

ANA PAULA PEREIRA DE CASTRO

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA ATIVIDADE LÚDICA**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa, como
parte das exigências do Programa de Pós-
Graduação em Economia Doméstica,
para obtenção do título de *Magister
Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2006

ANA PAULA PEREIRA DE CASTRO

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA ATIVIDADE LÚDICA**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa, como
parte das exigências do Programa de Pós-
Graduação em Economia Doméstica, para
obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 11 de maio de 2006.

Prof^a. Ana Louise de Carvalho Fiúza
(Co-orientadora)

Prof^a. Karla Maria Damiano Teixeira

Prof^a. Rita Márcia Andrade Vaz de Mello

Prof^a. Neuza Maria da Silva

Prof^a. Maria de Lourdes Mattos Barreto
(Orientadora)

*Dedico ao Roberto,
à minha mãe e meu pai,
ao Luiz Eduardo e Fernanda
e ao Lucas.*

AGRADECIMENTOS

A Deus e aos meus amigos espirituais, por terem me ajudado a enfrentar os problemas que foram surgindo ao longo do trabalho.

Ao Roberto, por ter me apoiado durante todo este tempo e por ter me mostrado que os desafios existem para serem superados.

Aos meus pais, pelo amor incondicional e pelos telefonemas que me deram força e vontade para continuar a lutar pelos meus objetivos; aos meus irmãos, pelo amor e pela solidariedade; e ao meu sobrinho Lucas pelo seu carinho e amor e à toda a minha família, meus primos e, principalmente, à Tia Cida, ao Tio Laércio, ao Tio Carlinhos e à Tia Dulce pela contribuição que deram à minha formação.

À Diva e ao Cecílio, pelo carinho, e por suas palavras amigas e encorajadoras, ao Guilherme, por ter conseguido os livros necessários para finalizar este trabalho.

À minha orientadora e amiga, Lurdinha, por ter desempenhado seu papel de orientadora no sentido real de orientação, despertando-me sempre o desejo pela pesquisa e pela busca de novos conhecimentos.

À Universidade Federal de Viçosa e à Capes por terem possibilitado e apoiado à realização desta.

Às professoras do DED, principalmente a Ângela, Neuza, Dorinha, e em especial à professora Ana Louise, do DER, e a professora Maria Thereza, da USP, pelas sugestões.

Aos funcionários do DED, principalmente, à Aloisia, pela atenção e por ter ajudado a resolver os problemas que surgiram no decorrer do trabalho; aos funcionários do LDH e LDI, especialmente a Naíse, Celeste, Luciane, Joana, Vanessa, Luciana e Michele, pela disponibilidade e pelo carinho com que me receberam durante a pesquisa.

A todas as crianças que participaram deste estudo, pelo entusiasmo e criatividade ao realizarem as atividades, o que tornou a pesquisa mais prazerosa e atraente. Também aos pais dessas crianças por não terem colocado nenhum obstáculo para a realização deste trabalho.

Às minhas amigas da Graduação, em especial à Andressa, que me apoiou nessa caminhada.

Aos meus colegas da turma do Mestrado, Adriana, Aline, Andresa, Cida, Deni, Regina, Sirle, Poliana, Fernando, Eraldo, e Vânia pela colaboração.

À Cida e ao Ricardo, por terem disponibilizado a filmadora, sem a qual esta pesquisa teria grandes dificuldades para ser concluída.

À Sheyla e Shirlene por terem me recebido com carinho e por terem me apoiado na etapa final deste trabalho.

E a todos que contribuíram para a realização desse trabalho.

BIOGRAFIA

ANA PAULA PEREIRA DE CASTRO, filha de José Renê de Castro e Dilma Junqueira Pereira de Castro, nasceu em Carmo de Mina, MG, em 11 de julho de 1979.

Em 1998, ingressou no Curso de Economia Doméstica da Universidade Federal (UFV), em Viçosa, MG, onde durante a graduação, teve a oportunidade de exercer atividades de pesquisa.

Em 2000, foi bolsista de iniciação científica da FAPEMIG, em um projeto de pesquisa que tinha como objetivo analisar a trajetória do Programa de Renda Mínima em Viçosa, MG.

Em 2001, iniciou a Licenciatura Plena em Economia Doméstica, com habilitação em Educação Infantil. Em setembro de 2002, graduou-se em Bacharelado e Licenciatura em Economia Doméstica.

Em março de 2004, iniciou o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, vindo a concluí-lo em 11 de maio de 2006.

CONTEÚDO

	Página
RESUMO	viii
ABSTRACT	x
1. INTRODUÇÃO	1
2. HIPÓTESES.....	6
3. OBJETIVOS	7
4. REFERENCIAL TEÓRICO	8
4.1. A construção do conhecimento na teoria piagetiana.....	12
4.1.1. Interação social e afetividade na perspectiva piagetiana	21
4.2. O jogo simbólico.....	26
5. REVISÃO DE LITERATURA	30
5.1. A instituição família e os papéis sociais ao longo da história.....	30
5.1.1. A contribuição dos estudos de gênero para a compreensão dos papéis sociais	41
6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	46
6.1. Local de estudo e sujeitos da pesquisa.....	46
6.2. Observando as crianças: percursos metodológicos.....	48
6.3. Procedimentos para análise dos dados.....	51
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
7.1. Jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático livre.....	55
7.1.1. Tipos de brinquedos usados por meninos e meninas.....	55
7.1.2. Papéis psicodramáticos representados nos jogos simbólicos	58
7.1.3. Os modelos de famílias representados pelas crianças nos jogos simbólicos	61

7.2. Jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático com acessórios.....	75
7.2.1. Área do brinquedo dramático com acessórios caracterizando salão de cabeleireiro	76
7.2.2. Área do brinquedo dramático com acessórios caracterizando escola.....	81
7.2.3. Área do brinquedo dramático com acessórios caracterizando consultório médico..	86
7.2.4. Área do brinquedo dramático com acessórios caracterizando oficina mecânica	89
7.2.5. Área do brinquedo dramático com acessórios caracterizando supermercado	93
7.3. Brinquedo dramático livre x brinquedo dramático com acessórios.....	98
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES.....	117

RESUMO

CASTRO, Ana Paula Pereira de, M.S., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2006.
Relações de gênero na Educação Infantil: uma análise a partir da atividade lúdica. Orientadora: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Co-orientadoras: Ana Louise de Carvalho Fiúza e Maria Thereza Costa Coelho de Souza.

O objetivo deste trabalho consistiu em analisar, através do jogo simbólico, o processo de constituição das identidades de gênero. As questões que nortearam a pesquisa foram: Que tipos de modelos meninos e meninas do Laboratório de Desenvolvimento Infantil e do Laboratório de Desenvolvimento Humano estão produzindo e reproduzindo nos jogos? Os papéis representados nos jogos apontam as mudanças que estão sendo construídas nas relações familiares e nas relações de gênero na sociedade atual? Existe uma hierarquia sexual de poder nas relações sociais estabelecidas entre meninos e meninas nos seus jogos? Adotamos a teoria piagetiana e a teoria do psicodrama como referencial teórico, enfocando o processo de construção do conhecimento, o papel da interação social e do jogo no desenvolvimento da criança. Além dessa fundamentação, enfocamos a instituição família e os papéis sociais ao longo da história e a contribuição dos estudos de gênero para a compreensão dos papéis sociais. Foram realizadas observações sistemáticas dos jogos desenvolvidos pelas crianças, na área de brinquedo dramático do LDI e LDH da UFV, com crianças na faixa etária entre 4 e 6 anos de idade. Na análise dos dados, enfocamos os brinquedos usados por meninos e meninas, os papéis psicodramáticos representados pelas crianças e os modelos de famílias

representados na área do brinquedo dramático. Os resultados apontaram para as mudanças que estão ocorrendo nos padrões de divisão sexual do trabalho, nas relações de gênero, no casamento e na família. Observamos que o papel de mãe foi o mais representado pelas meninas, embora elas tenham representado outros papéis, retratando a multiplicidade de papéis vivenciada pelas mulheres, o que alguns pesquisadores têm definido como a fragmentação da identidade. Os papéis de filho e a imitação de animais foram mais representados pelos meninos e a presença dos meninos na área do brinquedo dramático foi menor em relação à presença das meninas. A pesquisa contribuiu para mostrar como o jogo constitui fonte importante para análise das relações de gênero na infância, principalmente na faixa etária estudada, pois nesta idade a criança já passou de um funcionamento embasado na ação para um funcionamento representacional. Além disso, ao longo do desenvolvimento as crianças vão construindo as identidades de gênero, assim como constroem o conhecimento físico, lógico-matemático e social.

ABSTRACT

CASTRO, Ana Paula Pereira de. M.S., Universidade Federal de Viçosa, May, 2006.
Gender relations in the Child Education: an analysis from the playful activity
Adviser: Maria de Lourdes Mattos Barreto. Co-Advisers: Ana Louise de Carvalho
Fiúza and Maria Thereza Costa Coelho de Souza.

The general methodology consisted of analysing the process of gender identities through the use of symbolic (role playing) games. The questions which guided this research were: What kind of patterns are girls and boys of Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI) and Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH) producing and reproducing in their games? Do roles played in the games indicate changes that have occurred into family relationships or gender relationships of current society? Is there a sexual power hierarchy in the social relationships settled between boys and girls in their games? As a working strategy, we have adopted the Theory of Piaget and the use of Psychodrama. We have focused on the role of social interactions in the games and knowledge acquisition in the children's development. We have also looked in depth the family as an institution and in a historical context for the social structure that it has provided. Systematic observations of games developed by children aged between 4 and 6 were made, especially in the area of dramatic games played by students of LDI and LDH in UFV. To analyse the information, we focused on ideas used by girls and boys in the psychodramatic roles that they played, and how the established patterns of family life affect the games out come. The results pointed to a series of ongoing changes in the standards of sexual division of work, also in the gender relationships, in the marriage and in the family. We observed that the mother's role is

the one that girls played the most, although they have played other roles that highlight situations experienced by women, which has been defined by some researchers as the identity fragmentation. The principal roles of boys were those of sons and animals, and their presence in the dramatic area was smaller compared to the girls'. The research contributed to show how the game is an important source of data for use in the analysis of gender relationships in childhood, in the age group studied, considering that at that age children have already passed from an operation based on action to a representative operation. In addition, it was found that throughout the development period, the children continue to build their gender identities, as well as the physical, the logical-mathematical and the social knowledge.

1. INTRODUÇÃO

O interesse que motivou a realização deste trabalho surgiu a partir de algumas situações vivenciadas durante o estágio de graduação no Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH), da Universidade Federal de Viçosa (UFV), em Viçosa, MG. No LDH, no período de aproximadamente uma hora e 10 minutos, as crianças desenvolviam atividades na área interna, que era dividida em áreas ou centros de interesse, a saber: área de blocos¹, área de brinquedo dramático², área de brinquedo manipulativo³, área de artes⁴, área de ciências⁵ e área silenciosa⁶. Dessa forma, durante o período de atividades livres as crianças podiam realizar atividades nas diferentes áreas.

Inserida nesse contexto, durante a realização do estágio observei que um menino, na maior parte do tempo das atividades livres na área interna, ficava no brinquedo dramático, brincando com boneca, vestindo roupas e sapatos femininos,

¹ Na **área de blocos**, encontram-se blocos de tamanhos e modelos variados para as crianças realizarem suas construções.

² A **área de brinquedo dramático** é um local onde as crianças brincam representando papéis dos membros da família e da sociedade como um todo. Essa área constitui-se basicamente do mobiliário de uma casa em miniatura, contendo: armário, pia, cama de boneca, utensílios de cozinha, vassouras, roupas e acessórios, ferro de passar, bijuterias, telefone etc. Esses mobiliários e acessórios constituem a área de brinquedo dramático, através dos quais as crianças interagem entre si e estabelecem um intercâmbio de trocas simbólicas.

³ As atividades desenvolvidas na **área de brinquedo manipulativo** são realizadas por meio da utilização de brinquedos e jogos diversos, onde a criança manipula o brinquedo, encaixa, combina, agrupa etc.

⁴ As atividades desenvolvidas na **área de artes** são constituídas basicamente de pinturas, desenhos, colagens, modelagens, recortes etc.

⁵ Na **área de ciências** são realizadas atividades em que a criança pode experimentar descobrir e observar fenômenos físicos e biológicos.

⁶ Na **área silenciosa**, as crianças ouvem histórias de diversos tipos, como: lida, de flanelógrafo, TV gravura, fantoches, retroprojeter etc., além de manipularem livros de histórias.

assumindo o papel de mãe e se autodenominando “Diana”. Essa situação também foi observada por outros estudantes que realizavam o mesmo estágio, o que gerou uma série de comentários preconceituosos a respeito dessa criança.

Várias questões foram levantadas por esse grupo de estagiários e, durante as conversas informais, procurávamos entender por que aquele menino brincava com boneca, usava roupas femininas e gostava de representar o papel de mãe. As discussões se centravam sempre no mesmo assunto, ou seja, de que existia um “problema” que deveria ser tratado, e questionava-se a orientação sexual desse menino. Alguns acreditavam que já haviam nascido assim, outros não arriscavam uma explicação, mas defendiam a importância de um tratamento. Essas questões me instigaram a buscar explicações que fossem além do senso comum e que permitissem melhor compreensão desse comportamento que estava sendo considerado como desvio.

A partir dessas inquietações, passei a buscar pesquisas que abordassem as questões de sexualidade na infância. Deparei-me com perspectivas pautadas no determinismo biológico. Contudo, as leituras de algumas autoras como Louro (2002), Finco (2003) e Felipe (2001), entre outras, que utilizam o referencial teórico de gênero, auxiliaram-me a direcionar essa discussão.

Diversos agentes de socialização estão constantemente nos ensinando formas de ser homem e de ser mulher. Em razão dessas classificações feitas pelos discursos hegemônicos, muitas vezes passamos a acreditar que existe uma única forma de ser menino e uma única forma de ser menina, e tudo o que foge desses parâmetros é enquadrado como anormal, problemático ou patológico. Diferentes agentes de socialização como a família, a escola, os meios de comunicação e os grupos de pares⁷ acabam reproduzindo e, conseqüentemente, reforçando os atributos ideológicos do papel feminino e do papel masculino. A instituição de educação infantil, por ser um espaço educacional em que a criança, desde muito pequena, passa grande parte de seu dia, não deve ignorar a questão da construção social dos papéis de gênero. Como destacam Silva e Soares (2003), a escola, especificamente hoje em dia, deve estar atenta às mudanças sociais referentes às múltiplas possibilidades de família.

Além do fato de a educação ser uma prática social constituidora das identidades dos sujeitos, esse processo não se limita ao espaço escolar. Observamos que a mídia, em geral, desempenha uma função pedagógica, produzindo subjetividades, identidades e

⁷ Grupos de pares: são grupos formados nas escolas, nos clubes, na Igreja, entre vizinhos etc.

saberes (SANTOS, 2004). Como aponta Sabat (2001), nas imagens publicitárias podemos encontrar um campo de constituição de sujeitos, em que as relações de gênero representadas pela mídia são campos de constituição de identidades e, muitas vezes, reproduzem os modelos sociais hegemônicos.

Reforçando essas considerações, estudo realizado por Felipe (1999) apontou que as propagandas de revistas e televisão e outros anúncios imagéticos não apenas tentam vender seu produto ao associá-lo a certas qualidades socialmente desejáveis, mas também vende uma visão de mundo, um estilo de vida. Inserida nesse contexto, a criança não tendo, ainda, uma visão crítica, tende, muitas vezes, a incorporar esses padrões considerando-os como características naturais do ser humano e, assim, aprendem desde cedo uma maneira idealizada de ser homem e de ser mulher.

Como destaca Freitas (2001), não podemos, contudo, esquecer que os indivíduos são ativos no seu processo de construção do conhecimento. Assim, esses valores transmitidos pela televisão não são assimilados de forma mecânica, embora sejam utilizados para constituição de suas identidades. Considerando que a criança não é passiva na construção de seu conhecimento, Piaget (1965/1973) destacou que toda conduta é formada por normas, valores e símbolos. Dessa forma, a interação e transmissão social são um dos fatores para a construção do conhecimento. A criança, por meio da interação com os sujeitos e os objetos, assimila e acomoda os valores, as regras, as leis e o sistema de linguagem de sua sociedade, dentre outros. Nessa interação, as crianças vão conhecendo os comportamentos que são aceitos e os que são rejeitados e vão construindo suas identidades e as diferentes formas de *ser menino* e de *ser menina*.

Nesse contexto, como afirma Fischer e Marques (2005), a educação formal e informal pode contribuir para manter as desigualdades entre os sexos. Essas autoras destacam que, ao oferecermos brinquedos diferentes para meninos e meninas, estamos permitindo que exercitem habilidades diferentes. Dessa forma, as armas e revólveres destinados aos meninos representam a violência, a decisão, o domínio, enquanto a boneca destinada às meninas está associada ao trabalho de casa, ao fogão e à maternidade, representando a fragilidade, a sensibilidade e a docilidade. Essas pesquisadoras acreditam que, agindo dessa forma, estamos reproduzindo a cultura patriarcal e sexista. Portanto, se almejamos desconstruir as desigualdades entre os sexos, precisamos repensar as formas de socialização das crianças.

Segundo Felipe (2001), muitos professores consideram como problema o fato de o menino brincar com boneca ou se fantasiar de personagens femininos. Muitas vezes, chegam a encaminhar o menino para tratamento psicológico, pois acreditam que seu comportamento não é condizente com sua masculinidade. Agem da mesma forma quando se deparam com uma menina que tem comportamento extremamente ativo ou uma grande capacidade de questionar. A autora referida afirma que muitas vezes, nessas situações, os comportamentos são vistos como parte integrante de uma “essência” feminina e masculina. Destaca que o conceito de gênero surgiu para problematizar essas colocações e refutar a idéia de essência, mostrando que tanto o jeito de ser homem quanto o jeito de ser mulher são construídos histórica e socialmente. Ressalta que, quando aceitamos que existem comportamentos apropriados para meninas e para meninos, estamos impondo limites ao desenvolvimento total das crianças.

Nesse sentido, Louro (2003a) destaca que estamos vivendo um tempo em que a diversidade não pode ser explicada pela oposição binária. Precisamos estar atentos para a existência de múltiplas identidades. O ideal de homem branco ocidental heterossexual e de classe média passa a ser contestado. Portanto, discutir as diferentes formas de ser menino e de ser menina é fundamental para rompermos essas categorizações feitas pela escola, pela mídia, pela Igreja, enfim, pela sociedade e até por nós no dia-a-dia.

Pesquisas têm mostrado que as questões da construção das identidades sexuais e de gênero não têm sido discutidas com o rigor necessário. Segundo Vianna e Unbehaum (2004), o próprio texto do Plano Nacional de Educação não abrange as questões de gênero no âmbito da educação infantil. Além da carência de pesquisas que problematizem a pluralidade que estamos vivendo, grande parte das pesquisas desenvolvidas está sendo construída a partir de binarismos: homem/mulher, forte/fraco e público/privado, dentre outros. Nesse sentido, as mulheres são vistas como o oposto do homem, onde devem se ajustar para atender ao padrão masculino (SANTOS, 2004). Verificamos que alguns artefatos culturais, como brinquedos e propagandas, entre outros, reproduzem um discurso hegemônico, demarcando locais sociais para homens e mulheres, meninos e meninas. Contudo, como enfatiza Louro (2003a), devemos nos atentar para a pluralidade, pois o sujeito é constituído por múltiplas possibilidades identitárias.

Acreditamos que a realização de pesquisas no campo social, abrangendo as questões de gênero na infância, é fundamental para que os conhecimentos trabalhados nas escolas estejam de acordo com a realidade das crianças. A vivência no Laboratório

de Desenvolvimento Humano da UFV despertou algumas questões que constituem a problemática deste trabalho: **Que tipos de modelos meninos e meninas do LDI e LDH estão produzindo e reproduzindo nos jogos? Os papéis representados nos jogos apontam as mudanças que estão sendo construídas nas relações familiares e nas relações de gênero na sociedade atual? Existe uma hierarquia sexual de poder nas relações sociais estabelecidas entre meninos e meninas nos seus jogos?**

Essa carência de estudos que problematizem a pluralidade e a diversidade da sexualidade e dos papéis de gênero dos sujeitos na sociedade e no âmbito da educação infantil, somadas às dificuldades apresentadas pelos profissionais, professores e pelas famílias nas creches e pré-escolas, indica a importância do desenvolvimento desta pesquisa.

Acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para que repensemos nossa prática enquanto educadores, pais e membros da sociedade e para que as crianças possam viver sua infância em plenitude, sem ter que se sujeitar às classificações arbitrárias impostas pelos adultos. Ao observarmos a sociedade, verificamos que ela é constituída por diferentes homens e diferentes mulheres que, na maioria das vezes, contradizem o ideal de homem e de mulher que são passados pelos diversos agentes de socialização. Pontuar essa diversidade é imprescindível para que alguns comportamentos deixem de ser enquadrados como anormais e preocupantes. Afinal, vivemos numa sociedade plural que está em constante transformação, em que as diferenças não devem ser transformadas em desigualdades. Como destaca Felipe (2001), existem diferentes maneiras de ser menino e de ser menina, portanto não podemos estabelecer padrões em relação ao que seja apropriado à criança em função de seu sexo.

2. HIPÓTESES

- Acredita-se que as crianças na faixa etária estudada, ou seja, entre 4 e 6 anos, já tenham incorporado alguns estereótipos de gênero presentes na sociedade.
- As representações das crianças não irão reproduzir apenas a dicotomia entre papéis públicos e privados, presentes na família burguesa moderna, mas irão também refletir essas mudanças que estão ocorrendo nos padrões de casamento, família, na divisão sexual do trabalho e nas relações de gênero.

3. OBJETIVOS

Analisar, através dos jogos simbólicos, o processo de constituição das identidades de gênero. Especificamente, buscamos:

- Verificar os brinquedos utilizados por meninos e meninas nos jogos desenvolvidos na área de brinquedo dramático.
- Analisar os jogos desenvolvidos por meninos e meninas na área de brinquedo dramático.
- Analisar os papéis sociais e contrapapéis representados nos jogos desenvolvidos no brinquedo dramático.
- Identificar os modelos de famílias representados pelas crianças nos jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

Ao iniciarmos esta pesquisa, partimos do pressuposto de que o sujeito tem estrutura de pensamento coerente e que constrói representações da realidade à sua volta. Dessa forma, consideramos que o pensamento da criança difere do pensamento do adulto, e, portanto, as pesquisas realizadas com as crianças possuem suas particularidades e não podem seguir os mesmos caminhos metodológicos dos estudos realizados com adultos. Ao buscar as pesquisas conduzidas com crianças, deparamos com uma grande quantidade de pesquisas embasadas na teoria piagetiana, mas não abordando as questões de gênero. No entanto, as pesquisas que discutiam as questões de gênero não abordavam a problemática do desenvolvimento da criança. A partir desse momento, várias dúvidas foram surgindo, por exemplo: Como relacionar as discussões de gênero com a questão do desenvolvimento da criança?

