOUZA, Fabiana Cristina de. *A prática pedagógica na escola: reprodução de estereótipos sexuais*. Disponível em <www.anped.org.br/0712p.htm>. Acesso em 10/9/2000

STRAUSS, Anselm L. *Qualitative analysis for social scientists*. 4. print. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WADSWORTH, Barry. J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. 3 ed. São Paulo: Pioneira, 1995

WAJSKOP, Gisela. O brincar na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, p.62-69, fev. 1995.

Recebido: 10-4-04

Aprovado: 16-5-05