Ao longo da realização da revisão bibliográfica, deparamos com várias dissertações e artigos embasados na socionomia⁸, especificamente, abordando as teorias do vínculo e dos papéis. Por meio dessas leituras, verificamos que a socionomia e a teoria piagetiana têm alguns pontos semelhantes no que se refere ao jogo simbólico, o qual analisamos neste trabalho. Assim, procuramos aprofundar as leituras sobre a socionomia, especificamente, sobre o psicodrama e acabamos encontrando um trabalho realizado por Mariângela Pinto da Fonseca Wechsler, no qual ela faz, exatamente, a articulação entre a teoria piagetiana e o psicodrama. Essa articulação entre Piaget e Moreno, realizada por Wechsler (2002), apontou um caminho para estabelecermos as

⁸ Socionomia: Engloba todo o instrumental técnico e teórico de Moreno. Incluem a sociodinâmica, a sociometria e a sociatria. O psicodrama é um ramo da sociatria (SIQUEIRA, 1999).

relações necessárias para respondermos aos questionamentos levantados nesta dissertação. Outro trabalho que teve grande contribuição foi a tese “Educação e Gênero: uma leitura psicodramática”, apresentada por Maria Luiza Neto Siqueira, em 1999, na Unicamp. Assim, começamos a trilhar um caminho articulando a teoria piagetiana com o psicodrama, relacionando essas teorias com as pesquisas realizadas sobre a temática: gênero/infância. Ao fazer essa opção, estávamos cientes de que esse seria apenas um dos caminhos entre tantos outros que poderiam ter sido traçados.

Considerando a relação entre a teoria piagetiana e o psicodrama, Blake apud Wechsler (2002) apresenta uma afirmação que também é valiosa para essa articulação entre as duas teorias:

O método de Piaget, por um lado, e as técnicas psicodramáticas, por outro, podem ser considerados complementares e resta à pesquisa futura determinar as condições ótimas para o uso de cada uma delas e a maneira pela qual podem ser empregadas em conjunto, na investigação da vida subjetiva das crianças (BLAKE apud WECHSLER, 2002, p. 36).

As crianças estudadas estavam, teoricamente, no período pré-operatório, o qual, segundo Piaget, caracteriza-se pelo jogo simbólico. Wechsler (1999) ressalta que, nessa fase, a criança exercita, através dos jogos simbólicos, os papéis psicodramáticos, pois papéis sociais, propriamente ditos, ela somente conseguirá exercitar a partir do período operatório-concreto, quando adquire a estrutura de reversibilidade. Segundo essa autora, os jogos simbólicos podem ser considerados os jogos dramáticos, visto que, de acordo com a teoria piagetiana, a criança no período pré-operatório ainda não construiu as estruturas de regras. O jogo dramático, por meio da representação de papéis, possibilita a exploração e expansão do “eu”, permitindo às crianças conhecê-los mais intimamente. Na visão psicodramática, o papel é visto como a parte tangível do “eu”; ele expressa os conteúdos subjetivos. Wechsler (1997) ressalta que, ao falar sobre papéis, não podemos esquecer que eles envolvem tanto aspectos intrapsíquicos (subjetividades) quanto intersíquicos (intersubjetividades).

Dessa forma, consideramos a análise dos papéis psicodramáticos um material rico para conhecermos melhor as crianças. Podemos afirmar que os jogos que foram estudados possuem características definidas, o que nos permite chamá-los de:

Jogos dramáticos, jogos de “faz-de-conta”, ou ainda, de jogos de papéis, em que a criança por meio do “drama”, com seu sentido

original da palavra grega *drao* – “eu faço, eu luto” –, descobre a vida e a si própria, pelas tentativas emocionais, cognitivas e físicas que se repetem no próprio jogo, por intermédio dos papéis assumidos (SLADE apud WECHSLER, 1999, p. 119).

Para Moreno apud Nery (2005), todo ser humano possui um fator ativo que ele denomina “fator espontaneidade” (fator *e*), o qual é responsável pela singularidade de cada indivíduo, pela “peculiaridade do desempenho dos papéis sociais aprendidos na sociedade: assim, por exemplo, cada pessoa será uma amiga ou uma vizinha com seu jeito único de ser” (NERY, 2005, p. 9). Ao explorar o universo da criança em seu livro *Psicodrama*, Moreno (1975) destaca que:

O *fator e* é um agente ativo em favor da criança, muito antes que a inteligência e a memória desenvolvam novos métodos de orientação para a criança. Mas chega um ponto, no desenvolvimento infantil, em que a inteligência e a memória assumem a liderança, e o *fator e* vê-se cada vez mais forçado a uma relação de subserviência em relação a ambas. ... Por algum tempo, é como se fosse capaz de fazer a inteligência, a memória e as forças sociais subordinadas suas. Mas, finalmente, submete-se aos poderosos estereótipos sociais e culturais que dominam o meio humano. Daí, em diante, à medida que a criança ganha em anos, o *fator e* converte-se em função esquecida (MORENO, 1975, p. 131).

Moreno (1975) acrescenta que a educação formal sempre se preocupou com o desenvolvimento da memória e da inteligência, esquecendo-se da importância de se exercitar o *fator espontaneidade*. Além disso, muitas pessoas associam o fator espontaneidade à emoção e à ação e não ao pensamento e ao repouso. Entretanto, a espontaneidade pode estar presente numa pessoa tanto quando pensa como quando sente, ao descansar tanto quanto ao dedicar-se a determinada ação (MORENO, 1975, p. 163).

Nery (2005) acrescenta que, ao desempenhar os diversos papéis, estamos estabelecendo vínculos sociais. Esses vínculos são formados com base num jogo de complexas variáveis, como: psíquicas, ambientais, interpsíquicas, contextuais, capacidades de percepção de si e do outro, afetividade e sociedades, entre outras. Esses vínculos que estabelecemos com as demais pessoas resultam de uma aprendizagem contínua, portanto novas aprendizagens podem ocasionar novas condutas

Da mesma forma, para Piaget o sujeito constrói o conhecimento a partir de suas interações com objetos e pessoas. Sujeito é, assim, aquele que, agindo sobre os objetos físicos e sociais, constrói estruturas cada vez mais complexas. Piaget refere-se:

A um sujeito simultaneamente afetivo e cognitivo que se dirige para o objeto, buscando assimilá-lo, de acordo com um interesse afetivo e com possibilidades cognitivas para realizar a assimilação (DE SOUZA, 2002a, p. 58).

No que diz respeito à questão da afetividade, Moreno apud Wechsler (2002) ressalta que ela é o que explica os movimentos dos indivíduos em direção aos objetos e pessoas, sejam eles de atração, sejam de repulsa.

Na fase primitiva da matriz de identidade, a criança não distingue entre próximo e distante. Mas, gradualmente, o sentido de proximidade e distância vai-se desenvolvendo e a criança começa a ser atraída para pessoas e objetos ou a afastar-se deles. Este é o primeiro reflexo social – indicando o aparecimento do *fator tele*, e é o núcleo dos subjacentes padrões de atração-repulsa e das emoções especializadas (MORENO, 1975, p. 119).

Sob essa mesma perspectiva, Nery (2005) afirma que as relações estabelecidas entre as pessoas, ao desempenharem os papéis, não são simétricas ou assimétricas por natureza, mas são construídas. Ao discutir a questão dos vínculos que as crianças estabelecem, essa pesquisadora enfatiza que:

Penso que em todos os vínculos, não apenas com os pais, ou até num mesmo vínculo do seu grupo social, a criança pode aprender esse esquema de atividade, passividade e interatividade, além de outras modalidades vinculares. Isso porque vínculo implica movimento, dinâmica, contradições, dentre tantos outros fatores (NERY, 2005, p. 31).

Entendendo o desenvolvimento sob essa ótica, podemos dizer que a vivência dos papéis, sejam os psicossomáticos⁹, os imaginários ou os sociais, cumpre sua função específica na construção da identidade psicossocial do indivíduo. Wechsler (2002) afirma que o processo de construção da identidade deve ser entendido como um processo infundável, pois estamos, constantemente, reconstruindo os saberes:

Tudo que é construído numa fase ou plano de desenvolvimento é reintegrado na fase ou plano posterior. Não se perde, portanto, a função genuína para o que se foi criado, mas, ao contrário, se ampliam as possibilidades de interações e de funções, integrando as primeiras às novas conquistas (WECHSLER, 2002, p. 98).

⁹ Papéis psicossomáticos: estão relacionados aos aspectos fisiológicos, como os papéis de dormidor, urinador, bebedor (SIQUEIRA, 1999).

Os papéis psicossomáticos, psicodramáticos e sociais se articulam, assim desenhando a identidade do sujeito. Entretanto, quando nos referimos à construção da identidade, não estamos falando de uma identidade imutável, predeterminada, mas estamos falando de uma identidade que está em constante processo de transformação, portanto considerada transitória, provisória e plural. Como afirma Wechsler (2002), “o indivíduo continuará, pela vida toda, construindo novos conhecimentos e, portanto, re-significando o velho” (WECHSLER, 2002, p. 23).

Dessa forma, procuramos desenvolver esta pesquisa considerando que o sujeito é constituído por múltiplas identidades. Como ressalta Finco (2004), qualquer transgressão ao ideal de homem e mulher foi considerada como possibilidades de ser menino e de ser menina e não, simplesmente, como algo anormal e preocupante.

4.1. A construção do conhecimento na teoria piagetiana

A questão da origem do conhecimento é preocupação de vários pesquisadores que buscam explicações sobre como as crianças pensam, como se desenvolvem e como adquirem o conhecimento sobre o mundo. Os pressupostos dos principais teóricos variam, em parte, pelo fato de que cada um considera o ser humano a partir de uma perspectiva. Cada teoria baseia-se em um “modelo” de ser humano, isto é, cada uma considera a criança de modo diferente, buscando, assim, explicar o seu desenvolvimento de acordo com sua formação, visão do mundo e contextualização histórica. Dessa forma, as teorias de desenvolvimento não são complementares, pois cada uma constitui seu objeto de forma diferente. Becker (2003) situa a perspectiva da epistemologia genética da seguinte forma:

A epistemologia genética situa na ação do sujeito o núcleo a partir do qual se originam as sucessivas estruturas cognitivas. Não importa qual a bagagem hereditária de um indivíduo, ele traz uma capacidade de aprender própria da espécie humana; porém, essa capacidade é traduzida por um sem-número de características individuais, irreduzíveis à espécie como um todo. Em uma sociedade não há dois indivíduos iguais, nem devido à herança genética nem devido às interações desse indivíduo com seu entorno social. Assim como a sociedade, enquanto totalidade tem leis próprias, irreduzíveis às partes que a compõe, aos indivíduos, também o indivíduo tem um estatuto próprio, irreduzível à totalidade social. Não há mais lugar para uma ordem social que atrole os indivíduos, assim como

minorias de indivíduos que atraem para si quase todas as possibilidades sociais (BECKER, 2003, p. 13).

Considerando que o sujeito constrói seu conhecimento, a teoria piagetiana foi definida para ancorar a pesquisa em função de sua complexidade e de seu poder explicativo, no que se refere à construção do conhecimento. Dessa forma, consideramos necessário recorrer à epistemologia genética de Piaget, pois, assim como os teóricos pós-estruturalistas, que discutem as questões de gênero, ele pontua que as condutas e as atitudes são formadas por valores, regras e símbolos, que variam de sociedade para sociedade e de geração para geração. Ressalta, ainda, que devemos ter clareza de que todas as atitudes são inspiradas pelo meio ambiente. Assim, podemos dizer que a atitude resulta do processo de interação social, no qual a família, os amigos, a escola, a mídia, a Igreja e outros grupos sociais têm papel relevante. Dessa forma, os componentes das atitudes que inspiram nossas ações não são inatos ou predeterminados, mas são construídos na interação com o meio físico e social. E é por meio da ação que vamos construir o conhecimento, seja ele físico, lógico-matemático ou social.

A problemática inicial de Piaget é fundamentalmente filosófica. As questões levantadas são: o que é conhecimento? O que conhecemos? A partir dessas questões iniciais, outra pergunta toma forma e se transforma na questão básica de reflexão e estudo: “Como se passa de um estado de conhecimento menos complexo a outro mais complexo?” Já que nem o *apriorismo* nem o *empirismo* deram conta de responder, segundo Piaget, a questão do conhecimento, quais seriam as bases do acúmulo de conhecimento? Desta forma, o construtivismo se propõe responder essa questão e toda obra de Piaget girou em torno dela, sendo que sua originalidade está na busca de respostas no comportamento das crianças, do nascimento até à adolescência (BARRETO, 2005, p. 1).

Em oposição ao empirismo e ao inatismo, o interacionismo considera que para chegarmos ao conhecimento é necessário um processo dialético mais complexo, que não se resume em idéias inatas, nem exclusivamente na experiência (BAZARIAN, 1988). Piaget, um dos principais teóricos interacionistas, procurou explicar como a criança passa de um nível de conhecimento menos complexo para um nível mais complexo (COLL; GILLIÈRION, 1995).

O modelo epistemológico de Jean Piaget valoriza imensamente a idéia de construção, o que lhe rendeu a perspectiva construtivista (...). Sua teoria do desenvolvimento da inteligência serve de base para

pesquisas comprometidas com a idéia de construção simultânea da inteligência e do mundo (DE SOUZA, 2004, p. 37).

Ao longo de seus estudos, Piaget constatou que essa passagem resulta de um processo dinâmico e que não há um fator determinante do desenvolvimento e, sim, que existem fatores do desenvolvimento que são: maturação e hereditariedade, exercício e experiência, interação e transmissão social e equilíbrio. Esses quatro fatores do desenvolvimento estão relacionados ao desenvolvimento cognitivo e explicam a evolução mental.

Baseada na teoria piagetiana, Barreto (1996) afirma que a maturação e hereditariedade são fatores biológicos ligados ao sistema genético e à maturação, principalmente, dos sistemas nervoso e endócrino. Seguindo essa mesma perspectiva teórica, Wadsworth (1999) enfatiza que a maturação impõe limites ao desenvolvimento cognitivo, e esse limite diminui à medida que a maturação progride; nesse processo, a ação da criança no meio é fundamental.

O exercício e a experiência são necessários ao desenvolvimento, existindo dois tipos de experiência: a experiência física e a experiência lógico-matemática. Há uma categoria de conhecimentos construídos a partir da experiência dos objetos e de suas relações, mas com abstração a partir dos objetos. O conhecimento é estruturado a partir da “abstração empírica”, que consiste em agir sobre o objeto para tirar dele suas propriedades observáveis. Essas propriedades são abstraídas quando a criança age sobre os objetos e observa como eles reagem às suas ações por intermédio de seus sentidos. A experiência lógico-matemática consiste em agir sobre os objetos para conhecer o resultado da coordenação das ações. O conhecimento lógico-matemático é estruturado a partir da “abstração reflexiva”, que é um processo cognitivo ligado ao exercício do pensamento e tem origem na coordenação das ações que a criança exerce sobre os objetos (PIAGET apud BARRETO, 1996). As experiências proporcionam mudanças cognitivas, pois, através da ação, a criança assimila e acomoda novos conhecimentos, provocando mudanças nos esquemas ou nas estruturas (WADSWORTH, 1999).

A interação e transmissão social se caracterizam pelo intercâmbio de idéias entre as pessoas e é fundamental para a construção do conhecimento social. Esse conhecimento se desenvolve na interação da criança com o adulto e com outras crianças, e, assim, as interações sociais podem acelerar ou inibir o desenvolvimento individual. Mas a ação do social não é eficiente se não houver uma assimilação ativa da

criança, que supõe que haja instrumentos operatórios adequados a essa assimilação (PIAGET apud BARRETO, 1996).

Esses três fatores, ou seja, maturação e hereditariedade, exercício e experiência, interação e transmissão social não podem operar sozinhos. É necessária uma coordenação entre eles, ou seja, uma auto-regulação que Piaget denominou equilíbrio. A equilíbrio é um fator necessário para conciliar as contribuições dos outros três fatores, e é um fator interno observável em cada construção parcial e na passagem de um estágio de desenvolvimento ao outro (BARRETO, 1996). Conforme afirma De Souza (2004):

Uma teoria construtivista, pelo fato de demonstrar que o desenvolvimento cognitivo não pode ser explicado exclusivamente pela hereditariedade, nem apenas pela influência do meio, deve postular a existência de um processo interno ao sujeito que incita a transformar suas formas de conhecimento no sentido de uma otimização. Esse processo é a equilíbrio. A idéia central de Piaget é a de que o desenvolvimento é uma evolução dirigida por necessidades internas de equilíbrio (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 155).

Apesar de não ser considerado um fator do desenvolvimento, a afetividade deve ser ressaltada, pois o desenvolvimento intelectual é composto por dois componentes: um cognitivo e outro afetivo. A motivação e a seleção são dois aspectos do afeto, necessários ao desenvolvimento intelectual. Para Piaget, não há ação puramente cognitiva e nem puramente afetiva, pois os aspectos afetivos são construídos da mesma forma que os aspectos cognitivos (WADSWORTH, 1999). Assim, o menino não nasce gostando de futebol e de carrinho e a menina de boneca e de casinha; essas preferências são construídas por meio das experiências, das interações e transmissões sociais. Com base nos pressupostos da teoria piagetiana, Wechsler (1997) enfatiza que

O conhecimento quer seja ele de ordem sócio-afetiva, (...) ou cognitiva, se efetiva por intermédio de um processo chamado “Equilíbrio Majorante”, um processo interno, por auto-regulações que permite a existência de uma seqüência de respostas espontâneas por parte do sujeito, que compensem as perturbações vividas tanto externas quanto internas, o que pressupõe, do ponto de vista sócio-afetivo, formas e padrões de relação cada vez mais complexos (PIAGET apud WECHSLER, 1997, p. 23).

Piaget constatou que a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento total do organismo. Dessa forma, verificou que todos os organismos

vivos se adaptam constantemente às mudanças das condições ambientais e que os atos biológicos são de adaptação ao meio físico e organizações do meio ambiente. A mente e o corpo não funcionam separadamente, e a atividade mental submete-se às mesmas leis que governam a atividade biológica. Isso o levou a conceber o desenvolvimento cognitivo do mesmo modo que o desenvolvimento biológico. Porém, não significa que o desenvolvimento mental deva ser atribuído ao funcionamento biológico, mas que os conceitos referentes ao desenvolvimento biológico são úteis e válidos para pesquisar o desenvolvimento intelectual (PIAGET apud BARRETO, 2005).

Com base na teoria de Piaget, Wadsworth (1999) afirma que existem elementos invariantes que estão presentes em todos os organismos vivos. Nesse sentido, a adaptação¹⁰ e a organização¹¹ são invariantes funcionais básicas presentes em todos os seres vivos. A adaptação ocorre por meio da assimilação¹² e da acomodação¹³. A assimilação e a acomodação são fundamentais ao funcionamento intelectual e estão presentes em todas as ações intelectuais de qualquer tipo e em qualquer nível de desenvolvimento. A acomodação explica o desenvolvimento (mudança qualitativa) e a assimilação, o crescimento (mudança quantitativa). Juntos, assimilação e acomodação explicam a adaptação intelectual e o desenvolvimento das estruturas cognitivas.

Nessa perspectiva, Coll e Gillieron (1995) reforçam que a criança, ao longo de seu desenvolvimento, constrói e reconstrói seus esquemas, diferenciando-os. Barreto (1996), seguindo Piaget, acrescenta que, à medida que a criança se desenvolve, os esquemas se modificam, tornando-se mais refinados. O sistema cognitivo é, portanto, um sistema “aberto e fechado” ao mesmo tempo. É considerado aberto em função das trocas que estabelece com o meio e fechado devido à sua ordem cíclica, que o mantém e mostra a existência da organização. Quanto mais aberto o sistema cognitivo, menor sua determinação biológica e maior sua possibilidade de se desenvolver.

O desenvolvimento cognitivo é fruto das mudanças que ocorrem nas estruturas cognitivas por meio do processo de equilíbrio. Cada estrutura possibilita uma

¹⁰ A adaptação é a essência do funcionamento biológico e do funcionamento intelectual. Todos os organismos vivos possuem, ou seja, têm a tendência a se adaptarem ao ambiente, sendo que ocorre por meio de dois processos básicos: assimilação e acomodação.

¹¹ A organização refere-se à tendência e habilidade de todas as espécies de sistematizar e organizar seus processos em sistemas coerentes. É um processo que faz que o sistema cognitivo se mantenha organizado e se conserve. Se não fosse essa característica, a cada desequilíbrio o sistema acabaria.

¹² A assimilação é um processo cognitivo, em que o sujeito integra um novo dado aos esquemas já existentes, de modo a incorporá-los à estrutura do sistema.

¹³ A acomodação é a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas, que resultam em uma mudança no esquema ou no seu desenvolvimento.

maneira de atuar e compreender a realidade. Coll e Gillièrion (1995), ancorados na teoria de Piaget, enfatizam que as estruturas de desenvolvimento traduzem as diferentes formas de organização mental. Ressaltam que essas mudanças no desenvolvimento intelectual devem ser vistas como um processo contínuo, em que os esquemas são construídos e reconstruídos de forma gradual.

Do nascimento até a adolescência, Piaget distingue quatro estruturas diferentes de desenvolvimento. A primeira estrutura é a sensório motora (do nascimento até os 2 anos), passando para o período pré-operatório (2 a 6 anos), depois para o período das operações concretas (6 a 12 anos) até atingir o período das operações formais (12 anos em diante). É importante ressaltar, como afirma Piaget, que as idades cronológicas sugeridas são apenas norteadoras e, portanto, podem variar em função da experiência de cada indivíduo (BARRETO, 1996).

Na estrutura sensório-motora, a criança passa de um período neonatal, de completa indiferenciação entre o *eu* e o mundo para uma organização de ações sensório-motoras. Os esquemas sensório-motores permitem a organização dos estímulos ambientais, possibilitando que a criança interaja com o mundo. A inteligência sensório-motora se restringe ao nível prático, a um funcionamento embasado nas ações (PIAGET, 1947/1983).

A estrutura pré-operatória caracteriza-se pela aquisição da função simbólica. Nesse período, tudo que a criança construiu no plano da ação deve ser reconstruído no plano da representação. Em função dessas mudanças, novas relações sociais surgem, modificando o pensamento da criança. As relações sociais de cooperação ainda não estão presentes, caracterizando uma fase constituída pelo egocentrismo e aceitação passiva das regras (PIAGET, 1947/1983). Nesse período, Wechsler (2002) enfatiza que:

A criança (...) exercita os papéis imaginários, os quais expressam sua vivência no decurso do período pré-operatório. Parece coerente na medida em que o jogo simbólico, a imitação diferida, o desenho e a própria linguagem da criança expressam somente sua possibilidade de entendimento do “como se”, traduzindo seu pensamento ainda egocêntrico. A compreensão do “como é”, dos fenômenos físicos e interindividuais representantes da realidade de fato, é conquistada gradualmente e atualizada na vivência dos papéis sociais, já no período posterior, o operatório concreto (WECHSLER, 2002, p. 93).

De acordo com Wadsworth (1999), a característica principal da estrutura pré-operatória é a capacidade de representação de objetos e eventos. A criança pode

expressar essa capacidade de representar, por meio de uma imitação diferida, o jogo simbólico, do desenho, da imagem mental e da linguagem falada. A imitação diferida é, basicamente, uma acomodação; é a imitação de objetos e eventos que não estão presentes no momento em que ocorre a imitação. Significa dizer que a criança é capaz de representar mentalmente, ou seja, consegue recordar o comportamento imitado. O jogo simbólico caracteriza-se por ser uma forma de auto-expressão, pois ele permite a criança satisfazer o *eu* pela transformação do que é real naquilo que é desejado (WADSWORTH, 1999).

Nesse período, surge a capacidade de representar coisas através do desenho, entretanto, no início, não ocorre uma comunicação efetiva; aparecerem apenas alguns rabiscos devido ao egocentrismo. No entanto, as imagens mentais são representações internas de objetos e eventos. As imagens são consideradas como símbolos, embora sejam estáticos e rígidos. A aquisição da linguagem falada é importante, pois ela expressa o pensamento da criança. Mesmo que ocorra a pronúncia de algumas palavras no período sensório-motor, a linguagem usada para representar objetos e eventos aparece apenas com a estrutura pré-operatória (WADSWORTH, 1999). Entretanto, a linguagem, como ressalta Barreto (2005):

(...) não é sinônimo de pensamento. As crianças sabem muitas coisas cujos nomes desconhecem, e sabem muitas palavras que realmente não compreendem (...) A linguagem na fase pré-operacional é tipicamente egocêntrica, embora a criança a use também para comunicação e nesse caso leva em consideração o ponto de vista dos outros (BARRETO, 2005, p. 2).

No período pré-operatório, o pensamento ainda está preso à percepção. Algumas características do pensamento pré-operatório atuam como obstáculo ao pensamento lógico. Essas características são: egocentrismo, centração, pensamento por estados, pré-conceitos e raciocínio transdutivo, representação ligada à ação e irreversibilidade.

Segundo Barreto (1996), de acordo com a teoria piagetiana, o egocentrismo se caracteriza pelo fato de a criança não considerar o ponto de vista do outro. Ela não sente a necessidade de explicar seu raciocínio para os demais e nem de buscar contradições em sua lógica, ou seja, é incapaz de pensar sobre o seu próprio pensamento. A interação social é, portanto, um fator essencial para a criança deixar de ser egocêntrica e passar a considerar o ponto de vista do outro.

Outra característica do pensamento pré-operatório é o raciocínio transdutivo, ou seja, a criança liga vários pré-conceitos, passando de um particular a outro e tirando

conclusões a partir dessas relações. Devido ao pensamento por estados, a criança não consegue juntar uma totalidade de condições sucessivas em um todo corrente e integrado, ou seja, ela não focaliza o processo de transformação do início ao fim, mas se detém a cada intervalo entre os estados, caracterizando um pensamento rígido e estático (BARRETO, 2001b).

A centração é explicada pelo fato de a criança centrar sobre aspectos perceptivos dos objetos. Ela tende a focalizar os aspectos que mais lhe chamam atenção, ignorando outros aspectos importantes, e, conseqüentemente, ocorre o predomínio da avaliação perceptiva em detrimento da avaliação cognitiva (BARRETO, 1996).

Uma característica importante para a construção do conhecimento é a reversibilidade, ou seja, a capacidade de seguir a linha de raciocínio de volta ao ponto de partida. Porém, no período pré-operatório a criança não é capaz de entender que certos fenômenos são reversíveis, caracterizando um pensamento marcado pela irreversibilidade (WADSWORTH, 1999).

Apesar de a criança poder representar a realidade além de agir sobre ela, suas representações estão muito próximas das ações. No lugar de esquematizar, reordenar e refazer os acontecimentos, a criança imprime as seqüências de fatos em sua mente da mesma forma como as ações, caracterizando, assim, um pensamento extremamente concreto (WADSWORTH, 1999).

Segundo Piaget, o período pré-operatório não é considerado como apenas um nível de transição para as operações, mas possui características próprias em que a criança necessita superar uma série de obstáculos para passar de um período estritamente ligado à ação para um de operação. Nesse sentido, Piaget afirma que:

Um primeiro obstáculo está relacionado à necessidade de reconstruir, no plano representacional, o que já foi adquirido no plano da ação. A descentração, já conquistada no plano da ação, ainda é mais difícil no da representação e constitui o segundo obstáculo. Um terceiro obstáculo é o das relações sociais, que por meio da linguagem e da função semiótica amplia o universo do sujeito, que além de físico passa a ser interindividual (PIAGET apud BARRETO, 2005, p. 5).

Na estrutura operatória concreta, há um declínio do egocentrismo intelectual e a criança raciocina de forma lógica, contanto que ela possa manipular os objetos ou imaginar-se efetuando essa ação, ou seja, o raciocínio ainda é dependente do concreto. As trocas sociais são mais efetivas, pois a criança considera o seu ponto de vista como

um entre outros, e a linguagem é usada para comunicar (PIAGET apud BARRETO, 1996).

Nessa fase, a criança não se limita aos aspectos perceptivos, sua decisão passa a ser lógica e os argumentos de suas respostas se tornam coerentes. Os processos mentais se tornam lógicos, ou seja, desenvolve-se um sistema internalizado de ações totalmente reversíveis. “Durante o desenvolvimento operacional concreto, a criança desenvolve processos de pensamento lógico (operações) que podem ser aplicados a problemas reais (concretos)” (WADSWORTH, 1999, p. 103). O pensamento operatório-concreto se limita a resolver problemas concretos, ou seja, está preso às experiências acessíveis. Nesse período, a criança tem dificuldades de raciocinar sobre problemas verbais complexos que envolvam problemas hipotéticos ou questões futuras (WADSWORTH, 1999).

A entrada da criança no novo período operatório concreto garante a nova possibilidade de seu pensamento. Ela adquire a capacidade de operar mentalmente, traduzida pela possibilidade de compreensão da lógica que permeia o universo físico e social. (...). É nesse momento que a criança consegue jogar os papéis sociais, de fato. Anteriormente ela os exercitava, mas com a particularidade que seu pensamento imprimia ao próprio papel, portanto exercitava os papéis de fantasia. Desse modo, é somente depois de adquirir a estrutura de reversibilidade que ela conseguirá exercitá-los com o devido respeito às generalizações que eles necessitam para serem assimilados como tais pelo pensamento (WECHSLER, 2002, p. 96).

Piaget destaca que a estrutura operatória formal é caracterizada pelo raciocínio lógico independente do concreto. Há coordenação das duas formas de reversibilidade, ou seja, por inversão e reciprocidade, e há distinção entre o real e o possível. O adolescente é capaz de formar esquemas conceituais abstratos e realizar com eles operações mentais que possuem uma lógica formal que lhe possibilita uma flexibilidade de pensamento (PIAGET apud BARRETO, 1996).

Como explica Ramozzi-Chiarottino (1988), a preocupação inicial de Piaget foi com a estrutura da inteligência, na busca de uma regularidade para explicar os caminhos que os esquemas percorrem até chegar às estruturas lógicas, ou seja, explicar como ocorre a construção do conhecimento. Dessa forma, observando a criança podemos perceber uma lógica subjacente às suas ações que indicam o pensamento em determinado momento e relacionado a determinado conteúdo. Como afirma Godoy (2001), a teoria piagetiana, por apresentar característica dinâmica, aberta e

interdisciplinar, possibilita o desenvolvimento de novos estudos, ampliando, inclusive, o entendimento sobre as relações de gênero na infância.

4.1.1. Interação social e afetividade na perspectiva piagetiana

Piaget, em seu livro “Estudos Sociológicos” (1973), descreve que a sociedade é constituída não pela soma dos indivíduos, mas por um sistema de atividades, cujas interações são ações que modificam umas as outras. Essas interações modificam a consciência dos indivíduos, e sua análise pode explicar as representações coletivas, pois toda conduta é formada por dois tipos de interação, ou seja, pela interação sujeito-sujeito e pela interação sujeito-objeto. Essas interações modificam o sujeito e o objeto ao mesmo tempo. Piaget ressalta que toda conduta executada em comum se traduz, necessariamente, pela constituição de normas, de valores ou de significantes convencionais. Dessa forma, podemos afirmar que as regras, os valores de troca e os sinais constituem os três aspectos constitutivos dos fatos sociais.

Através dos valores de troca, um novo fato se consolida socialmente, transformando os valores e os tornando dependentes da relação entre os vários sujeitos e os objetos. E, por fim, o último aspecto citado por Piaget, do fato social, é o sinal ou o meio de expressão que serve à transmissão das regras e dos valores, como os sinais verbais, a escrita, os gestos, a maneira de vestir, os ritos e outros. Assim, toda interação social aparece se manifestando sob a forma de regras, valores e símbolos (PIAGET, 1965/1973). Dessa forma, o pensamento originalmente é individual, passando, progressivamente, a um pensamento socializado. As trocas que o indivíduo mantém com o meio social variam de acordo com o seu nível de desenvolvimento, modificando de forma variada a estrutura mental (PERRET-CLERMONT, 1985). Assim:

A maneira de ser social de um adolescente é uma, e a maneira de ser social de uma criança de cinco anos é outra, justamente porque ainda não é capaz de participar de relações sociais que expressam um equilíbrio de trocas intelectuais. O “ser social” de mais alto nível é aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada (DE LA TAILLE, 1992b, p. 14).

Com base nos pressupostos da teoria piagetiana, podemos dizer que essa forma de equilíbrio não é resultado apenas do pensamento individual, nem produto

exclusivamente social, e, portanto, a atividade operatória interna e a cooperação externa são aspectos complementares de um único conjunto. A cooperação é fundamental para o desenvolvimento de condutas importantes, pois é através do intercâmbio interindividual, ou seja, da reciprocidade total, que a criança chega ao pensamento lógico (BARRETO, 1996). Reforçando essas colocações, De Souza (2004) afirma que:

A teoria de desenvolvimento de Piaget focaliza as interações do sujeito com os objetos como os responsáveis pela construção do conhecimento de si mesmo e do mundo e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento psicológico (...). Esse modelo interacionista de desenvolvimento (...) foi fruto do posicionamento epistemológico que defende que o conhecimento não está nem nos objetos nem no sujeito, mas deverá ser construído a partir dos encontros interativos entre sujeito e objeto (DE SOUZA, 2004, p. 40).

De acordo com Piaget (1947/1983), a sociedade, muitas vezes, atua mais que o meio físico, modificando o indivíduo em sua própria estrutura, uma vez que o força a reconhecer fatos, como também lhe fornece um sistema de signos inteiramente acabado, que modifica seu pensamento, impondo-lhe valores novos e uma série de obrigações. Portanto, a vida social transforma a inteligência pela tripla mediação da linguagem (signo); do conteúdo dos intercâmbios (valores intelectuais); e das regras impostas ao pensamento (normas coletivas lógicas ou pré-lógicas). Tomando como base esses conceitos e refutando as explicações essencialistas que justificam as desigualdades entre os sexos, consideramos que as condutas são formadas por regras, valores e símbolos que variam de sociedade para sociedade.

Ao falar do papel da interação na construção do conhecimento, não podemos deixar de mencionar a linguagem, pois “a maior parte da aprendizagem da criança depende da linguagem, que constitui a base de toda a comunicação social” (BARRETO, 2005, p.11). Na construção do conhecimento social, a linguagem é essencial, pois proporciona um meio eficiente de comunicação entre a criança e os outros. Também é, principalmente, por meio da linguagem que ocorre a transmissão dos valores e símbolos culturais, pois ela está ligada ao pólo aberto do sistema cognitivo. Dessa forma, através da interação social apreendemos as leis que regem nossa sociedade, os comportamentos que são aceitos e os que são rejeitados. Entretanto, na visão de Piaget, esse processo não resulta da imposição das regras.

Analisando o problema das relações entre a vida social e a consciência racional, Piaget, em seu livro “O Julgamento Moral na Criança” (1932/1977), afirma que a moral

prescrita ao indivíduo pela sociedade não é homogênea, pois a própria sociedade é heterogênea. Dessa forma, ele relata que a sociedade é um conjunto de relações sociais, em que encontramos os dois extremos: as relações de coação e as relações de cooperação.

Segundo Piaget (1932/1977), a moral da coação é considerada, pela criança, como sagrada e está ligada ao respeito unilateral e à heteronomia. Caracteriza-se pela aceitação passiva de determinado número de ordens. Entretanto, a moral da cooperação tem como princípio a solidariedade, a autonomia e o respeito mútuo. Dessa forma, para a socialização da criança a cooperação é necessária, porque somente a cooperação conseguirá libertá-la da mística da palavra adulta.

A moral infantil divide-se, desse modo, em noções impostas pelo adulto e em noções nascidas da colaboração entre as próprias crianças. A pressão do adulto sobre a criança é suficiente para fazer surgir na consciência dela o sentimento do dever. Entretanto, essa obediência ligada ao respeito unilateral contribui para produzir na criança um sentimento de revolta ou de passividade. No entanto, a regra incorporada através da cooperação e do respeito mútuo dá origem a uma prática efetiva, onde impera a autonomia. Portanto, as regras seguidas pelas crianças nos mais diversos assuntos são frutos das relações sociais (PIAGET, 1932/1977).

Analisando os fatos mentais, através de estudo realizado com crianças, Piaget constatou que a consciência da obrigação supõe dois tipos de relação: uma relação baseada no respeito unilateral, em que um obriga e o outro obedece; e uma relação de respeito mútuo, quando ambos se obrigam reciprocamente. Piaget ressalta, ainda, que não podemos esquecer que o sujeito pode ser obrigado por regras providas de gerações anteriores, das quais é herdeiro social (PIAGET, 1965/1973). Assim, “a elite moral de uma sociedade sempre encontra resistências às suas inovações, devido ao respeito pelas tradições estabelecidas” (PIAGET, 1965/1973, p. 42).

Wadsworth (1999), com base na teoria de Piaget, descreve que as regras, as leis, a moral, os valores, a ética e o sistema de linguagem são exemplos de conhecimento social. Esse conhecimento, como tem origem na cultura, pode variar de sociedade para sociedade e de geração para geração. É construído pela criança através de sua interação com outras pessoas. Ancorando na teoria piagetiana, podemos afirmar que o comportamento não pode ser explicado por componentes predeterminados, pois os aspectos cognitivos e afetivos são construídos ao longo do desenvolvimento. Piaget destaca que:

Sentir e pensar são analogamente duas faces de uma mesma moeda, formam uma unidade na qual somente uma das faces não poderia dar significado às condutas cotidianas, assim como afetividade e cognição também estão sempre presentes em qualquer construção e apropriação de conhecimentos (PIAGET apud GODOY, 2001, p. 76).

Além disso, por meio da interação social, a criança incorpora os valores, as regras e os símbolos de sua sociedade, e, conseqüentemente, sua ação passa a ser influenciada por esse conhecimento social que adquiriu. Nesse sentido, Godoy (2001), em sua tese de doutorado intitulada *As relações étnico-raciais e o juízo moral no contexto escolar*, destaca que o afeto tem influência na forma como vemos o mundo, como apropriamos de juízos de valor e como nos relacionamos. Por meio de constantes adaptações, as estruturas cognitivas e afetivas vão sendo organizadas e dependentes sempre da dimensão interpessoal e intrapessoal. Para Piaget, segundo De Souza (2002b), a afetividade é a força direcionadora, ou seja, é responsável pelo direcionamento das ações, e se manifesta nas ações e condutas dos indivíduos, estando associada às escolhas que o indivíduo faz. Dessa forma, podemos dizer que tanto a função intelectual quanto a afetiva são dependentes da socialização. Apesar de Piaget não ter se referido aos possíveis efeitos sociais e afetivos, ele reconhece sua importância para as construções e elaborações infantis. Esses efeitos são vistos por ele como necessários, mas não suficientes, para explicar a evolução psicológica da criança (DE SOUZA, 2004).

Piaget (1974) considera que a afetividade está relacionada à função da inteligência – ação como uma força energizante – porque a afetividade influencia a escolha do indivíduo em mostrar esforço intelectual, servindo, então, como um regulador da ação. Essa ação reguladora influencia a escolha de metas, representando um papel que determina valores. Afeto, enquanto energética, pode combinar com esquemas estruturais cognitivos para focar o interesse do indivíduo em uma coisa ou idéia específica.

Para compreender melhor o processo de socialização e a construção das estruturas afetivas, podemos recorrer à análise que Bourdieu (1993) faz da construção dos laços afetivos na família. Analisando os sentimentos presentes na família, afirma que os rituais têm papel fundamental na construção dos sentimentos afetivos, como o amor conjugal, paternal, maternal, filial e fraternal. Dessa forma, podemos afirmar que tais sentimentos não resultam dos laços consangüíneos, mas são construídos ao longo

das experiências diárias. Ao analisar o desenvolvimento da inteligência, Piaget destaca que a construção de todo e qualquer conhecimento é permeado pela equilíbrio, ou seja:

Neste sentido, é possível dizer que podem ocorrer passagens do menor conhecimento para um maior, via equilíbrios, as quais dão ao sujeito não só a possibilidade de desenvolver-se no âmbito cognitivo, mas também no afetivo, social e moral, sempre em ascensão. Esse processo de equilíbrio faz mudar a forma como o sujeito interpreta as situações sociais e, portanto, passar pelo processo de mudanças também quanto aos sentimentos (GODOY, 2001, p. 81).

A afetividade não modifica diretamente os esquemas, proporcionando sua transformação, mas indica os esquemas que serão modificados. A afetividade, portanto, pode acelerar a construção de determinado conhecimento ou promover inibições e bloqueios (PIAGET apud DE SOUZA, 2002b).

De acordo com De La Taille (1992a), a afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, ou seja, como algo que impulsiona as ações, e ao longo do desenvolvimento da inteligência o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está a seu serviço. Esse dualismo entre afetividade e razão pode ser compreendido a partir dos dois termos que são complementares: a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados e obter êxito nas ações.

Há dois aspectos do afeto: um seria a motivação ou energização da atividade intelectual, e o outro seria a seleção, sendo que esta não é provocada pelas atividades cognitivas, mas pela afetividade, ou seja, pelo interesse. O afeto se desenvolve no mesmo sentido que a cognição. À medida que os aspectos cognitivos se desenvolvem, há um desenvolvimento paralelo da afetividade. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos, do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas. O resultado é o conhecimento (WADSWORTH, 1999).

Siqueira (1999) ressalta que a manutenção dos valores e atitudes incorporados pelos indivíduos está associada à forte conotação afetiva.

E isto é sobremaneira estruturado no que se refere a gênero. A tônica de poder se entrelaça com a afetividade presente nas relações sociais fundantes da própria identidade de gênero, que corresponde à forma como cada um de nós apreende, em nível subjetivo, o significado de ser masculino e feminino. É relevante mencionar que a subjetividade

não é algo que nasce e se mantém no âmbito individual, mas reflete a interação entre esse individual e o coletivo. Nas bases dessa concepção está a de um sujeito que se faz através dos processos de interação, mediação social e internalização. Ou seja, a história individual está sempre contextualizada num coletivo maior do qual o indivíduo faz parte como sujeito atuante (SIQUEIRA, 1999, p. 33).

Na faixa etária entre 4 e 6 anos ocorre o início do simbolismo coletivo, quando os papéis representados se diferenciam cada vez mais, tornando-se complementares. Nesse período, devido à capacidade de representar, a criança utiliza o jogo simbólico para se auto-expressar, transformando o real no desejado. Por meio do jogo simbólico, ela representa os papéis com os quais mais se identifica. Como afirma Louro apud Felipe (2001), as representações não são apenas meras representações que “refletem” as práticas dos sujeitos, mas elas são, de fato, descrições que os “constituem”, que os produzem. Portanto, por meio da análise dos jogos é possível conhecer o mundo das crianças, identificando como vivenciam as diferentes formas de ser menino e de ser menina.

4.2. O jogo simbólico

Mesmo passando por várias transformações ao longo da História, o jogo é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois através dele ela expressa seu pensamento e exercita sua capacidade de observar e concentrar. Brincando em grupo, a criança aprende a respeitar a opinião dos outros e a enfrentar as frustrações, além de amadurecer emocionalmente, tornando-se uma pessoa mais cooperativa e sociável (SOUZA, 2004).

Para Brougère apud Porto (2004), analisar o brinquedo é confrontar com a imagem do mundo e da cultura. Assim, o brinquedo é um objeto que traz em si uma realidade cultural, uma visão de mundo e de criança. Dessa forma, os significados atribuídos aos brinquedos e brincadeiras variam de acordo com o tempo e de sociedade para sociedade, sendo, portanto, um elemento rico para análise:

Parece-nos que o lugar do jogo no desenvolvimento cognitivo/afetivo é aquele que pode, por um lado, nos propiciar a possibilidade de nos estruturarmos, “re-organizamos”, infinitamente, tal qual uma grande espiral, e por um outro, nos possibilitar o reconhecimento de nossas próprias capacidades, nossas emoções, sentimentos, conflitos, uma

vez que jogar é agir. Ora, quando se joga não se joga sozinho, sempre há um outro, mesmo que este outro seja imaginário ou um outro que não passa de um si mesmo e que se tenta superar (WECHSLER, 1999, p. 74).

Huizinga apud Wechsler (1999) define o jogo como uma atividade livre, lúdica, sem interesses materiais, delimitada por espaços e tempos próprios. Wechsler completa dizendo que o jogo de papéis representa realidades existentes na cultura e enfatiza que “o contexto dramático é constituído pelo como se, ou seja, pelo faz-de-conta ou realidade dramática, em que o tempo e o espaço fazem parte dessa dimensão subjetiva, embora vividos sobre um espaço concreto e demarcado” (WECHSLER, 1999, p.90).

Consideramos que para além das definições gerais sobre os jogos é preciso discutir uma classificação dos jogos, pois eles respondem a necessidades diferentes dos sujeitos, portanto não podemos generalizá-los. Piaget estudou o jogo para entender como a criança constrói o desenvolvimento moral e o considera como dependente da estrutura cognitiva, ou seja, o jogo está relacionado ao pensamento disponível em cada estrutura de desenvolvimento. Nessa perspectiva, o estágio de desenvolvimento da criança influencia a complexidade do jogo e a criança usa-o como veículo para o desenvolvimento cognitivo (BARRETO, 1996).

Piaget, ao discutir a classificação dos jogos, utilizou três categorias: jogos de exercício, simbólico e de regras. O jogo de exercício aparece na fase pré-verbal, o simbólico é o que vamos discutir com mais ênfase, para embasarmos as discussões deste trabalho, enquanto o jogo de regras ocorre através das interações das crianças, em que as regras são transmitidas socialmente de criança para criança. Piaget cita ainda uma quarta modalidade, que é o jogo de construção, que faz a transição entre essas estruturas e as condutas adaptadas. De acordo com a teoria piagetiana, para entendermos os jogos desenvolvidos pelas crianças, precisamos compreender que a estrutura de jogo acompanha a estrutura da inteligência (BERTOLDO; RUSCHEL, 2004).

O jogo simbólico é característico do pensamento pré-operatório. Esse jogo supõe uma estrutura representativa lúdica, caracterizando-se pela assimilação do real ao eu. O jogo de regras ocorre através das interações sociais, em que as regras são transmitidas socialmente de criança para criança, caracterizando-se pela assimilação recíproca quando há relações de cooperação e reciprocidade (PIAGET, 1946/1978). Ele se inicia no período de operações concretas e se consolida no período de operações formais (BARRETO, 2001b). A criança, mesmo depois de consolidar a estrutura de regras, não

deixa de realizar os outros jogos, ou seja, mantém em seu repertório os quatro tipos de jogos.

Teoricamente, as crianças do estudo se encontram no período pré-operatório e, dessa forma, a estrutura de jogo característica é a simbólica. Piaget enfatiza que a imitação passa por várias etapas até que, com o passar do tempo, a criança é capaz de representar um objeto mesmo na ausência deste. Quando isso acontece, significa que há uma evocação simbólica de realidades ausentes. Ocorre uma ligação entre a imagem (significante) e o conceito (significado), capaz de originar o jogo simbólico, também chamado de faz-de-conta (BERTOLDO; RUSCHEL, 2004).

Na teoria piagetiana, o período da atividade representativa egocêntrica (2-7 anos) é caracterizado pelos estágios do pensamento pré-conceitual (2-4 anos) e do pensamento intuitivo (4-7 anos). Os jogos simbólicos, dos 4 aos 7 anos, tendem a aproximar mais do real, perdendo seu caráter de deformação lúdica, associando-se à realidade na qual a criança está inserida. Nesse aspecto, podemos traçar um paralelo entre a teoria de Piaget e Moreno, quando este diz que, à medida que a criança se desenvolve, o *fator e* fica cada vez mais subordinado aos estereótipos sociais e culturais. Nesse contexto, Piaget destaca que o jogo simbólico, presente no estágio intuitivo (dos 4 aos 7 anos), apresenta três características que o diferencia do jogo simbólico desenvolvido no período anterior (dos 2 aos 4 anos de idade). A primeira característica é a ordem relativa das construções lúdicas, opostas à incoerência das combinações simbólicas anteriores; a segunda está relacionada com a preocupação, por parte da criança, da imitação da realidade; a terceira característica é o início do simbolismo coletivo, ou seja, os papéis representados se diferenciam cada vez mais, tornando-se complementares (PIAGET, 1946/1978).

Nos jogos de faz-de-conta, a criança vai, aos poucos, reconstruindo em esquemas verbais ou simbólicos o que havia construído no plano da ação. Nessa nova forma de assimilação, a criança estende seu conhecimento, incorpora os costumes, os valores e os limites de sua cultura.

Assim, se a mãe sai para trabalhar ou não se dispõe a ficar junto da criança, brincar de casinha ou de boneca pode ser um jeito de – ao seu modo – tê-la junto de si (...) essas atividades expressam a qualidade simbólica da inteligência (MACEDO, 2005, p. 2).

Ao analisar o jogo simbólico, especificamente o “brincar com bonecas”, Piaget ressaltou que, num primeiro momento, poderíamos concluir que a conduta da criança em relação à boneca estaria ligada a instintos maternos. Entretanto, para não

cometermos esse equívoco ele afirma que: “Os pormenores das próprias atitudes são inspirados, evidentemente, pelo meio ambiente (...). Assim, podemos estar certos de que todos os eventos, alegres ou aborrecidos, que ocorrem na vida da criança repercutir-se-ão nas suas bonecas” (PIAGET, 1946/ 1978, p. 140).

Nesse sentido, Benjamin apud Volpato (2002) afirma que os jogos e brincadeiras têm papel importante na formação do sujeito. Destaca que “na educação infantil as crianças se apropriam dos elementos culturais dos adultos, internalizando, reproduzindo e reinventando gestos, modos de andar, de falar, de sentir, de ser” (VOLPATO, 2002, p. 222).

De acordo com Moreno (1975), antes de a criança adquirir a capacidade de representar, todos os componentes reais estavam fundidos no desempenho dos papéis psicossomáticos. Quando começa a ocorrer a divisão do universo real e fictício, surgem os papéis psicodramáticos. Ao representarem os papéis psicodramáticos, as crianças interagem com outras pessoas, com objetos nos ambientes real e imaginário.

Através do jogo, a criança extravasa suas emoções, interpreta a realidade e expressa seu pensamento. Portanto, a observação e análise dos jogos são fundamentais para conhecer melhor as crianças. Buscamos fazer a análise dos jogos desenvolvidos pelas crianças, considerando que o sujeito é constituído por múltiplas identidades, portanto qualquer transgressão ao ideal de homem e de mulher foi considerada como possibilidades de ser menino e de ser menina e não, simplesmente, como algo anormal e preocupante.

5. REVISÃO DE LITERATURA

5.1. A instituição família e os papéis sociais ao longo da história

Para discutir os papéis representados pelas crianças, consideramos pertinente abordar algumas transformações pelas quais as famílias vêm passando, tendo em vista que as mudanças estruturais da sociedade interferem na dinâmica de funcionamento da família, afetando as relações entre os seus membros e o desempenho dos diversos papéis sociais.

Morgan apud Canevacci (1981) relata que a origem da família monogâmica está ligada ao desenvolvimento da idéia de propriedade na mente humana. Ele ressalta que, com esse tipo de configuração familiar, buscou-se legitimar a transmissão hereditária da propriedade privada, e, nesse contexto, a certeza da paternidade biológica assumiu um significado que era desconhecido anteriormente. Seguindo uma escala evolutiva, as famílias foram classificadas por Morgan de acordo com o número de proibições consangüíneas, passando da família punaluana¹⁴, sindiásmica¹⁵ até chegar à família monogâmica. Dando ênfase ao darwinismo e ao empirismo positivista, Morgan foi contra a concepção ideológica dos teóricos burgueses que projetavam a origem da família e da propriedade na ordem do divino e da natureza.

¹⁴ Família punaluana: o grupo de homens era conjuntamente casado com o grupo de mulheres. Fundava-se sobre o casamento de várias irmãs com os maridos de cada uma das outras, no interior do grupo. Da mesma forma ocorria com o casamento de vários irmãos, ou seja, eles casavam ao mesmo tempo com as esposas de cada um dos irmãos (MORGAN apud CANEVACCI, 1981).

¹⁵ Família sindiásmica: fundamentava-se sobre o casamento entre casais individuais, mas sem obrigação de coabitação exclusiva. O casamento prosseguia enquanto ambas as partes o desejassem (MORGAN apud CANEVACCI, 1981).

Com a finalidade de garantir a herança aos filhos considerados legítimos, passou-se a valorizar a virgindade e a fidelidade da mulher, instituindo-se um rígido controle sobre a sexualidade feminina. Assim, essa nova configuração – a família monogâmica – contribuiu para consolidar a divisão do trabalho e dos papéis sociais (NARVAZ, 2005).

Segundo Engels apud Canevacci (1981), a monogamia surgiu como uma forma de opressão do sexo feminino por parte do sexo masculino, onde o casamento passou a ser considerado um dever para com os deuses, o Estado e os parentes. Engels ressalta ainda que:

A existência da escravidão junto à monogamia, à presença de jovens belas cativas que pertencem, de corpo e alma, ao homem, é que imprime desde a origem um caráter específico à monogamia – que é monogamia só para a mulher, e não para o homem (ENGELS, 1981, p. 67).

Várias transformações ocorreram, a partir do século XV, nas realidades das famílias e nos sentimentos relacionados com a família e com a infância. Uma das transformações que podemos destacar está relacionada com a educação, que deixou de ser realizada pela permanência dos aprendizes na casa dos mestres e passou a ser fornecida cada vez mais pelas escolas.

Na Idade Média, os meninos e as meninas eram considerados adultos em miniaturas. Eles permaneciam em casa até os 7 ou 9 anos de idade e, após esse período, eram enviados para casa de outras pessoas para aprenderem um ofício. Dessa forma, a criança aprendia pela prática e, muitas vezes, o serviço doméstico desempenhado pelas crianças se confundia com aprendizagem. Ariès (1978) enfatiza que nessa época o limite entre uma profissão e a vida particular não era muito definido, destacando:

Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir (ARIÈS, 1978, p. 228).

A criança assim, acabava passando pouco tempo junto com sua família e na maioria das vezes, depois de adultos, eles não voltavam para casa. Conseqüentemente, a família, nessa época, era mais uma realidade moral e social do que sentimental, pois não tinha como estreitar os laços afetivos entre pais e filhos devido às circunstâncias em que se encontravam. As transformações que ocorreram a partir do século XV nos

sentimentos relacionados com a família e a infância estreitaram os laços afetivos entre pais e filhos. Como aponta Ariès (1978):

A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família concentrou-se em torno da criança (...) O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola (ARIÈS, 1978, p. 232).

Essas mudanças no processo de aprendizagem não ocorreram da mesma forma para a educação dos meninos e das meninas. As meninas, ao contrário dos meninos, eram ensinadas pela prática e pelos costumes em casa, enquanto os meninos eram enviados para as escolas. Entretanto, não eram todos os meninos, pois a escolarização atendeu primeiro os filhos de classe média. Muraro (1993) enfatiza que essas transformações que ocorreram com as famílias, no início da industrialização, provocaram mais uma vez a exclusão das mulheres do mundo público e explica:

Se a família medieval era a unidade de produção e reprodução, a família capitalista passa a ser apenas a unidade de reprodução da força de trabalho. A produção econômica é transferida para as fábricas, longe do lar. Como o mercado era incipiente e mal dava para os homens, as mulheres são incentivadas a ficar em casa e a se dedicar inteiramente à família e aos filhos. Surge então a figura da dona de casa e da mãe dedicada e sofredora (MURARO, 1993, p. 123).

Segundo Reis apud Narvaz (2005), com o advento do capitalismo o modelo patriarcal sofreu grandes transformações, pois não estava atendendo aos interesses do novo modo de organização social capitalista. Estabeleceu-se a dissociação dos espaços públicos e privados, e a família deslocou-se para a esfera privada, demarcando locais sociais para homens e mulheres. As mulheres foram excluídas da esfera pública, ou seja, das práticas que ofereciam poder, prestígio e riqueza.

Nesse sentido, Hubber (1999) acrescenta que a industrialização ocasionou mudanças nos trabalhos diários e cuidados da criança, alterando os papéis das famílias de forma jamais vista. No princípio, as famílias “populares” inteiras trabalhavam nas fábricas porque os salários dos homens eram baixos. Com o passar do tempo, como foram inventadas máquinas mais eficientes, os salários aumentaram, mas mulheres e crianças (e depois negros e imigrantes) foram impedidas de usar as máquinas mais

eficientes, cujos operadores ganhavam os melhores salários. Por conseguinte, a posição de um pai branco como provedor principal foi instalada, e os maridos se orgulhavam por manter as esposas em casa cuidando das crianças.

Reforçando essas afirmações, Vaitsman (1994) enfatiza que a modernização¹⁶ ocasionou significativas mudanças na construção do gênero moderno. Segundo Shienbinger (2001), a ciência, nesse período, contribuiu para reforçar as ideologias de gênero, afirmando que a mulher, devido à sua natureza passiva, frágil e sensível, deveria se responsabilizar pelo mundo privado, enquanto o homem, por ser forte e inteligente, deveria assumir as responsabilidades presentes no mundo público, protegendo e sustentando sua esposa e seus filhos. Badinter (1995) ressalta que Rousseau com a publicação do *Émile*, em 1792, contribuiu para disseminar as ideologias de gênero, incentivando os pais a novos sentimentos e, particularmente, as mulheres ao amor materno. Rousseau apresentou uma imagem ideal da mulher através da personagem Sophie, esposa do *Émile*. Sophie foi representada como uma mulher fraca, tímida, submissa e, acima de tudo, como complemento para formar junto com *Émile* – inteligente, forte, imperioso – e sob suas ordens o todo da humanidade.

A família moderna, assim caracterizou-se pela dependência da mulher ao marido e pela dependência das crianças à figura materna. A mulher era considerada responsável pela educação dos filhos e pelo cuidado da casa, e o homem era visto como responsável pela esfera pública e como provedor financeiro da família. Nesse tipo de configuração familiar, o casamento deixou de ser um acordo com base em interesses políticos e econômicos entre as famílias e passou a ser um contrato afetivo e sexual dos sujeitos (NARVAZ, 2005). Em seu livro “Flexíveis e Plurais”, Vaitsman (1994) afirma que:

Esse modelo de família, típico da burguesia nas sociedades modernas e de sua forma típico-ideal de família, aquela formada pelo homem provedor financeiro, a mãe dona de casa e os filhos vivendo sob um mesmo teto, foi marcada pela dicotomia entre papéis públicos e privados atribuídos segundo o gênero (VAITSMAN, 1994, p. 15).

Segundo Almeida (1987), podemos verificar, em alguns trabalhos, que a idéia de família burguesa nuclear chegou ao Brasil no século XIX. Entretanto, esse modelo de família começou a ser formulado em outros países no século XVIII, no limiar da revolução burguesa. Como destaca Almeida (1987):

¹⁶ Modernização: engloba a industrialização, a urbanização, o desenvolvimento de atividades

A ideologia que estava presente nesse momento, deu por tarefa demonstrar que embora “todos os homens sejam iguais perante a lei”, as mulheres eram, por sua natureza, diferentes. (ALMEIDA, 1987, p. 57).

A desigualdade deixou de ser vista como algo determinado por Deus e passou a ser vista como algo derivado da natureza e, portanto, incontornável. A literatura teve papel muito importante na disseminação dessa nova ideologia, e o próprio Rousseau, como podemos ver, se debruçou sobre a natureza feminina, relacionando a mulher à maternidade, destacando a questão do instinto materno. Além de Rousseau, outros pesquisadores contribuíram para divulgar essa ideologia e, conseqüentemente, para limitar as oportunidades das mulheres.

Segundo Almeida (1987), no entanto, essa idéia de família nuclear burguesa, ao chegar ao Brasil, encontrou uma realidade muito diferente da realidade citadina, industrial ou comercial em que foi gestada. Aqui, a economia era baseada no latifúndio exportador e, além disso, o trabalho era escravo. Podemos dizer que:

A família rural transplantada para as cidades do século XIX havia sofrido modificações superficiais. Mas a mentalidade estruturada sobre o patriarcalismo continuava a ser dominante (ALMEIDA, 1987, p. 57).

Nesse período, o trabalho dos médicos e higienistas foi um dos canais para inserção das idéias sobre a família nuclear burguesa, também conhecida como família burguesa moderna.

O “aburguesamento” das famílias constituiu, inicialmente, mais um verniz superficial atingindo parte dos hábitos das elites urbanas, mas sempre coexistindo com o substrato da nossa formação engendrado antes do século XIX. E é desse “casamento” que nasceu a nossa família conjugal atual (ALMEIDA, 1987, p. 64).

Segundo Narvaz (2005), a família patriarcal rural escravista foi uma das matrizes de nossa organização social. No período colonial, a família patriarcal predominou na elite rural. Nesse modelo de família, a dominação do chefe era quase absoluta, e os filhos tinham que se submeter ao pai enquanto ele estivesse vivo. A família era formada pelos filhos casados, subordinados ao chefe e por outros agregados, além dos escravos, das concubinas e dos filhos nascidos dessas uniões. A função social

educacionais, científicas e tecnológicas (VAITSMAN, 1994).

e a participação cultural da mulher diferiam das de seu marido. As atividades desempenhadas pelas mulheres se limitavam ao mundo privado, onde elas dirigiam o trabalho dos escravos na cozinha, na fiação, na tecelagem e na costura. A família desempenhava uma função principalmente econômica e política e, em razão disso, os aspectos emocionais não eram vistos como suficientes para o rompimento da família (MELLO; SOUZA, 1951). Como afirma Almeida (1987):

A matriz da família patriarcal, com sua ética implícita dominante, espalhou-se por todas as outras formas concretas de organização familiar, seja a família dos escravos e dos homens livres no passado, seja a família conjugal mais recente (ALMEIDA, 1987, p. 56).

Quando falamos, entretanto, de matriz de referência, não podemos confundir com os modelos de estrutura familiar, pois, como afirma Samara (1987), a família patriarcal foi apenas um dos modelos presentes no Brasil, no período colonial, apesar de ter sido considerada como um modelo genérico de estrutura familiar por grande parte da literatura. Nesse contexto, Samara (1987) enfatiza que o próprio conceito de família precisa ser revisto, pois a utilização de uma concepção única e genérica não é suficiente para discutir a complexidade da sociedade brasileira. No entanto, Vaitsman (1994) adverte que a família conjugal moderna foi assim denominada para diferenciá-la da família nuclear, pois as famílias nucleares não são necessariamente modernas. Para Vaitsman (1994), utilizar o termo nuclear para se referir à família moderna não seria adequado, pois estaríamos ignorando a questão da historicidade. Ressalta que:

A título de exemplo, sabe-se que no Brasil colonial, ainda longe dos ventos da modernização, existiam, ao lado da “família patriarcal”, famílias nucleares (Correa, 1982), estas, no entanto, não apresentavam as relações que considero como o elemento estruturante da família moderna: a dicotomia entre papéis públicos e privados atribuídos segundo o gênero, em circunstâncias históricas marcadas pela diferenciação institucional das esferas sociais, características das sociedades modernas ou que se modernizam (VAITSMAN, 1994, p. 17).

Esse modelo foi muito difundido nas sociedades industriais modernas, limitando-se as oportunidades para as mulheres e incentivando cada vez mais os homens a ampliar e diversificar seus “negócios”. A dignidade do homem era atrelada à sua profissão e à sua capacidade em atender às necessidades de sua família, e, no entanto, a feminilidade das mulheres se fundava na dependência (HALL, 2003).

Segundo Badinter (1995), esses discursos presentes no século XVIII divulgaram um ideal de mulher, ressaltando a importância do amor materno para a família. Essas mudanças que ocorreram no século XVIII desenharam uma nova imagem do papel de mãe, tornando a maternidade uma “nobre função”, e, para ressaltar essa importância da maternidade, o papel de mãe foi associado a um aspecto místico. Assim, ser mãe passou a ser um papel gratificante, e toda mulher considerada como boa mãe passou a ser vista como uma “santa mulher”. Nota-se que esses discursos tiveram influência muito grande na construção e disseminação de uma nova imagem do papel materno, e pouco a pouco o desejo pela maternidade passou a povoar o imaginário de muitas mulheres. Nesse cenário, as meninas, desde muito cedo, passaram a ser preparadas, através de suas bonecas e outros brinquedos, para serem doces mães, que desempenham seu papel com paciência e zelo.

Segundo Badinter (1995), foram as mulheres da classe média burguesa as primeiras a aderirem ao modelo rousseauiano, pois não trabalhavam ao lado do marido e tinham uma participação social limitada pela dependência à figura masculina. Dessa forma, as mulheres das famílias modernas, limitadas ao espaço privado, representado pela casa, foram consagradas como a “rainha do lar”.

Ainda que a propaganda intensiva de Rousseau e de seus sucessores não tenha conseguido convencer todas as mulheres a serem mães extremosas, seus discursos tiveram sobre ela um forte efeito (...) As mulheres se sentiam cada vez mais responsáveis pelos filhos. Assim, quando não podiam assumir seu dever consideravam-se culpadas (BADINTER, 1995, p. 239).

Parsons e Bales apud Vaitsman (1994), ao analisarem a família moderna, interpretaram a dicotomia público/privado a partir dos conceitos de papéis instrumentais e expressivos. Os papéis instrumentais foram associados ao mundo da produção, do trabalho remunerado, enquanto os papéis expressivos, ao mundo privado, ao cuidado com as crianças e com a casa. Esses pesquisadores ressaltam que na família moderna as mulheres desempenhavam os papéis expressivos, enquanto os homens, os papéis instrumentais: “a realização desse modelo familiar impôs educar as mulheres para o desempenho das tarefas domésticas. A nova domesticidade visou transformar as mulheres em esposas afetuosas e mães racionais” (OLIVEIRA, 2005, p. 125).

Esse modelo de família, típico da burguesia nas sociedades ocidentais contemporâneas, passou a ser visto como o modelo “normal” no imaginário social, e as demais configurações foram, na maioria das vezes, desqualificadas ou até mesmo não reconhecidas como família (NARVAZ, 2005). Esse modelo constituiu-se em um modelo hierárquico, em que as meninas eram educadas para serem esposas, mães e donas de casa, em detrimento de outras habilidades. Esse padrão de família se tornou dominante entre as classes médias dos grandes centros urbanos até meados de 1960 (VAITSMAN, 1994). Tendo como base as ideologias das “esferas separadas”, as pessoas consideravam o espaço privado da família como o lugar “natural” da mulher e o emprego remunerado, como o espaço masculino por excelência. Segundo Oliveira (2005), a dicotomia entre os papéis sexuais familiares era vista como complementaridade, e buscava-se, por meio da especialização dos papéis masculino e feminino, a manutenção da família e o fornecimento das bases para a socialização da criança.

Somente em 1962 o Código Civil Brasileiro foi alterado, permitindo que as mulheres casadas trabalhassem fora de casa, sem a autorização de seus maridos. Até essa data, de acordo com o Código Civil Brasileiro, a mulher casada só poderia trabalhar fora de casa com a autorização do esposo (NARVAZ, 2005).

Bruschini e Lombardi (2002) ressaltam que vários fatores devem ser analisados quando se quer entender esse processo de inserção da mulher no mercado de trabalho. Elas destacam que é fundamental verificar as mudanças nos padrões culturais e nos valores relativos ao papel social da mulher, assim como a presença dos movimentos feministas, desde os anos de 1970. Enfatizam que, na década de 1990, além do aumento da participação no mercado de trabalho, ocorreram significativas mudanças no perfil das trabalhadoras brasileiras, que até o final dos anos de 1970, em sua maioria, eram jovens, solteiras e sem filhos, e a partir dos anos de 1980 passaram a ser mais velhas, casadas e mães.

Apesar do aumento da inserção das mulheres no mercado de trabalho, elas, entretanto, ainda enfrentam grandes obstáculos, pelo fato de continuarem sendo as principais responsáveis pelos filhos pequenos e pelas atividades domésticas. Essa responsabilidade pelo cuidado e educação dos filhos na família limitou a saída da mulher para o mercado remunerado, principalmente quando os rendimentos não cobriam os custos com outras formas para o cuidado infantil (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2002). Assim:

Os papéis domésticos não desapareceram, passando, ao invés disso, a coexistir, colidir e interpenetrar-se com outros. Isso significa que não só as práticas, mas também a identidade fragmenta-se (VAITSMAN, 1994, p. 133).

Segundo Bruschini e Lombardi (2002), no entanto, para se entender o crescimento da participação das mulheres casadas no mercado de trabalho deve-se levar em consideração a pressão econômica derivada da diversificação do consumo e do aumento dos gastos com saúde e educação, devido à precarização dos sistemas públicos. Além dessa pressão econômica, deve-se entender que esse aumento é fruto de um intenso processo de mudança cultural ocorrida no Brasil a partir dos anos de 1970.

Essas transformações sociais, para Amorin et al. (2000), têm gerado novos papéis e relacionamentos familiares, levando as famílias a uma crescente busca pelas instituições de educação infantil para auxiliarem o cuidado e a educação dos filhos pequenos. Ao procurarem essas instituições, muitas famílias começam a se sentir culpadas, angustiadas, porque, em nossa sociedade, prevalece a idéia de que o cuidado ideal para a criança é aquele provido pela mãe, no ambiente doméstico.

Vaitsman (1994) relata que, com o aprofundamento da industrialização e da urbanização, as mulheres passaram a assumir posições no espaço público e, em razão disso, a dicotomia entre público e privado foi abalada. Assim, a família moderna, que era padrão dominante entre as classes médias brasileiras na década de 1960, foi substituída por relações que se instituíram sob novas formas. Nessa nova realidade, a família moderna deixou de ser o padrão dominante e passou a conviver legitimamente com uma pluralidade de outros padrões de casamento e de família.

Com a ruptura da dicotomia entre público e privado atribuída segundo o gênero, as fronteiras entre os papéis masculinos e femininos foram redefinidas. Nesse cenário de grandes transformações, a identidade deixou de ser entendida como estável, passando a ser pensada como instável e múltipla, caracterizando o que alguns autores definem como identidade pós-moderna. Nesse mundo de pós-modernidade, *a heterogeneidade, a pluralidade, a flexibilidade, a instabilidade e a incerteza tornam-se a regra* (VAITSMAN, 1994, p.18). Nesse contexto, as crianças vão aprendendo os comportamentos que são aceitos no seu meio e os que são rejeitados e, dessa forma, incorporando os estereótipos e formando suas condutas.

Figueira (1987) enfatiza que, para entender essas transformações nos ideais e nas identificações, precisamos ter clareza de que as transformações subjetivas estão

associadas com as transformações estruturais das sociedades. Nesse sentido, ele destaca que a pós-modernidade não levou ao desaparecimento dos “antigos” ideais, mas, como enfatiza Vaitsman (1994), passamos a conviver com a pluralidade, o que Figueira (1987) denominou como o desmapeamento, ou seja, a coexistência de mapas, ideais e normas contraditórias nos sujeitos. Nessa mesma perspectiva, Biasoli-Alves (2006) afirma que, por uma série de razões, não podemos responder afirmativamente à questão:

Aconteceram só rupturas? Obviamente não, há muitas continuidades a serem consideradas. Os valores que os mais velhos cultivaram e buscaram imprimir nos seus filhos e netos estão ainda presentes, hoje, mesmo que sob outras “roupagens” (BIASOLI-ALVES, 2000, p. 11).

Nesse contexto de grandes transformações, as pessoas passaram a buscar soluções para o conflito gerado pela modernização acelerada do País, almejando encontrar respostas para a questão “Quem sou eu?”. Segundo Figueira (1987), as duas respostas típicas encontradas pela classe média brasileira ao desmapeamento foram a procura por mapas através da psicoterapia e da psicanálise e a “modernização reativa”. A modernização “reativa” ou “falsa modernização”, segundo Figueira (1987), é engendrada pela própria lógica de funcionamento do sujeito. Para explicar esse processo de “falsa modernização”, ele distingue dois tipos de regra: a de primeiro grau e a de segundo grau. A regra de primeiro grau está associada com a autoridade exterior ao sujeito, ou seja, esse tipo de regra determina o comportamento do sujeito:

As regras de primeiro grau, que dão ênfase aos “códigos”, são fundamentais para o ideal da família hierárquica. Regras deste tipo engendram um imaginário moral dicotômico e maniqueísta, com noções claras de certo e errado associadas a definições razoavelmente nítidas de “desvio”. (...) (por exemplo, homens com comportamentos efeminados são desviantes porque, ao subverterem os marcadores visíveis da identidade masculina, não cabem nessa categoria e nem, obviamente, na categoria “mulheres”) (FIGUEIRA, 1987, p. 25).

As regras de segundo grau, no entanto, estão associadas ao mecanismo e não ao conteúdo das regras. Assim, o sujeito pode optar pelos ideais “antigos” ou “modernos”, pois as regras de segundo grau não são impostas de fora, mas incidem no sujeito, no que é mais invisível, deixando que ele escolha o melhor caminho para seguir. Além das regras de primeiro e segundo graus, Figueira (1987) ressalta que existem as intermediárias, as quais seguem o mesmo princípio das regras de primeiro grau, ou seja,

não dão ao sujeito o direito de opinar. Assim, *o que ele vai ser ou fazer já está determinado de fora* (FIGUEIRA, 1987, p. 27). O que diferencia esse tipo de regra da regra de primeiro grau é que o conteúdo deixa de ser “arcaico” e passa a ser “moderno”. Assim, as frases imperativas como “Mulher tem que ser virgem antes do casamento” foram substituídas por frases como “Virgindade já era”. Essa substituição se limita ao conteúdo das regras, impedindo que o sujeito faça suas escolhas.

Nesta perspectiva, a modernização “verdadeira” seria a que conseguisse transformar, dentro do sujeito, regras de primeiro grau em regras de segundo grau, num processo que, por estar fundamentado na opção, pode ser chamado de individualização (FIGUEIRA, 1987, p. 27).

Singly (2000) destaca que a família moderna se caracterizou, sobretudo, por uma lógica baseada nos interesses do grupo familiar, especificamente do chefe da família. Dessa forma, prevalecia a regra de primeiro grau. De acordo com a ideologia presente na família moderna, o homem deveria desempenhar o papel de provedor financeiro da família e a mulher, dedicar-se aos filhos, à casa e ao marido. Assim, os interesses individuais eram anulados pelos interesses do grupo e, então, os interesses da família englobavam os interesses do indivíduo.

A família, entretanto, denominada pós-moderna caracteriza-se pelo processo de individualização, ou seja, o elemento central não é mais o grupo reunido e, sim, os membros que a compõem. A família transforma-se em um espaço privado a serviço dos indivíduos (SINGLY, 2000, p. 15). Devido ao processo de individualização, o indivíduo deixou de se submeter aos interesses da família, e o casamento passou de uma aliança hierárquica para uma relação mais igualitária. Essas transformações tornaram as famílias mais instáveis, pois passaram a prevalecer os interesses individuais, os quais, muitas vezes, são contraditórios e causadores de grandes conflitos (SINGLY, 2000). Nesse sentido, Vaitsman destaca que:

A construção da identidade e da individualidade constitui-se como um processo elaborado ao longo da trajetória de vida, em suas práticas cotidianas, a partir do modo como os indivíduos lidam com oportunidades e limites historicamente configurados (VAITSMAN, 1994, p.122).

Estudos realizados no Brasil indicam mudanças nas concepções de homens e de mulheres, apontando para a constituição de uma sociedade mais igualitária e, ao mesmo tempo, revelando que ainda estão presentes práticas tradicionais que parecem mudar de

forma lenta e pontual em alguns aspectos. Araújo e Scalon (2005) concluem que as mudanças geradas pelo processo de modernização vêm apontando para maior igualdade de gênero.

5.1.1. A contribuição dos estudos de gênero para a compreensão dos papéis sociais

Consideramos pertinente expor a forma como o conceito de gênero é aqui entendido. Sorj (1992, p. 15) destaca que *gênero é um produto social, aprendido, representado, institucionalizado e transmitido ao longo das gerações*. Nesse mesmo sentido, Scott (1995) enfatiza que o termo gênero:

É utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar a luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais”- a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e as mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres (SCOTT, 1995, p. 75).

Louro (2003b) ressalta que o conceito de gênero está diretamente relacionado com a história do movimento feminista contemporâneo, realçando que, no final da década de 1960, o feminismo passou a se preocupar também com as construções teóricas. Nesse período, conhecido como “segunda onda”, o conceito de gênero foi problematizado, e as militantes feministas começaram a trazer para as universidades as questões que as mobilizavam. Scott (1995), ao expor sua interpretação sobre o termo gênero, afirma que:

O termo gênero parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual” (SCOTT, 1995, p. 72).

Ao discorrer sobre as transformações ocorridas nos Estudos Feministas, Louro (2003b) relata que, no Brasil, foi apenas no final dos anos de 1980 que o termo gênero passou a ser utilizado pelos feministas. Segundo Sorj (1992), a universalidade da

categoria gênero, defendida pelas teorias modernas, apontava para uma característica comum a todas as mulheres, embasadas sempre na posição binária homem-mulher. Essa visão moderna deixava de lado a questão de que a sociedade é constituída por mulheres e que coexistem no universo da subjetividade múltiplas identidades. Sorj (1992) enfatiza que:

Ao desacreditar as “metanarrativas, cuja função foi legitimar a ilusão de uma história humana “universal”(…) o pensamento pós-moderno (...) privilegia a indeterminação, a fragmentação, a diferença e a heterogeneidade (SORJ, 1992, p. 19).

Reforçando essas afirmações, Louro (2003a) propõe a disseminação de um pensamento plural, que rejeite os argumentos biológicos e culturais da desigualdade. Enfatiza a necessidade de rompermos com essa visão baseada na dicotomia: feminino *versus* masculino, natureza *versus* cultura, razão *versus* sentimento etc. Salienta que não devemos aceitar essa noção simplista de homem dominante e mulher dominada, pois os sujeitos que constituem as dicotomias não são apenas homens e mulheres, mas são homens e mulheres de diferentes classes, raças, religiões etc. Muraro apud De Souza et al. (2006) enfatiza que existem diferenças em relação aos papéis de gênero entre as pessoas de diferentes setores, assim como entre urbano/rural, classe média/classe baixa e entre pessoas com diferentes níveis de escolaridade. Em sua pesquisa, a autora acrescenta que:

Há uma “grande transformação” acontecendo entre as pessoas de classe média, enquanto as camponesas suportam o peso da opressão. Ou seja, estas mulheres têm que trabalhar mais duro do que mulheres urbanas e sofrem grandes restrições sobre sua sexualidade. A população rural tende a ter visões mais tradicionais dos papéis de gênero, do que as visões mais liberais das pessoas de classe média e, especialmente, dos universitários (MURARO apud DE SOUZA et al. , 2006, p. 10).

Como essas autoras apontaram que os papéis de gênero desempenhados por homens e mulheres diferenciam em função da classe social e raça, entre outros fatores, entretanto, em função do objetivo de nossa pesquisa, detivemo-nos em analisar a construção da identidade de gênero, portanto enfocando os papéis de gênero. Seguindo a teoria do psicodrama, entendemos que a aprendizagem de papéis engloba a socialização do indivíduo, a apreensão dos valores presentes na conserva cultural, a afetividade que

direciona a ação do indivíduo e o fator espontaneidade, o qual é responsável pela singularidade de cada indivíduo. Ao desempenharmos os diversos papéis, estamos sempre estabelecendo vínculos, vínculos esses que são formados com base num jogo de complexas variáveis, como as ambientais, o contexto, a sociedade e as psíquicas, entre outras. Nesse sentido Araújo e Scalon (2005) ressaltam que:

As relações de gênero – as dinâmicas que homens e mulheres estabelecem para conciliar vida doméstica e trabalho, e os modos pelos quais as negociam e as organizam – necessitam ser consideradas do ponto de vista interno do sentido conferido por seus membros às interações, bem como em conexão com as dimensões externas, uma vez que são mediadas pelo contexto e envolvem dimensões como recursos materiais, momento histórico, valores culturais mais gerais e posições dos indivíduos na estrutura socioeconômica (ARAÚJO; SCALON, 2005, p. 24).

Nessa perspectiva, Mattos (2002) descreve que as funções exercidas por homens e mulheres e a relação entre uns e outros não são iguais em todos os lugares nem permanecem as mesmas ao longo do tempo, sendo definidas por vários fatores: religiosos, culturais, étnicos, econômicos, ideológicos. Ao discutirmos as questões de gênero, as abordagens pós-estruturalistas afirmam que devemos nos afastar:

(...) daquelas vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal para teorizá-lo como um constructo sociocultural e lingüístico, produto e efeito de relações de poder. Neste contexto, o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (MEYER, 2003, p.16).

Segundo Louro, o conceito de gênero se opõe às explicações essencialistas, ou seja: “aponta não para uma essência feminina ou masculina (natural, universal, imutável), mas para processos de construção ou formação, histórica, lingüística e socialmente determinados” (LOURO, 1996, p. 10). Através das socializações primária e secundária, o indivíduo incorpora os valores, as regras e os padrões de masculinidade e feminilidade presentes na sociedade. Numa linguagem psicodramática, Moreno enfatizou que :

A matriz de identidade lança os alicerces do primeiro processo de aprendizagem emocional da criança. Assim, ao nascer, o ambiente familiar já está preparado para receber a criança, em termos de suas

necessidades e outras manifestações, que indicam reações em nível individual e grupal. Seria como uma placenta social, após o limiar do nascimento, formada pelos novos vínculos. A matriz de identidade se relaciona estreitamente com a conserva cultural, na medida em que o grupo social estabelece as normas de tratamento ou relacionamento com a criança, que assim, vai internalizando as peculiaridades de seus vínculos, inicialmente familiares (...), e, posteriormente, em outras instâncias (SIQUEIRA, 1999, p. 29).

Segundo Siqueira (1999), o indivíduo estabelece vínculos por meio dos diferentes papéis que desempenha ao longo de sua vida e, ao exercer esses papéis, ele constrói sua identidade. Apesar de a sociedade ditar as formas de desempenho dos papéis, como professor, pai e tio, entre outros, acreditamos que a atuação real será sempre específica pelo fato de o ser humano ser ativo nesse processo e estar em constante transformação, dando respostas imprevisíveis às solicitações do meio. Como aponta uma pesquisadora sobre as questões de gênero na infância,

Os papéis de gênero incorporados pela criança afloram nas brincadeiras que realiza essencialmente com seus pares e é através delas que ela expõe, como que por um olho mágico, a sua realidade interior (RODRIGUES, 2003, p.11).

Para discutir o processo de construção das identidades, de acordo com Louro (2003b), devemos reconhecer as múltiplas técnicas usadas pelas diversas instituições sociais para adestrar os corpos, pois elas ditam as maneiras para se comportarem, reprimem os gestos e as expressões e, dessa forma, instituem saberes e “verdades”. Como destaca Felipe (1999):

Há um enorme investimento da sociedade em geral para que os sujeitos sejam ou se comportem desta ou daquela forma, que gostem de determinadas coisas em função do seu sexo. Os tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras que oportunizamos a meninos e meninas, a utilização dos espaços que permitimos a um e a outro, são alguns exemplos de como os indivíduos vão se constituindo (FELIPE, 1999, p. 2).

Nessa perspectiva, estudo realizado por Freitas (2001) indica que a televisão, como agente de socialização, tem propiciado um debate sobre os efeitos por ela gerados em relação ao público infantil, em que os anúncios de determinados brinquedos não estão limitados à sua venda, mas divulgam características que permitem delimitar o papel sexual e social a ser desempenhado por meninas e meninos. As propagandas

voltadas para meninas têm como principal temática a maternidade, refletem valores tradicionais, em que a sociedade é vista como dividida “naturalmente” entre homens e mulheres. O universo dos meninos é o da criação, da competição e da maior agressividade, enquanto o das meninas é o da passividade, da responsabilidade pela casa e pela família.

Nesse sentido, Louro (2002) ressalta que precisamos reconhecer as potencialidades de todos esses meios culturais e devemos, portanto, questionar as posições-de-sujeito que esses meios divulgam: “Com que personagens as crianças e jovens podem desejar se tornar parecidos e quais as que podem rejeitar?” (LOURO, 2002, p. 235).

Ao refletir sobre esses artefatos culturais presentes na infância, verificamos que a classificação dos brinquedos feita pelas mídias e pela sociedade como um todo ainda reflete os papéis tradicionais de gênero, segundo os quais a mulher é a principal responsável pelo mundo privado (a casa, as tarefas domésticas, a maternidade, a sedução), e o homem o é pelo mundo público, não tendo que assumir maiores responsabilidades no cuidado dos filhos e nas atividades domésticas.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

6.1. Local de estudo e sujeitos da pesquisa

Optamos por realizar a pesquisa nas duas Instituições de Educação Infantil (IEIs) da Universidade Federal de Viçosa – Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI) e Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH), por três motivos. Primeiro, em razão da faixa etária pretendida para o estudo; segundo, por possuírem as salas divididas em centros de interesse, o que possibilitou centralizarmos a atenção nas atividades desenvolvidas na área do brinquedo dramático; terceiro, porque as crianças podiam escolher as atividades que queriam desenvolver sem a interferência da professora, o que permite que meninos e meninas freqüentem a área do brinquedo dramático. Essa prática de não intervir nas escolhas das crianças diverge da maioria das instituições de educação infantil, como mostram as pesquisas realizadas por Finco (2004) e Guizzo (2005). Essas pesquisadoras relatam que, quando os meninos realizavam alguma atividade considerada feminina, acabavam se tornando alvo de investigação e crítica por parte dos membros da escola. Em muitos casos, as professoras interferem nas escolhas das crianças, impedindo o acesso dos meninos à área do brinquedo dramático. Considerando que essa intervenção do professor iria prejudicar nossa pesquisa, optamos por realizá-la no LDI e LDH, pois observamos durante a pesquisa exploratória que essa prática não é corrente nessas duas instituições.

Como havíamos delimitado a faixa etária entre 4 e 6 anos, optamos por realizar a pesquisa nas duas IEIs, pois o LDI atendia crianças de três meses a 5 anos de idade e o LDH, crianças de 5 a 7 anos de idade. Para definirmos em quais salas seriam feitas as observações, realizamos várias observações nas salas 4, 5 e 6, nos meses de maio e

junho de 2005. Seguindo a programação dos laboratórios, as observações ocorreram no período destinado às atividades livres, pois é nesse período que ocorrem as atividades no brinquedo dramático. Em razão das riquezas dos jogos desenvolvidos pelas crianças, optamos por conduzir a pesquisa nas três salas, focando os jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático.

As salas ambientes do LDI e LDH, sendo divididas em áreas de interesse, permitem investigar como meninos e meninas se relacionam durante os jogos. Outro aspecto importante é que a disposição física do ambiente permite às crianças participarem mais ativamente e se tornarem mais independentes do adulto.

Os laboratórios estão vinculados ao Departamento de Economia Doméstica e, conseqüentemente, ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Têm como função atender aos três maiores objetivos da UFV, que são Ensino, Pesquisa e Extensão. Atendem filhos(as) de funcionários(as) da UFV, filhos(as) de funcionários(as) de órgãos vinculados, filhos(as) de estudantes de graduação e de pós-graduação e crianças da comunidade viçosense.

No período em que foi realizada a pesquisa, o LDI tinha a capacidade para atender 85 crianças e o LDH, 30 crianças. O LDI atendia crianças de 3 meses a 5 anos em período integral, distribuídas da seguinte forma: **berçário A** = 12 crianças, **berçário B** = 12 crianças, **sala 1** = 15 crianças, **sala 2** = 15 crianças, **sala 3** = 15 crianças e **sala 4** = 15 crianças. O LDH atendia crianças de 5 a 7 anos de idade, em período parcial, sendo 15 crianças no período da manhã e 15 no período da tarde.

As duas instituições têm como objetivo atender ao desenvolvimento integral das crianças, em todos os seus aspectos, ou seja: físico-motor, social, afetivo, cognitivo e moral, complementando a ação da família e da sociedade. Para tanto, a proposta de educação infantil é baseada nos princípios teóricos da abordagem construtivista, em que a criança é vista como um sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Embasados no construtivismo piagetiano, consideram que o papel do professor é proporcionar a possibilidade de conflito cognitivo para que novos conhecimentos sejam produzidos.

O ambiente físico dessas instituições é organizado a partir do brinquedo, e os materiais são agrupados de acordo com os objetivos a serem atingidos. Especificamente, nas salas em que foram realizadas as observações essa disposição física era feita formando áreas ou centros de interesse. Essas áreas eram divididas em: área de artes, área de brinquedo manipulativo, área silenciosa, área de ciências, área de brinquedo dramático e área de blocos, além do “playground” e da área coberta.

Para alcançar os objetivos propostos, foram estudados três grupos de crianças. O primeiro grupo foi formado pelas crianças da sala 4 do LDI, o segundo pelas crianças da sala 5 do LDH e o terceiro pelas crianças da sala 6 do LDH. No total, 27 crianças participaram da pesquisa, conforme ilustra o Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização das crianças que participaram da pesquisa, Viçosa, 2005

Grupo	Instituição	Idade média*	Número de crianças por sala	Sexo	
				FEM	MAS
1	LDI	4;7	13	8	5
2	LDH	5;6	6	5	1
3	LDH.	6;8	8	2	6

* O cálculo da idade foi feito com base no mês de setembro de 2005.

De acordo com o Quadro 1, observa-se que houve variação no número de meninos e meninas nas salas. Entretanto, consideramos que esse fato não tem relevância para a pesquisa, pois estamos analisando as situações que ocorrem na área do brincar dramático. Não teríamos como controlar uma participação igual das crianças dos dois sexos, mesmo que a sala tivesse um número equivalente de meninos e meninas, pois as próprias crianças fazem a opção pelas áreas de interesse. Além disso, como não estamos realizando uma pesquisa comparativa, consideramos que essa variação no número de meninos e meninas não interfere na análise dos resultados.

6.2. Observando as crianças: percursos metodológicos

Para a realização da pesquisa, utilizamos a observação direta, pois, como aponta Delval (2002), a observação em condições naturais, sem intervenção significativa por parte do investigador, permite obtermos informações ricas, sobretudo para começar a explorar um campo. O estudo desenvolveu-se em três etapas: a fase exploratória no campo, o registro e sistematização dos dados e a análise e interpretação dos dados.

No primeiro semestre de 2004, realizamos uma pesquisa exploratória, no LDH, para definirmos quais os jogos e quais os momentos em que seriam realizadas as observações, objetivando responder ao problema da pesquisa e atender aos seus objetivos. Esse estudo exploratório teve, também, como objetivo testar alguns

instrumentos, como o uso da filmadora, para que pudéssemos conhecer as vantagens e os limites de tais instrumentos.

Verificamos que, nos primeiros dias, as crianças ficaram eufóricas com a presença da filmadora e, a todo momento, queriam explorá-la e faziam “poses” para serem filmadas. Nesse momento inicial, a filmadora alterou as atividades desenvolvidas pelas crianças. Entretanto, passado esse momento de exploração, as crianças voltaram a executar suas atividades, e a filmadora deixou de interferir na rotina das crianças.

O estudo exploratório dividiu-se em duas etapas. Na primeira, utilizamos o método conhecido como Registro Corrido,¹⁷ para registrarmos as atividades desenvolvidas pelas crianças. Na segunda etapa, usamos a filmagem para registrar o desenvolvimento das atividades. No final do estudo exploratório, constatamos que a filmagem, quando utilizada de forma adequada e planejada, apresenta uma série de vantagens, pois possibilita o registro de uma quantidade de dados que é incomparável com a quantidade e a qualidade dos dados registrados apenas por meio do Registro Corrido. Devido à complexidade que é anotar o desenvolvimento dos jogos desenvolvidos pelas crianças, o uso apenas do Registro Corrido acaba não abrangendo tudo que é necessário observar. Em razão disso, optamos por filmar as atividades para obter o registro dos dados.

Como a área destinada ao brinquedo dramático nos dois laboratórios constituiu-se, basicamente, de uma casa em miniatura, para que as crianças não ficassem limitadas ao espaço privado a área do brinquedo dramático foi ampliada em algumas observações. Foram colocados acessórios que representavam escola, consultório médico, salão de beleza, supermercado e oficina mecânica, de acordo com o planejamento da pesquisa¹⁸. Essa modificação foi feita em alguns dias e, nos demais, observamos os jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático livre, ou seja, sem acessórios. Foram realizadas 10 observações em cada sala, sendo cinco delas dos jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático livre e cinco dos jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático com acessórios, totalizando 30 observações, como mostrado no Quadro 2.

¹⁷ Registro Corrido consiste basicamente em anotações dos comportamentos como ocorrem no momento em que estão sendo observados os sujeitos. A narração das seqüências dos comportamentos possibilita ao pesquisador fazer uma análise interpretativa dos dados, pois mantém a seqüência original dos acontecimentos.

¹⁸ Foi entregue para as professoras um planejamento informando os dias em que seriam realizadas as observações e indicando os dias em que a área do brinquedo dramático deveria estar com acessórios. Alguns acessórios as instituições dispunham, e outros foram providenciados pela pesquisadora.

Quadro 2 – Observações realizadas no LDI e no LDH, Viçosa, 2005

Salas	Nº de observações – ABD ¹⁹ livre	Nº de observações -ABD com acessórios	Total
Sala 4	5	5	10
Sala 5	5	5	10
Sala 6	5	5	10
Total	15	15	30

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando a área do brinquedo dramático estava livre, as crianças desenvolveram suas atividades tendo como suporte os brinquedos da área do brinquedo dramático, os quais representavam basicamente uma casa em miniatura. Quando a área do brinquedo dramático foi ampliada, as crianças utilizaram, além desses brinquedos que ficavam na área do brinquedo dramático, os acessórios que foram colocados de acordo com o planejamento da pesquisa. Esses acessórios caracterizavam salão de cabeleireiro²⁰, escola²¹, consultório médico²², oficina mecânica²³ e supermercado²⁴. Antes de iniciarmos as filmagens, para que as crianças se acostumassem com a filmadora, no mês de agosto de 2005, quando as crianças retornaram das férias de julho, passamos a frequentar as salas, permitindo que as crianças explorassem e acostumassem com a presença da filmadora na sala. Informamos às crianças que iríamos passar alguns dias com elas, filmando as suas atividades desenvolvidas na área do brinquedo dramático. Esclarecemos aos pais e responsáveis, pessoalmente, qual seria o objetivo das filmagens. Também foi entregue a todos os pais e responsáveis um termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual solicitamos sua autorização para a realização da pesquisa, incluindo as filmagens²⁵.

¹⁹ Área do brinquedo dramático.

²⁰ Acessórios caracterizando salão de cabeleireiro, como: secador, escovas, pentes, vidros de esmalte, pincel de barbear, espelho e outros.

²¹ Acessórios caracterizando escola, como quadro-negro, giz, lápis, folhas de papel, mesas, cadeiras e outros.

²² Acessórios caracterizando consultório médico, como: estetoscópio, seringas, jalecos, máscaras e tocas, entre outros.

²³ Acessórios caracterizando uma oficina mecânica, como caminhão, capacete e ferramentas de plástico, entre outros.

²⁴ Acessórios caracterizando um supermercado, como embalagens em miniaturas, frutas e verduras de plástico, caixa registradora com notas em miniatura imitando dinheiro e outros.

²⁵ Todos os pais e responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e não apresentaram nenhuma objeção para a realização das filmagens.

Em setembro de 2005 começamos a realizar as observações dos jogos de forma sistemática. Foram feitas duas observações por semana, em cada sala, até o final do mês de outubro de 2005, totalizando 30 observações.

Como as crianças estavam acostumadas com a nossa presença na sala, antes de iniciarem as atividades livres ficávamos na área silenciosa, aguardando as crianças que estavam ajudando a professora a preparar as atividades do dia. Assim que as crianças acabavam de organizar as atividades, elas chamavam as demais para iniciarem as atividades. Enquanto elas se direcionavam para as atividades, posicionávamos para iniciar as filmagens. Como as falas das crianças que estavam desenvolvendo atividades em outras áreas provocavam muitos ruídos²⁶, procuramos sempre ficar próximos da área do brinquedo dramático e, ao mesmo tempo, tendo cuidado de não interferir nas atividades das crianças. Gravamos todas as atividades na área do brinquedo dramático, de acordo com o planejamento da pesquisa. Como as atividades duravam em média 1 hora e 10 minutos, no total foram mais de 30 horas de gravação. As crianças sabiam que estavam sendo filmadas, entretanto desenvolveram as atividades como se a filmadora não estivesse presente.

6.3. Procedimentos para análise dos dados

Concluída a pesquisa de campo, os dados foram transcritos em protocolos de observação (Anexo 1). Após a transcrição dos dados, iniciamos o tratamento destes utilizando os critérios da ação²⁷ e da representação,²⁸ de acordo com a teoria piagetiana. No processo de tratamento dos dados, construímos várias tabelas, identificando as ações e as representações dos meninos e das meninas em cada atividade, assim como os tipos de brinquedos que utilizaram em cada atividade (Anexo 2). Após a construção das tabelas, definimos três eixos de análise dos dados: os tipos de brinquedos utilizados por meninos e meninas, os papéis psicodramáticos representados por meninos e meninas e os modelos de família representados.

Os dados referentes aos jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático foram analisados em dois blocos. No primeiro, analisamos os jogos desenvolvidos na

²⁶ Detectamos esses ruídos, na fase exploratória, quando estávamos testando o uso da filmadora.

²⁷ A ação é qualquer atividade física e mental do indivíduo.

²⁸ Representação é a capacidade de evocar, por meio de um signo ou de uma imagem simbólica, o objeto ausente ou a ação ainda não realizada (DE SOUZA, 2004).

área do brinquedo dramático livre; no segundo, os jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático com acessórios para, posteriormente, realizarmos uma comparação entre os jogos desenvolvidos nessas duas situações. Adotamos o conceito de papel como foi definido por Moreno, ou seja, como: “A forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos” (apud SIQUEIRA, 1999, p. 27).

Moreno ressalta, ainda, que o indivíduo interage com o mundo através dos diversos papéis que desempenha, os quais classificou como papéis sociais²⁹, papéis psicodramáticos,³⁰ ou imaginários, e papéis psicossomáticos³¹. Como nosso estudo se limitou aos jogos desenvolvidos por crianças na faixa etária entre 4 e 6 anos de idade, detivemo-nos na análise dos papéis psicodramáticos, que são característicos dessa faixa etária. Como acentua Wechsler (2002):

No período pré-operatório, a criança se centra ora em suas capacidades, ora nas características dos objetos. Essa alternância consolida o reconhecimento de si e do outro no plano das ações. É nesse estágio que se anuncia o início da diferenciação entre ela e o objeto num novo plano, o plano da representação. Isso é possibilitado pela aquisição da função simbólica ou semiótica, a qual determina a capacidade da criança em representar mentalmente suas ações e objetos/pessoas (WECHSLER, 2002, p. 92).

Nesse sentido, Wechsler (1997) enfatiza que o grupo ao qual o indivíduo pertence interfere no processo de construção da identidade, e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento dos indivíduos dentro dos grupos promove a construção e, ou, a reconstrução dos grupos.

²⁹ Papéis sociais para Moreno são os diversos papéis que desempenhamos, como aluno, professor, pai, mãe (WECHSLER, 2002).

³⁰ Papéis psicodramáticos: são os papéis representados pelas crianças através dos jogos simbólicos, conhecidos também como papéis imaginários (WECHSLER, 2002).

³¹ Papéis psicossomáticos: estão ligados às funções biológicas do ser humano, como: comer, dormir.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados relativos ao jogo simbólico desenvolvido na área do brinquedo dramático foram tratados de acordo com os critérios da ação e da representação, definidos por Piaget. Segundo a teoria piagetiana, *ação é o elemento fundamental para a construção do conhecimento do mundo e de “si mesmo”* (DE SOUZA, 2004, p. 48). Ação ou atividade física e mental do indivíduo é considerada por Piaget como fundamental para a construção do conhecimento físico, lógico-matemático e social. O fato de Piaget focar a ação do indivíduo para a evolução da inteligência é o que difere o construtivismo piagetiano de outras perspectivas construtivistas (DE SOUZA, 2004).

O sujeito é, portanto, nessa perspectiva, ativo e construtor de sua inteligência e a cada encontro que realiza com os objetos que visa assimilar, seja esta ação sobre o objeto exclusivamente física (nos primeiros meses de vida), simbólica (a partir da interiorização das ações) ou lógica (porque encaixada num sistema de ações coordenadas e reversíveis) (DE SOUZA, 2002a, p. 57).

No estágio de desenvolvimento em que as crianças do estudo se encontravam, as representações estavam muito próximas da ação. Em vez de esquematizar, reordenar e refazer os acontecimentos, a criança imprime as seqüências de fatos em sua mente da mesma forma que fazem como as ações, caracterizando, assim, um pensamento extremamente concreto (WADSWORTH, 1999). De acordo com a teoria piagetiana, é o desligamento progressivo da representação em relação às ações que permite o exercício pleno da função simbólica. Na definição de Piaget:

Representação é a capacidade de evocar por meio de um signo ou de uma imagem simbólica o objeto ausente ou a ação ainda não realizada. A representação conceitual confunde-se com o próprio pensamento. A representação simbólica reduz-se à imagem mental, isto é, à evocação simbólica das realidades ausentes (PIAGET apud BARRETO, 1996, p.114).

Com base nos protocolos das observações, construímos as tabelas contendo as representações, as ações e os tipos de brinquedos utilizados por meninos e meninas (Anexo 2). Essas tabelas nos permitiram analisar os dados de forma qualitativa. Entretanto, para não perdermos a complexidade dos jogos desenvolvidos pelas crianças, não nos detivemos apenas às tabelas, mas recorremos, constantemente, aos protocolos das observações. A partir da elaboração das tabelas, traçamos um caminho para análise dos dados e definimos três eixos de análise: os tipos de brinquedos utilizados por meninos e meninas, os papéis psicodramáticos representados por meninos e meninas e os modelos de família representados.

É importante ressaltar que todas as crianças, no momento em que realizamos as observações, desenvolveram algum tipo de jogo simbólico na área do brinquedo dramático, o que já era esperado, pois esse espaço é específico para as crianças desenvolverem jogos simbólicos, os quais são característicos dessa faixa etária. Como aponta Finco:

O fato de a criança poder brincar livremente, escolher o tema com que quer brincar, poder concretizar seus desejos individuais, escolher o papel que irá desempenhar de acordo com a sua imaginação dá à brincadeira um caráter de liberdade. É com essa liberdade que a criança constrói sua autonomia e produz a cultura infantil (FINCO, 2004, p. 53).

A área do brinquedo dramático estimula o jogo simbólico, uma vez que ela própria é a representação de uma realidade. Durante as observações, a interação social estava sempre presente, as crianças estavam sempre representando papéis dos membros da família, personagens das mídias e da sociedade como um todo, além de representarem animais como cachorro, gato e tigre, entre outros. A maioria das atividades desenvolvidas nessa área estava relacionada à representação, o que já era esperado, pois a capacidade de representar é uma característica marcante da fase em que as crianças se encontravam no momento em que foi realizada a pesquisa.

7.1. Jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático livre

Para análise dos jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático, consideramos duas situações: a área do brinquedo dramático livre, ou seja, sem acessórios, e a área do brinquedo dramático com acessórios. Primeiramente, analisamos os jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático livre e, em seguida, os jogos na área do brinquedo dramático com acessórios. Posteriormente, fizemos uma análise comparativa entre os jogos na área do brinquedo dramático livre e os desenvolvidos na área do brinquedo dramático com acessórios.

7.1.1. Tipos de brinquedos usados por meninos e meninas

Ao analisar os tipos de brinquedos usados pelas crianças na área do brinquedo dramático, notamos que não houve diferença significativa nos brinquedos utilizados por meninos e meninas. Entretanto, quando analisamos os tipos de jogos, observamos que as meninas brincaram mais com bonecas, e o tempo que elas permaneceram na área do brinquedo dramático desenvolvendo atividades foi maior em relação aos meninos. O fato de os meninos terem desenvolvido atividades na área do brinquedo dramático, que é considerado, muitas vezes, como um espaço feminino, demonstra que eles não incorporaram totalmente as discriminações de gênero que são feitas em nossa sociedade por diversos artefatos culturais. Como afirma Siqueira:

Dizemos que a matriz de identidade é oferecida diferentemente aos meninos e meninas, no sentido ideológico de manter as polaridades de gênero. Isso é bastante evidente em diversas situações, tais como nos tratamentos dados aos recém-nascidos, ou nas ofertas de brinquedos diferenciados por sexo (SIQUEIRA, 1999, p. 34).

Estudo realizado por Felipe (1999) mostrou que existe uma clara distinção entre as próprias embalagens dos brinquedos destinados aos meninos e os destinados às meninas. Brinquedos considerados de meninos estão relacionados a temas como esporte, força física, competitividade e uma forte carga de agressão, havendo ainda uma linha enorme de bonecos ou super-heróis com armaduras, capacetes, espadas etc. Já os brinquedos direcionados às meninas caracterizam-se pelo apelo à domesticidade, à maternagem e ao cultivo à beleza.

Mesmo que seja visível a atração que as bonecas e casinhas causam também em bebês masculinos, há uma rápida interdição da cultura, para que estes não façam uso de tais brinquedos. Quantos pais/mães ousariam presentear seus filhos com bonecas ou aparelhos de chá? Em especial os homens ficam muito aflitos quando percebem que seu filho apresenta um comportamento que entendem como uma possível “tendência” homossexual (FELIPE, 1999, p.3).

Nessa mesma perspectiva, Finco (2003) ressalta que o fato de as pessoas reforçarem a existência de brinquedos certos para meninos e brinquedos certos para meninas pode estar relacionado à preocupação que se tem com a futura opção sexual da criança. Essa pesquisadora destaca, porém, que o fato de o menino brincar com boneca ou de a menina brincar com carrinho não significa que terão uma orientação homossexual. Para Louro apud Finco (2003), essa preocupação é fruto da dificuldade que as pessoas têm em diferenciar identidade de gênero da identidade sexual, pois, apesar de estarem relacionadas, não significam a mesma coisa, tornando-se fundamental discutir mais esses conceitos para que se possam evitar essas distorções. Nesse sentido, Louro (2003b) enfatiza que:

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (...) O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 2003b, p. 27).

Ao analisar os tipos de brinquedos utilizados pelas meninas e pelos meninos nos jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático no LDH e no LDI, verificamos que as crianças não seguiram, totalmente, as classificações de brinquedos que são feitas pelas mídias e pela sociedade como um todo. A área do brinquedo dramático, por ser um espaço livre para as crianças representarem os papéis psicodramáticos e por não sofrer interferência direta dos adultos, permitiu aos meninos e às meninas optarem por diversos brinquedos, sem ter que se sujeitarem às classificações que delimitam brinquedos “certos” para meninas e brinquedos “certos” para meninos.

Quando a área do brinquedo dramático estava livre, os brinquedos utilizados pelos meninos foram: **utensílios de cozinha** (pratos, copos, talheres, panelas, garrafas de café, tigelas, batedeira de bolo, forno microondas, liquidificador etc.), **brinquedos**

imitando alimentos (verduras, frutas, ovos, carnes, sorvete e outros), **carrinho de compras**, **acessórios pessoais** (óculos escuros, roupas, caneta, mochila do ursinho Pooh, escova de cabelo), **telefone**, **controle de videogame e bonecas**. Os brinquedos utilizados pelas meninas foram: **utensílios de cozinha** (pratos, copos, talheres, panelas, garrafas de café, tigelas etc.), batedeira de bolo, liquidificador, forno microondas, rodo com pano, **brinquedos que imitavam alimentos** (verduras, frutas, ovos, carnes, sorvete e outros), **carinho de compras**, **acessórios pessoais** (carteira, cinto, calendário, caneta, escova de cabelo, óculos escuros, roupas, anel, bolsas), **telefone**, **controle de videogame**, **animais em miniaturas**, **mamadeira e bonecas**, como mostrado no Quadro 3.

Quadro 3 –Tipos de brinquedos usados por meninas e meninos nos jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático livre

Brinquedos utilizados pelas meninas	Brinquedos utilizados pelos meninos
Utensílios de cozinha	Utensílios de cozinha
Brinquedos que imitavam alimentos	Brinquedos que imitavam alimentos
Carrinho de compras	Carrinho de compras
Acessórios pessoais	Acessórios pessoais
Telefone	Telefone
Controle de videogame	Controle de videogame
Animais em miniatura	Bonecas
Mamadeira	
Bonecas	

Fonte: Dados da pesquisa.

Estudos têm apontado que essa prática de não limitar os brinquedos em função dos sexos tem sido, constantemente, criticada por pais, professores e outros adultos que têm as ideologias de gênero muito arraigadas. Essa imposição dos adultos acaba ocasionando prejuízos ao desenvolvimento das crianças, pois limita as possibilidades para exercitarem o *fator tele* e *fator espontaneidade*. Estudos realizados por Finco (2004) e Guizzo (2005) indicaram que vários professores das instituições de educação infantil, quando encontram menino brincando com boneca, ficam preocupados e consideram que a criança apresenta comportamento considerado desviante e a encaminham para tratamento psicológico. Esperam que com o tratamento psicológico esse comportamento passe a se encaixar, perfeitamente, nos valores presentes na conserva cultural, dando continuidade à reprodução das ideologias de gênero.

7.1.2. Papéis psicodramáticos representados nos jogos simbólicos

Quando realizamos as observações dos jogos desenvolvidos no LDH e LDI, observamos que os meninos e as meninas brincavam juntos, compartilhavam brinquedos. Como afirma Finco (2004):

A escola de educação infantil pode, portanto, ser um lugar privilegiado, um espaço para a diversidade de experiências, onde meninos e meninas encontram um ambiente diferente da sua casa. Um espaço próprio para que meninos e meninas tenham a possibilidade de encontrar brinquedos diversificados, não determinados para cada sexo, cujo acesso não ofereça restrições; um espaço planejado intencionalmente, para que os brinquedos sejam usados por meninos e meninas, indiscriminadamente, proporcionando experiências que muitas vezes as crianças não possuem em casa (FINCO, 2004, p. 85).

Para entendermos melhor os papéis representados pelas crianças, buscamos respaldo na teoria do psicodrama, desenvolvida por Moreno. Wechsler (2002) enfatiza que, ao analisar a conduta do indivíduo, precisamos compreender o processo de construção da identidade socioafetivo-cognitiva do indivíduo, o qual é formado por aspectos afetivos e cognitivos. Ela destaca que a criança ao nascer, logo no primeiro dia, já estabelece uma relação com a mãe ou com a pessoa responsável e, posteriormente, vão sendo estabelecidas relações com outras pessoas. Essas relações ajudam a criança no reconhecimento de si e do outro e possibilitam ao indivíduo colocar-se no lugar do outro. Moreno denomina esse processo de cunhagem da identidade psicossocial como “matriz de identidade”, o que engloba a matriz sociocultural da família. Segundo Wechsler (2002), Moreno privilegiou em seus estudos a espontaneidade e a criatividade e, ao discutir essas características, salientou que:

É necessário encarar o momento como uma parte da história do próprio indivíduo, ou seja, como o representante dos moldes ou padrões de relações próprios do processo de cunhagem de identidade psicossocial do indivíduo (WECHSLER, 2002, p. 16).

Moreno ressalta que a matriz de identidade passa por várias fases ao longo do desenvolvimento do sujeito. Como estamos estudando crianças que estão numa fase caracterizada pela representação, iremos nos deter às explicações referentes a esse período. De acordo com a teoria do psicodrama, as crianças que participaram da pesquisa estavam no início da fase denominada “matriz da brecha” entre fantasia e

realidade. No início dessa fase ocorre o surgimento dos papéis psicodramáticos. Ocorre também, nesse mesmo momento, uma diferenciação entre *tele*³² para objetos e pessoas reais e *tele* para objetos e pessoas imaginários. Nessa fase, conhecida como brecha entre fantasia e realidade, o fator *espontaneidade*³³ passa por modificações. Por algum tempo, a inteligência, a memória e as forças sociais são subordinadas ao fator espontaneidade, e ao longo do desenvolvimento infantil essa situação se inverte e o fator espontaneidade fica cada vez mais subordinado, submetendo-se *aos poderosos estereótipos sociais e culturais que dominam o ser humano* (MORENO apud WECHSLER, 2002, p. 42).

Os papéis imaginários expressam, assim, o fator espontaneidade e, ao mesmo tempo, permitem que o fator *tele* seja atualizado. Acredita-se que, à medida que o fator espontaneidade vai sendo substituído pelos estereótipos sociais e culturais, ocorre também uma subordinação do *fator tele*, uma vez que a espontaneidade é a base do *fator tele*. Wechsler (2002) enfatiza que parece que o desenvolvimento “leva o fator *tele*, na condição de *tele* atualizada pelos papéis imaginários e sociais, a uma subordinação ao preestabelecido culturalmente” (WECHSLER, 2002, p. 42).

Além desses aspectos, para problematizarmos os papéis representados por meninos e meninas as afirmações de Vaitsman (1994) auxiliam, mostrando que as relações vêm se tornando mais flexíveis e plurais devido às transformações de um padrão institucionalizado de divisão sexual do trabalho, de relações de gênero, de casamento e de família. Essas afirmações nos levam a pensar que o fato de o menino brincar com boneca e a menina brincar com carrinho não seja explicado somente pelo fator espontaneidade, mas também pelas mudanças que estamos vivendo.

Quando a área do brinquedo dramático estava livre, os principais papéis representados pelas crianças estavam relacionados com os papéis familiares, como mãe, pai, filha, filho, tia, avó, irmã, prima, sobrinha e mulher grávida. As crianças também representaram papéis relacionados com os personagens das mídias, como Ursinho Pooh, Batman, Mulher-Gato, e animais como cachorro, gato, tigre e outros como ladrão, espírito e anjo, cliente do restaurante, cozinheira, dona do restaurante, bruxa, funcionária da pizzaria, garçoneiro e responsável pelas atividades domésticas, como mostrado no Quadro 4.

³² Fator *tele*: é definido como uma ligação que pode existir entre indivíduos e entre indivíduos e objetos. É responsável pelo movimento em direção a objetos e pessoas, formando *o núcleo dos subseqüentes padrões de atração-repulsão e das emoções especializadas* (MORENO apud WECHSLER, 2002, p. 31).

³³ Fator espontaneidade: é a capacidade de o indivíduo responder, de forma singular, às solicitações do meio, dando respostas a situações novas ou dando novas respostas às situações já estabelecidas.

Quadro 4 – Papéis representados pelas crianças na área do brinquedo dramático livre

Tipos de papéis representados	Papéis representados pelas meninas	Papéis representados pelos meninos
Membros da família	Mãe Filha Irmã Tia Avó Prima Sobrinha Mulher grávida	Pai Filho
Personagens das mídias	Mulher-gato	Ursinho Pooh Batman
Animais	Cachorro Gato Tigre	Cachorro Gato Tigre
Outros	Espírito Anjo Bruxa Cliente do restaurante Cozinheira Dona do restaurante Funcionária da pizzeria Garçonete Responsável pelas atividades domésticas	Ladrão Cliente do restaurante Responsável pelas atividades domésticas

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos que a quantidade de papéis relacionados com os membros da família representados pelas meninas foi maior em relação à quantidade de papéis representados pelos meninos. Entretanto, os papéis relacionados com os personagens das mídias foram mais interpretados pelos meninos. Apesar de as crianças terem representado os mesmos animais, os meninos imitaram mais vezes animais. Esses dados reforçam a pesquisa realizada por Hislam (2006), na qual se verificou que os meninos representaram mais animais e ocasionalmente bebês. Hislam (2004) afirma que esses papéis parecem mais aceitáveis do que o papel de pai ou de qualquer outro membro da família. Ela acredita que “o canto da casinha” – em nosso estudo correspondendo a área do brinquedo dramático – por ser considerado como feminino pelas próprias crianças, inibe a participação dos meninos nos jogos de “faz de conta”. A pesquisadora acrescenta que, durante sua pesquisa, eles transformaram o “canto da casinha” em “delegacia de polícia”; essa troca teve efeito nos jogos desenvolvidos pelas crianças. “De modo muito

significativo, os meninos entraram no espaço lúdico e atuaram em vários papéis dentro dele” (HISLAM, 2004, p. 56).

Ao analisar os outros tipos de papéis representados, observamos que as meninas representaram uma variedade maior de papéis em relação aos meninos, o que já era esperado, uma vez que as meninas permaneceram um tempo maior desenvolvendo atividades na área do brinquedo dramático. Como estamos estudando os modelos de família representados pelas crianças, enfocamos os papéis relacionados com os membros da família.

7.1.3. Os modelos de famílias representados pelas crianças nos jogos simbólicos

Quando a área do brinquedo dramático estava livre, os modelos de família representados pelas crianças foram: **família nuclear, família chefiada pela mulher sem cônjuge e com filhos, família chefiada pela mulher sem cônjuge com filhos e outros parentes**, como mostrado no Quadro 5. Quando a área do brinquedo dramático estava livre, o modelo de família nuclear foi representado pelas crianças da sala 4, enquanto o modelo de família formado pela mulher sem cônjuge e com filhos foi representado pelas crianças das três salas, sendo o modelo mais representado pelas crianças. O modelo formado pela mulher sem cônjuge com filhos e outros parentes foi representado pelas crianças das salas 5 e 6.

Quadro 5 – Tipos de famílias representados nos jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático livre

Tipos de família	Salas que representaram o modelo de família	% representados nos jogos
Família nuclear	Sala 4	31
Família chefiada pela mulher sem cônjuge e com filhos	Sala 4 Sala 5 Sala 6	38
Família chefiada pela mulher sem cônjuge com filhos e outros parentes	Sala 5 Sala 6	31

Fonte: Dados da pesquisa.

Além desses modelos de família, as crianças da sala 6 representaram também a terceirização dos serviços domésticos. Essa variação nos modelos de família pode ser

explicada pela evolução na complexidade dos jogos. Piaget explicou que, no interior do período pré-operatório, os papéis se diferenciam cada vez mais, tornando-se complementares. Acredita-se que essas representações das crianças estavam relacionadas com a realidade mais ampla em que estavam inseridas, pois, como destaca Piaget, não podemos explicar os comportamentos das crianças por componentes predeterminados, pois os aspectos cognitivos e afetivos são construídos ao longo do desenvolvimento. Além disso, como enfatiza Wadsworth (1999), por meio da interação social a criança incorpora os valores, as regras e os símbolos de sua sociedade e, conseqüentemente, sua ação passa a ser influenciada por esse conhecimento social que adquiriu. Esse conhecimento, como tem origem na cultura, pode variar de sociedade para sociedade e de geração para geração, pois ele é construído pela criança através de sua interação com outras pessoas.

Como ressalta Bock (1991), por meio do processo de socialização, o indivíduo torna-se membro de determinado conjunto social, aprendendo seus códigos, suas normas e regras básicas de relacionamento, incorporando, assim, um conjunto de crenças, valores, atitudes e significados da sociedade em que está inserido. Entretanto, Piaget apud Biaggio (1998) ressalta que o sujeito não é passivo nesse processo de socialização e em todas as etapas de sua vida procura conhecer e compreender o que se passa à sua volta. Porém, não o faz de forma imediata, pelo simples contato com o objeto e pessoas. Suas possibilidades, a cada momento, decorrem do que Piaget denominou *esquemas de assimilação*, ou seja, esquemas de ação (agitar, sugar, balançar) ou operações mentais (reunir, separar, classificar, estabelecer relações).

Nesse sentido, Piaget define a socialização da criança como um processo e, paralelamente, considera a interação e as transmissões sociais fundamentais para o desenvolvimento intelectual. Para ele, “o sujeito traz o social para dentro de si na forma de experiência com o outro, socializando o pensamento. Desta forma, a socialização é intelectual” (PIAGET apud BARRETO, 1996, p. 32).

Além desses aspectos abordados sobre o processo de socialização, Pikunas (1979) acentua que a socialização refere-se ao processo de incorporação de valores e expectativas grupais. Por meio dessa apreensão, aumenta a conformação do indivíduo em relação aos costumes, tradições e crenças de seu meio social.

Verificamos que o fato de as professoras não interferirem de forma direta nos jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático possibilitou às crianças representarem diferentes modelos de família, sem terem que se sujeitar às imposições

preconceituosas que, muitas vezes, são feitas pelos próprios educadores, pais e responsáveis. Assim, podemos dizer que essa liberdade oferecida às crianças no LDI e LDH permitiu tanto aos meninos quanto às meninas desempenharem diversos papéis psicodramáticos, os quais possibilitaram o exercício do fator espontaneidade e não contribuíram, simplesmente, para a apreensão dos estereótipos presentes na conserva cultural. Como afirma Moreno, é fundamental que as crianças, assim como os adultos, tenham possibilidades para exercitarem o fator espontaneidade, pois, quando não têm essas possibilidades, tal fator vai ficando cada vez mais subordinado aos estereótipos presentes na sociedade.

Durante os jogos, as crianças desempenharam diversos papéis relacionados com os membros da família, e o modelo ideal da família nuclear e do casal heterossexual não foi o único presente no imaginário das crianças, pois elas representaram essa pluralidade dos modelos de família presentes na sociedade.

Família nuclear

Observamos que o modelo de família nuclear foi representado em 31% dos jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático livre. Ao representarem esse tipo de família, as meninas representaram os papéis de mãe e filha, enquanto os meninos, os papéis de pai e filho.

Os meninos representaram o papel do pai desenvolvendo atividades domésticas, preparando seu café e a refeição para o filho, e o papel do filho auxiliando a mãe na cozinha, preparando o almoço para o pai, deitando para dormir. Por sua vez, as meninas interpretaram o papel da mãe cuidando da casa e dos filhos e o papel da filha auxiliando a mãe nas atividades domésticas, indo dormir, como pode ser observado nos extratos subseqüentes:

OBS. 07-SALA 4: Quando iniciou as atividades, Luis³⁴, Ricardo, Márcia, Juliana, Magali e Tereza foram para ABD. Luis olhou para Magali e disse: *Eu sou o pai. Eu vou na sua casa. Eu sou o pai.* Em seguida, Luis saiu andando pela ABD. Ricardo olhou para Magali e disse: *O Magali, eu vou na sua casa. Eu sou o filho.* Magali concordou, pegou uma boneca colocou dentro do carrinho e saiu empurrando pela ABD. Quando Magali passou perto de Tereza, disse: *O filha, pega o pano de chão para mim. É o mais branquinho que tiver aí.* Márcia pegou o forno microondas e colocou em cima da mesa. Magali deixou o carrinho com a

³⁴ Todas as vezes que nos referimos às crianças envolvidas neste estudo utilizamos nomes fictícios para preservar as suas identidades.

boneca, pegou o pano com Tereza, depois pegou o rodo e entregou para Márcia. Ricardo mexeu nas vasilhas que estavam na pia e falou com Luis: *O pai, tá pronto o seu almoço*. Luis respondeu: *tá*. Em seguida, Luis agachou-se perto de um banco, encostou a mão na boca, várias vezes, como se estivesse almoçando. Magali sentou no banco, ao lado da mesa, mexeu no microondas e falou: *Filha Tereza, vem fazer o bebê dormir(...)* Luis levantou, mexeu na pia e perguntou para Ricardo: *Que você quer, filho?* Ricardo encostou na pia e respondeu: *Eu quero doce de leite*. Em seguida, Luis e Ricardo saíram da ABD. Tereza ficou empurrando o carrinho da boneca. Magali pegou uma escova e falou com Márcia: *Filha vem cá, deixa eu pentear seu cabelo*. As duas sentaram em frente ao espelho, Magali começou a pentear o cabelo de Márcia.

Ao contrário da dicotomia entre funções instrumentais³⁵ e expressivas³⁶ presentes na família moderna, encontramos crianças representando um casal, em que ambos se responsabilizaram pelos cuidados com os filhos e pelas atividades domésticas. Esse fato ilustra o que a Vaitsman (1994) relatou em sua pesquisa sobre as mudanças que estão ocorrendo na divisão sexual do trabalho, nas relações de gênero, no casamento e na família como exemplifica o extrato a seguir.

OBS. 09-SALA 4: Assim que iniciou as atividades, Luis e Fernanda foram para ABD. Fernanda abriu o guarda-roupa, ficou mexendo nas roupas, Luis aproximou e falou com Fernanda: *Eu sou o pai*. Luis pegou uma panela no armário, colocou em cima do fogão, disse: *Vou fazer meu café*. Fernanda pegou uma escova, foi até o espelho e penteou seu cabelo. Luis pegou uma xícara no armário. Nesse momento, Magali entrou na ABD, Luis olhou para ela e disse: *Eu sou o pai*. Magali e Fernanda deram uma volta pela sala ambiente. Luis mexeu no forno microondas e em seguida, pegou o liquidificador e colocou em cima da mesa, sentou-se no banco e ficou mexendo no liquidificador. Magali e Fernanda voltaram para ABD, Magali sentou no banco em frente a pia, Fernanda ficou andando pela ABD. Fernanda pegou algumas vasilhas no armário e entregou para Magali. Magali pegou as vasilhas e guardou no armário, em baixo da pia. Luis encostou a xícara na boca, como se estivesse bebendo algo. Em seguida, Luis foi até o armário, pegou um óculos escuro, colocou o óculos em seu rosto, olhou no espelho e, em seguida, o guardou no guarda-roupa. Magali pegou um balde de plástico, mexeu nele com uma colher, virou o balde em cima de uma tigela, como se estivesse despejando algo e colocou a tigela no forno microondas. Fernanda pegou uma boneca e falou com Magali: *O bebê não sabia que era aniversário dele*. Em seguida, Fernanda colocou a boneca no carrinho, cobriu-a com um pano, mostrou o carrinho para Magali, disse: *Mamãe, olha aqui*. Luis pegou uma escova e penteou seu cabelo. Magali pegou uma colcha e dobrou, depois tirou a boneca do carrinho, forrou o carrinho com a colcha e colocou a boneca deitada por cima. Fernanda sentou-se no banco e ficou mexendo no liquidificador que estava em cima da mesa. Magali pegou um vestido no guarda-roupa, colocou em cima do banco e falou com Fernanda: *Filha tem que arrumar a mesa*.

Observamos que as crianças representaram um modelo de família nuclear formado pelo pai, mãe e filhos, em que todos os membros da família estavam envolvidos com as atividades domésticas. A menina representou o papel da mãe

³⁵ Funções instrumentais: estão associadas ao atendimento das necessidades materiais da família (PARSONS e BALES apud VAITSMAN, 1994).

³⁶ Funções expressivas: estão associadas à satisfação das necessidades afetivas da família (PARSONS e BALES apud VAITSMAN, 1994).

autoritária, que dava ordens o tempo todo a todos os membros da família, como mostrado nos extratos a seguir:

OBS. 07-SALA 4: Márcia voltou para ABD, Magali mandou ela deitar e disse: *Todo mundo dormindo*. Magali retirou os grampos que estavam no cabelo de Márcia. Márcia olhou para Lúcia [estava representando o papel de filha] perguntou para Magali: *Ela que manda em nós, não é?* Magali respondeu: *Não, eu que mando nela. Ela era minha ajudante*. Eduardo, que estava deitado no chão, sentou-se e perguntou: *O Magali, eu posso ser o pai?* Magali respondeu: *Não* [Apontou o dedo para Ricardo] *Ele vai ser o pai e você o príncipe da Márcia*. Eduardo perguntou: *Porque?* Magali respondeu: *Porque sim*. Magali olhou para Márcia que estava deitada perto da cama e disse: *Você, você nada de dormir debaixo da cama*. Em seguida, Magali pegou uma boneca e saiu andando pela ABD (...).Magali pegou o rodo e perguntou para Fernanda: *Você quer levar tapa na bunda?* Fernanda fez um sinal com a cabeça que não. Magali olhou para Fernanda e disse: *Então, vai dormir*. Fernanda deitou no chão. Magali encostou o rodo em Lúcia e perguntou: *Você quer tapa na bunda? Quem quer tapa na bunda, me fala*. Em seguida, Magali encostou o rodo na cama e falou com Lúcia: *Você vai dormir aqui*. Lúcia deitou na cama. Márcia ficou em pé, observando as demais crianças. Magali olhou para ela e disse: *Vai dormir, vai*. Márcia perguntou: *Onde que eu vou dormir?* Magali apontou para o chão, ao lado de Fernanda. Márcia deitou no chão, ao lado de Fernanda. Magali olhou para as duas e disse: *Nada de mexer. Nada de mexer*.

OBS. 09-SALA 4: Luis voltou para ABD e disse que era o pai. Magali olhou para ele, disse: *Vai dormir. Dormi*. Luis deitou no chão, junto com as demais crianças, apenas Magali ficou em pé, passando pano na pia. Em seguida, as crianças levantaram, Magali saiu andando atrás delas com um pano na mão, dizendo: *Vou bater, vou bater, bater*. As crianças deitaram, novamente, Eduardo olhou para Magali, disse: *O mãe, tem que ir na escola*. Magali continuou passando pano na pia, respondeu: *O filho, hoje não tem escola, não. Vai dormi*. Eduardo continuou deitado, Magali passou pano nos móveis. Luis levantou, mexeu nos botões do fogão, Magali olhou para ele, disse: *Pa,i vai dormir, senão vou te bater*. Luis deitou, novamente, no chão. Em seguida, Luis levantou e saiu da ABD. Magali mexeu nas vasilhas que estavam na pia, como se estivesse lavando. Toda vez que uma criança levantava, Magali dizia: *Filho(a), vai dormir. Filho(a), vai dormir. Vou bater. Vou bater*. As crianças voltavam a deitar. Depois Magali olhou para as crianças que estavam deitadas, disse: *Quem acordar, vou bater*.

Segundo Louro apud Felipe (2001), as representações não são apenas meras representações que “refletem” as práticas dos sujeitos, mas são, de fato, descrições que os “constituem”, que os produzem. Assim, as crianças, ao vivenciarem os papéis psicodramáticos nos jogos simbólicos, estão exercitando o fator “tele” e o fator espontaneidade, como destaca Fonseca apud Wechsler (2002).

A maneira pela qual se está no mundo nas fases iniciais da vida e as condições em que são estabelecidas as ligações com a mãe, com o pai, com a mãe e com o pai, com irmãos, com a família, com os colegas e com os amigos irão por assim dizer, inscrever-se em sua personalidade (...) Esses fatores ambientais, psicológico – sociais, juntamente com os hereditários, significam a estrutura básica desse futuro adulto no mundo (FONSECA apud WECHSLER, 2002, p. 47).

Nessa perspectiva, Piaget enfatiza que não podemos explicar a construção do conhecimento, seja físico, lógico-matemático ou social, apenas por meio da interação e transmissão social, pois ela é apenas um dos quatro fatores do desenvolvimento presente nesse processo, que engloba: maturação e hereditariedade, exercício e experiência, interação social e transmissão social e equilíbrio.

Família chefiada pela mulher sem cônjuge e com filhos

O modelo de família chefiado pela mulher sem cônjuge e com filhos foi representado em 38% dos jogos, sendo o modelo mais representado pelas crianças, quando a área do brinquedo dramático estava livre. As meninas representaram os papéis de mãe, filha, enquanto os meninos representaram o papel de filho.

As meninas representaram o papel da mãe cuidando dos filhos, da casa e dos animais domésticos, assistindo à televisão, comemorando seu aniversário, levando a filha para a escola e indo trabalhar, levando o filho na pizzaria. Representaram o papel da filha ajudando a mãe nos serviços domésticos, indo para a escola, cuidando dos “animais domésticos”, fazendo compras. Enquanto os meninos representaram o papel do filho que saiu para passear com a mãe, tomou sorvete e foi a pizzaria com a mãe, como ilustram os extratos a seguir:

OBS. 09-SALA 4: Tereza pegou duas bolsas na área do brinquedo dramático, colocou no ombro e ficou segurando o carrinho que estava com a boneca. Fernanda aproximou e falou com Tereza: *Mãe, vamos pro trabalho*. As duas saíram andando pela sala ambiente, Tereza foi empurrando o carrinho da boneca e segurando as bolsas, Fernanda foi com a mochila nas costas. Quando chegaram perto da área de blocos, Fernanda entrou na área de blocos, Tereza, disse: *Filha, fica aí na escola, que eu vou trabalhar*. Tereza ficou em pé, na área do brinquedo dramático, segurando o carrinho que estava com a boneca. Fernanda voltou e deixou a mochila em cima da mesa. Em seguida, Cícero entrou na área do brinquedo dramático. Fernanda perguntou a Cícero se ele queria que ela fosse na casa dele. Cícero disse que sim, os dois ficaram mexendo no forno microondas. Tereza aproximou e falou com Fernanda e Cícero que ela era a mãe. Fernanda mexeu nos botões do liquidificador, depois deixou o liquidificador e entrou no guarda-roupa junto com Cícero e ficaram conversando. Nessa hora, a professora avisou que estava na hora de guardar os brinquedos.

OBS. 09-SALA 5: Débora e Lucas voltaram para ABD, perguntaram se Aline queria brincar com eles. Aline concordou. Débora disse que o nome de Lucas era Bruce. Aline continuou mexendo no telefone. Lucas olhou para Débora e perguntou: *Você quer ser a mais velha?* Débora perguntou: *Mais velha que o Batman?* Lucas respondeu: *É*. Débora continuou olhando para Lucas e disse: *Quando eu era criança, você nasceu*. Lucas mudou de idéia e falou com Débora: *Não. Você era minha mãe*. Débora concordou, pegou o telefone, apertou algumas

teclas e disse: *Vou ligar pra sorveteria, finge que eu era rica.* Débora colocou o fone no ouvido e disse: *Sorvete de chocolate, por favor. Eu também quero um de morango.* Lucas sentou no chão, ficou mexendo num brinquedo. Débora pegou um sorvete de plástico na geladeira, chegou perto de Lucas e disse: *Sorvetinho de chocolate.* Lucas pegou o sorvete e falou: *Eu já tinha doze anos.* Débora olhou para Lucas, disse: *Eu tinha quatorze anos.*

OBS. 09-SALA 5: Aline aproximou, segurando uma bandeja com calendário e entregou para Débora. Débora pegou o calendário, entregou para Lucas, disse: *Eu dei pra você. Era de ouro. Você não tinha mais dinheiro para nada.* Lucas ficou manipulando o calendário, Débora saiu pegou uma bolsa no guarda-roupa, voltou e falou com Lucas: *Finge que isso aqui é minha carteira. Ai, eu paguei uma pizza. Você quer uma pizza?* Lucas olhou para Débora e perguntou: *Pizza?* Débora respondeu: *Ai, você falou assim, eu quero. Eu quero de samalesa.* Lucas repetiu: *Eu quero de samalesa.* Débora olhou para Lucas, disse: *Eu também quero, é minha preferida.* Em seguida, Débora levantou e falou com Aline: *Moça, eu quero uma pizza de salamesa, por favor.* Débora abriu a bolsa, colocou a mão dentro, depois esticou a mão [vazia] em direção a Aline, disse: *Aqui o dinheiro.* Débora voltou e sentou, perto de Lucas. Aline pegou uma bandeja com frutas de plástico e colocou no chão, próximo dos dois. Lucas e Débora pegaram as frutas, encostaram na boca, como se estivessem comendo, Débora disse: *Foi uma boa idéia, te trazer aqui.*

OBS. 09-SALA 06: Amanda mexeu nas vasilhas que estavam na pia, disse que iria ser cozinheira. Karina olhou para Amanda, perguntou: *Amanda, quem vai ser cliente?* Amanda respondeu: *Eu não sou cliente.* Andresa olhou para Amanda, disse: *Eu já sou cozinheira. Karina vai ser quem anota as coisas.* Amanda sentou no banco ao lado da mesa, Karina pegou uma bandeja, caneta, olhou para Amanda, disse: *Fala anda. O que você quer?* Amanda respondeu: *Frango, arroz,...* Karina mexeu com a caneta, como se estivesse anotando o pedido na bandeja, perguntou: *E o suco?* Amanda respondeu: *Não sei.* Karina dançou pela ABD, segurando a bandeja. Flávia e Andresa ficaram mexendo nas panelas que estavam no fogão, com colher. Amanda pegou uma boneca e sentou, novamente, no banco ao redor da mesa, segurando a boneca, disse que era mãe da boneca. Nessa hora, Helena, Roberto e Raul entraram na ABD e sentaram nos bancos, ao redor da mesa. Karina aproximou, segurando a bandeja e a caneta, perguntou: *O que você quer?* Raul respondeu: *Um sanduíche, com catchup, mostarda, batata, tudo que tiver nesse restaurante.*

Família chefiada pela mulher sem cônjuge com filhos e outros parentes

O modelo de família chefiado pela mulher sem cônjuge e com filhos e outros parentes foi representado em 31% dos jogos desenvolvidos pelas crianças, quando a área do brinquedo dramático estava livre. As meninas representaram os papéis de mãe, mulher grávida, irmã, filha, tia, avô, prima e sobrinha, e os meninos representaram os animais de estimação da família, como mostrado no Quadro 6:

Quadro 6 – Papéis representados por meninas e meninos na área do brinquedo dramático livre.

Papéis representados pelas meninas	Papéis representados pelos meninos
Mãe	
Mulher grávida	Animais de estimação da família
Irmã	
Filha	
Tia	
Avó	
Prima	
Sobrinha	

Fonte: Dados da pesquisa.

As meninas representaram o papel da mãe cuidando da filha, desenvolvendo as atividades domésticas, deixando a filha com a avó para ir fazer compras e indo para o hospital com a filha para ganhar neném. Representaram também o papel da filha cuidando dos “animais domésticos”, ajudando a mãe nos serviços domésticos, indo à piscina, comprando sorvete, indo acampar, acompanhando a mãe para ganhar neném. Ao desempenharem o papel da irmã, interpretaram que estavam assistindo à televisão junto com a família, conversando sobre o namorado com a irmã, indo à piscina com a irmã.

OBS. 09-SALA 5: Helena pegou o prato com sorvete e frutas e sentou-se na cama. Falou olhando para a boneca: *É tudo de chocolate, biscoito de chocolate*. Em seguida, Helena levantou, colocou o prato em cima da mesa, pegou um pano no guarda-roupa e colocou por baixo de sua blusa. Flávia aproximou-se e perguntou: *Você tá grávida?* Helena respondeu que sim. Karina pegou alguns copos, colocou em cima da mesa e disse: *O suco tá pronto*. Em seguida, Flávia virou a panela em cima de um pote de plástico, como se estivesse colocando algo no pote, deixou a panela na pia, levou o pote com uma colher até a cama, onde sua boneca estava deitada. Nessa hora, Karina pegou o fone e falou com Helena: *O irmã, é pra você. É seu namorado*. Helena pegou o telefone, colocou no ouvido e disse: *Espera aí, vou anotar. Ah, Ah, Ah* [escreveu numa folha de papel com caneta, como se estivesse anotando algo]. Depois Helena colocou o fone no gancho, Karina perguntou: *O que era, irmã?* Helena respondeu: *Nosso irmão*.

As meninas representaram o papel da prima preparando o lanche para outra prima e da tia conversando com a sobrinha, como mostrado nos extratos que se seguem:

OBS. 03-SALA 5: Débora colocou algumas vasilhas e frutas de plástico na bandeja, saiu carregando a bandeja em direção a mesa. Sara olhou para Débora, gritou: *O prima, o prima, o prima. Me dá uma comida, bem gostosa*. Débora agachou com a bandeja perto de Sara. Sara pegou a bandeja, Débora saiu pegou uma boneca preta, falou com Daniela que era seu filhinho. Depois Débora sentou num banco, em frente Sara, segurando a boneca e perguntou: *Gostou da comida que fiz para você?* Sara respondeu: *Tá uma delícia, prima*. Débora levantou, segurando a boneca, pegou uma batata de plástico na geladeira e entregou para Daniela, que era a cachorrinha. Sara olhou para Daniela e falou: *O tia, o tia*. Daniela olhou para Sara, e Sara disse: *O tia, eu quero um sorvete de chocolate, tá?* Camila disse que queria um sorvete de morango.

Daniela olhou para as duas e disse: *Tá. Tudo bem.* Débora ouviu o pedido de Sara e Camila, abriu a geladeira e pegou os sorvetes de plástico. Daniela olhou para Débora e disse: *O filha, elas me pediram. Elas me pediam, Débora.* Débora olhou para Daniela e disse: *Você não deixa eu fazer nada.* Daniela respondeu: *Não. Você, não deixa eu fazer nada.*

Além desses aspectos ressaltados, pesquisa realizada por Peixoto (2005) apontou que as famílias formadas por mulheres sem cônjuge com filhos menores de 10 anos recebem ajuda das avós para o cuidado e educação dos filhos. Ela acrescentou ainda que, quando as mães trabalham fora de casa, as avós passam a ter uma presença marcante na educação e no cuidado com as crianças. Nos jogos, as meninas retrataram essa realidade, ao representarem o papel da avó cuidando de sua neta, como ilustra o extrato seguinte:

OBS. 03-SALA 5: Débora enrolou a boneca num pano, pediu para Daniela segurar a boneca e disse: *Mãe, segura um pouquinho, aqui. Você era a vovozinha.* Daniela pegou a boneca e disse: *Ah, meu Deus do céu. Porque eu seria avó?* Débora fez alguns gestos com as mãos, tentando explicar, disse: *Porque quem é mãe da filha, aí tem um filho, aí seja avó.* Daniela ficou segurando a boneca. Débora pegou uma bolsa, deu uma volta pela sala ambiente voltou e falou com Sara: *Prima, olha aqui o que eu comprei.* Sara olhou para o objeto que Débora tirou da bolsa e disse: *Oh, que linda. Espera aí, que a gente tem que nadar.* Nesse momento, Camila e Sara disseram que estavam procurando o protetor solar para passar. Camila pegou um objeto na mesa do telefone e falou: *Finge que é isso aqui.* As duas passaram a mão no corpo, como se estivesse passando protetor solar no corpo. Em seguida, Camila falou: *Nós tinha que esperar o protetor solar juntar com a gente.* Débora pegou a boneca com Daniela, depois pegou uma mamadeira, sentou no banco, segurando a boneca e colocou a mamadeira na boca da boneca.

Swain (2000) destaca que, nos dias de hoje, a maternidade, em muitos lugares, não está mais presa às práticas sexuais, assim como a virgindade não é mais uma condição para a realização do casamento e as mães solteiras não são mais punidas como eram anteriormente. Ao analisar os jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático, verificamos que o casamento não é visto pelas crianças como único modelo para constituição de uma família, assim como não é considerado o único caminho para a maternidade, como mostrado no extrato a seguir:

OBS. 05-SALA 5: Sara sentou no chão, pegou a boneca e disse: *Eu ia ter um filho.* Sara colocou a boneca embaixo da blusa e falou com Camila: *Hoje é o dia do meu filho nascer.* Camila sentou no banco, mexeu com as mãos, como se estivesse dirigindo. Sara olhou para Camila e disse: *Chegamos.* Em seguida, Sara tirou a boneca que estava em baixo da blusa e disse: *Ai,ai, ai... tá doendo.* Sara ficou segurando a boneca, Camila ficou observando Sara.

As meninas representaram o papel da mãe que estava grávida, como podemos observar no extrato que se segue:

OBS. 07-SALA 06: Helena pegou o prato com sorvete, frutas, sentou na cama, falou olhando para a boneca: *É tudo de chocolate, biscoito de chocolate*. Em seguida, Helena levantou, colocou o prato em cima da mesa, pegou um pano no guarda-roupa e colocou por baixo de sua blusa. Flávia aproximou e perguntou: *Você tá grávida?* Helena respondeu que sim. Karina pegou alguns copos, colocou em cima da mesa, disse: *O suco tá pronto*. Helena tirou o pano que estava por baixo de sua blusa, empurrou a barriga para frente e disse: *Vou ficar assim*. Flávia pegou uma panela, mexeu com uma colher dentro. Em seguida, Flávia virou a panela em cima de um de plástico, como se estivesse colocando algo no pote, deixou a panela em cima da pia, levou o pote com uma colher até a cama, onde sua boneca estava deitada. Nessa hora, Karina pegou o fone e falou com Helena: *O irmão, é pra você. É seu namorado*. Helena pegou o telefone, colocou no ouvido, disse: *Espera aí, vou anotar. Ah, Ah, Ah* [escreveu numa folha de papel com caneta, como se estivesse anotando algo] Depois Helena colocou o fone no gancho, Karina perguntou: *O que era, irmã?* Helena respondeu: *Nosso irmão*.

Ao analisar os dados, observamos que o papel de mãe foi o mais representado pelas meninas, retratando o que foi relatado por Vaitsman que, embora as mulheres tenham assumido novos papéis, *a maternidade permanece um marco no ciclo de vida e na identidade pessoal e social das mulheres* (VAITSMAN, 1994, p. 150). É importante ressaltar que vários discursos têm disseminado, desde o século XVIII, as doçuras da maternidade, inculcando nas mulheres o desejo pela maternidade. Segundo Badinter (1995), esses discursos presentes no século XVIII divulgaram um ideal de mulher, ressaltando a importância do amor materno para a família. Essas mudanças que ocorreram no século XVIII desenharam uma nova imagem do papel de mãe, tornando a maternidade uma “nobre função”, e para ressaltar essa importância da maternidade o papel de mãe foi associado a um aspecto místico. Assim, ser mãe passou a ser considerado papel gratificante, e toda mulher considerada como boa mãe passou a ser vista como uma “santa mulher”.

Notamos que esses discursos tiveram influência muito grande na construção e disseminação de uma nova imagem do papel materno, e pouco a pouco o desejo pela maternidade passou a povoar o imaginário de muitas mulheres. Nesse cenário, as meninas, desde muito cedo, são preparadas, através de suas bonecas e outros brinquedos, a serem doces mães, que cuidam de seus filhos com paciência e zelo. Observamos que as meninas reproduziram, na maioria dos jogos simbólicos, a idealização de um modelo de mãe que deve ser disponível, detentora de um conhecimento sobre criança e capaz de satisfazer seus desejos e necessidades. Swain (2000) enfatiza que o sujeito atua em sua reprodução seguindo práticas regulatórias do social/sexual. Assim, as mulheres muitas vezes se descrevem como sendo, antes de tudo, mães, e essa maternidade justifica, não raro, seu ser e sua existência. Como

ressalta Swain (2000), apesar das transformações ocorridas em algumas normas sociais, a maternidade continua a povoar sonhos e imaginários de muitas mulheres, as quais quase sempre se consideram completas apenas se forem mães.

Além desses modelos de família representados, as crianças interpretaram algumas situações em que indicaram que o modelo de casal heterossexual não é o único presente em seu imaginário, tanto para a formação de um casal quanto para chegarem à maternidade, como ilustram os extratos a seguir:

OBS. 05-SALA 5: Sara pegou a boneca e disse: *Eu tava grávida, de mim mesmo.* Sara colocou a boneca embaixo de sua blusa e disse: *Eu tava no hospital. Aí, o doutor tirou.* Sara puxou a boneca e a segurou nos braços. Em seguida, Sara pegou uma colher e colocou, várias vezes, na boca da boneca, como se estivesse dando comida a ela.

OBS. 05-SALA 5: Sara deitou na cama de boneca e falou: *Boa noite, minhas filhas.* Camila, que estava mexendo nas roupas no guarda-roupa, respondeu: *Boa noite.* Em seguida, Sara levantou, pegou o forno microondas de plástico, colocou no banco em frente à cama. Depois pegou um pote com batatas de plástico, mexeu no botão do forno e fez: *tum!* Como se estivesse ligando uma televisão (...) falou: *Começou. É Alma Gêmea.* Em seguida, Sara começou a narrar a novela, citando personagens da novela Alma Gêmea, que passava, às 18:00hs, na rede Globo(...). Em seguida, falou: *Vamos por nas pegadinhas.* Enquanto Sara estava cantando Daniela pegou uma boneca e entregou para Camila. Camila pegou a boneca e continuou observando Sara(...). Sara disse: *Então acabou as pegadinhas, rapidinho. Sabe porque? Porque hoje vai ser meu aniversário. Vamos cantar, todo mundo, parabéns.* Camila e Daniela que estavam brincando com as bonecas, ao lado de Sara, começaram a cantar parabéns. Débora ficou observando as três da mesa, onde estava dando banho em sua boneca. Quando acabaram de cantar parabéns, Daniela saiu andando com a boneca e Sara falou: *Agora vamos soprar. Com quem será? Com quem será que eu vou casar?* Camila ficou batendo palmas, sentada ao lado de Sara. Em seguida, Camila saiu andando pela ABD e Sara continuou batendo palmas e cantando: *Vai depender, vai depender se a Daniela vai querer. Ela aceitou, ela aceitou, ela aceitou. Beija, beija, beija.* Depois, Sara parou de bater palmas, sobrou e disse: *Acabou. Agora vou dormir.*

Ao analisar os jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático, verificamos, como acentuou Moreno, que os jogos dramáticos possibilitam às crianças exercitarem o fator espontaneidade e não se reduzem a meras cópias da realidade. Ao discorrer sobre os papéis psicodramáticos, Moreno descreve que não há determinismo absoluto nas condutas humanas, “pois o fator espontaneidade, intrínseco à essência criadora do homem, é o responsável por sua sobrevivência e evolução no universo aberto e sujeito a mudança” (NERY, 2005, p. 27). Entretanto, segundo Louro (2003b), muitos educadores, embasados em discursos religiosos, analisam os comportamentos de meninos e meninas a partir de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal, heterossexual/homossexual etc. Para reforçar seus discursos, buscam respaldo em pesquisas “científicas”, e, tomando como base o modelo “normal” da família nuclear

formada pelo casal heterossexual e com filhos, passam a classificar os sujeitos em normais ou anormais, sadios ou doentes. Processa-se, assim, uma “naturalização” tanto da família como da heterossexualidade, de tal forma que se passa a considerar como não natural ou desviante todos os outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer a sexualidade. Além da posição favorável de muitos pais, educadores e responsáveis perante esses discursos, assim como ressalta Felipe apud Louro (2003b), os próprios livros didáticos, os discursos de vários profissionais como médicos, professores, juízes, políticos e até aqueles que se dizem progressistas, muitas vezes, reproduzem esses estereótipos, ressaltando como modelo ideal a família nuclear e, conseqüentemente, a heterossexualidade.

Estudos apontaram que as práticas sexistas estão muito presentes no campo da educação, iniciando na educação infantil e perpassando todas as séries até chegar ao ensino superior e à pós-graduação. Entretanto, com base nas observações podemos dizer que, no momento destinado às atividades livres, essa prática não esteve presente, pois as crianças fizeram suas opções pelos jogos e desenvolveram as atividades sem sofrer intervenção direta das professoras.

Além dos modelos de família apresentados no decorrer dos jogos, as crianças representaram atividades relacionadas com a terceirização dos serviços domésticos, o que está sendo uma realidade vivenciada na sociedade atual, em que muitas famílias passaram a fazer as refeições fora de casa. Os meninos, junto com as meninas, dramatizaram também um assalto ao restaurante, um fato que está se tornando cada vez mais presente em nossa sociedade, fruto do aumento constante da violência. Dessa forma, podemos afirmar que as crianças representaram situações dentro de um contexto simbólico, conforme ilustram os extratos de observações que se seguem:

OBS. 03-SALA 6: Amanda pegou o prato colocou dentro da pia. Em seguida, Amanda e Andresa tiraram as vasilhas que estavam na mesa e colocaram dentro da pia. Nesse momento, Karina entrou na ABD e pediu para brincar. Andresa respondeu: *Então, Karina vai ter que ser cliente.* Karina concordou e sentou no banco, ao lado da mesa. Flávia que estava mexendo nas vasilhas que estavam na pia colocou um prato na mesa, voltou e falou com Andresa: *Pediram também um frango ao molho inglês.* Karina mexeu o garfo e a faca como se estivesse comendo. Roberto e Raul passaram correndo pela ABD, Roberto disse que era um Pitbull. Raul disse que era ladrão. Flávia saiu engatinhando pela sala ambiente atrás dos dois e falou com Karina: *Volta para restaurante, porque teve um assalto.* Karina e Flávia voltaram para ABD, Roberto e Raul correram pela sala ambiente.

OBS. 03-SALA 6: Assim que iniciaram as atividades, Andresa, Flávia, Amanda e Karina foram para ABD. Elas pegaram vestidos longos e saias no guarda-roupa e vestiram por cima de suas roupas. Andresa olhou para as demais crianças e disse: *Eu vou ser cozinheira.*

Amanda mexeu nas vasilhas que estavam na pia e disse que iria ser cozinheira. Karina olhou para Amanda e perguntou: *Amanda, quem vai ser cliente?* Amanda respondeu: *Eu não sou cliente.* Andresa olhou para Amanda, disse: *Eu já sou cozinheira. Karina vai ser quem anota as coisas.* Amanda sentou no banco ao lado da mesa, Karina pegou uma bandeja, caneta, olhou para Amanda e disse: *Fala anda! O que você quer?* Amanda respondeu: *Frango, arroz,...* Karina mexeu com a caneta, como se estivesse anotando o pedido na bandeja, perguntou: *E o suco?* Amanda respondeu: *Não sei.* Karina dançou pela ABD, segurando a bandeja. Flávia e Andresa ficaram mexendo com a colher as panelas que estavam no fogão. Amanda pegou uma boneca e sentou-se, novamente, no banco ao redor da mesa, segurando a boneca.

OBS. 03-SALA 6: Roberto e Raul entraram na ABD e sentaram nos bancos, ao redor da mesa. Karina aproximou, segurando a bandeja e a caneta e perguntou: *O que você quer?* Raul respondeu: *Um sanduíche, com catchup, mostarda, batata, tudo que tiver nesse restaurante.* Karina movimentou a caneta em cima da bandeja, como se estivesse anotando. Em seguida, olhou para Helena e perguntou: *O que você quer, mocinho?* Helena respondeu: *A metade do que tem no restaurante.* Karina mexeu com a caneta, em cima da bandeja, chegou perto de Roberto e perguntou: *Mocinho, o que você quer, mocinho?* Roberto respondeu: *Um sanduíche.* Raul perguntou: *Cadê meu sanduíche? Tem uma hora que eu pedi. Cadê meu sanduíche?* Raul levantou, saiu da ABD e disse: *Guarda meu sanduíche, pra quando eu voltar.* Andresa olhou para Karina e disse: *O gente, não vai ter mais pra Raul, tá Karina?* Karina respondeu: *É.* Flávia completou: *É ele fica gritando: Eu quero sanduíche! Eu quero sanduíche!* Andresa colocou uma vasilha em cima da mesa, disse: *Isso daqui tinha guardanapo, esses negócios assim.* Raul voltou para ABD, Karina olhou para ele e disse: *Você não vai ganhar sanduíche.* Raul pegou um “sanduíche” que estava em cima da geladeira. Karina gritou: *Olha o ladrão!* Flávia olhou para Karina e disse: *Deixa, deixa.*

O modelo de família burguesa moderna em que o homem era responsável pelas funções instrumentais e a mulher pelas funções expressivas não é o único modelo presente no imaginário das crianças estudadas. Essas representações revelaram as concepções das crianças sobre casamento, maternidade e divisão sexual do trabalho, apontando para concepções diferentes do modelo de família burguesa moderna. Essas observações também nos mostram, como relatou Moreno apud Wechsler (2002), que ao longo do desenvolvimento os estereótipos culturais vão tomando o lugar do fator espontaneidade. Por isso, consideramos que os jogos imaginários são fundamentais para crianças explorarem o “eu”, exercitando o fator tele, o qual é responsável pelo movimento de atração e repulsa em direção a objetos e pessoas. Como enfatiza Wechsler:

O fator tele sendo o responsável pela ligação entre os indivíduos, atuando no sentido de garantir o estabelecimento de uma relação, seja com outros indivíduos, seja com objetos ou coisas, tem sua primeira expressão no próprio processo de matrização do indivíduo. O fator tele, que se atualiza na tele ou transferência, está presente nos papéis que o indivíduo desempenha. (...) Desse modo, é no exercício deles que o fator tele, na condição de tele, pode ser atualizado (WECHSLER, 2002, p. 31).

Os jogos dramáticos têm como função incentivar e legalizar a vivência dos papéis imaginários, proporcionando a oportunidade para reviverem as situações cotidianas, as quais precisam ser integradas ao “eu” que está em construção. Assim, brincar de “faz-de-conta” é fundamental para a criança na sua autoconstrução e para a construção de sua realidade (WECHSLER, 1999).

Como define Wechsler (2002), os papéis psicossomáticos³⁷, psicodramáticos e sociais se articulam desenhando a identidade do sujeito. Entretanto, quando abordamos a construção da identidade não estamos falando de uma identidade imutável, predeterminada, mas de uma identidade que está em constante processo de transformação, portanto considerada transitória, provisória e plural. Como afirma Wechsler (2002), “o indivíduo continuará, pela vida toda, construindo novos conhecimentos e, portanto, re-significando o velho” (WECHSLER, 2002, p. 23).

Nesse sentido, Hall (2003) descreve que o sujeito está se tornando fragmentado, composto por várias identidades, algumas vezes contraditórias. Isso porque, segundo ele, o próprio processo através do qual projetamos nossas identidades tornou-se mais provisório, variável e problemático. Nesse contexto,

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2003, p. 13).

Notamos que não houve variação significativa nos tipos de brinquedos usados por meninos e meninas, quando a área do brinquedo dramático estava livre. Ao analisar os papéis psicodramáticos e os modelos de família representados pelas crianças, observamos que as representações, na maior parte do tempo, limitaram-se a situações ligadas à vida privada. O papel mais representado pelas meninas foi o de mãe, enquanto os papéis mais interpretados pelos meninos foram o papel de filho e animais de estimação. Acredita-se que a representação dos papéis privados acentuou-se nos jogos simbólicos, porque a área do brinquedo dramático estava representando apenas o espaço privado. Como afirma Hislam (2006), quando a área do brinquedo dramático passa a representar apenas o espaço privado, os meninos ou são excluídos dos jogos

³⁷ Papéis psicossomáticos: estão ligados às funções biológicas do ser humano, como: comer, dormir e defecar, entre outras.

desenvolvidos nesse espaço ou passam a desenvolver papéis alternativos, como o de animais, para participarem dos jogos sem preconceitos.

7.2. Jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático com acessórios

Nesta segunda etapa, passamos a analisar os jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático com acessórios. Como já havíamos mencionado, os acessórios usados representavam: salão de cabeleireiro, escola, consultório médico, oficina mecânica, supermercado. Foi feita uma observação por sala com cada acessório, como mostrado no Quadro 7.

Quadro 7 – Observações realizadas na área do brinquedo dramático com acessórios

Tipos de acessórios	Nº observações sala 04	Nº observações sala 05	Nº observações sala 6
Salão de cabeleireiro	1	1	1
Escola	1	1	1
Consultório médico	1	1	1
Oficina mecânica	1	1	1
Supermercado	1	1	1
Total	5	5	5

Fonte: Dados da pesquisa.

Para facilitar a discussão dos dados, analisamos os jogos desenvolvidos com cada acessório, separadamente. Optamos por apresentar a análise dos brinquedos usados e dos papéis e os modelos de família representados ao longo do texto e não isoladamente, tomando como foco de análise o tipo de acessório.

7.2.1. Área do brinquedo dramático com acessórios caracterizando salão de cabeleireiro

Quando a área do brinquedo dramático estava com acessórios caracterizando salão de cabeleireiro, as meninas representaram os papéis de mãe [representaram o papel da mãe que trabalhava fora de casa e da mãe dona de casa], filha, empregada, cabeleireira, manicure, cliente do salão de cabeleireiro e policial, enquanto os meninos representaram os papéis de filho [conversando com a mãe no salão e preparando sua refeição no espaço que estava representado a casa], de caçador, de robô, de cabeleireiro e de cliente do cabeleireiro, como mostrado no Quadro 8.

Quadro 8 – Papéis representados por meninos e meninas na área do brinquedo dramático com acessórios caracterizando salão de cabeleireiro

Papéis representados pelas meninas	Papéis representados pelos meninos
Mãe/dona de casa	Filho
Mãe/Cabeleireira	Caçador
Filha	Robô
Empregada	Cabeleireiro
Manicure	Cliente do salão de cabeleireiro
Cliente do salão de cabeleireiro	
Policial	

Observamos que, apesar de os meninos representarem os papéis considerados socialmente como masculinos (caçador, robô) e as meninas os papéis considerados socialmente como femininos (cabeleireira, empregada, manicure), ocorreram também transgressões e resistências aos modelos predeterminados. Foi possível notar essa transgressão na situação em que o menino estava se “produzindo” com os acessórios do salão de cabeleireiro e no caso em que a menina representou o papel de policial, como mostrado no extrato a seguir:

OBS. 02 – Sala 04 Elaine entrou na ABD, começou a brincar junto com Jaqueline e Ricardo. Jaqueline e Ricardo pegaram dois secadores de cabelo e falaram que eram “armas”. Os dois apontaram os secadores, várias vezes, em direção a Elaine. Elaine se lançou, várias vezes, no chão, fingindo estar morta. Enquanto isso, Jaqueline e Ricardo ficaram manipulando os secadores como se fosse arma. Em seguida, Ricardo entregou o secador para Jaqueline e falou: *Jaqueline pode brincar com ele*. Jaqueline pegou o secador, falou: *Ah, tá legal*. Elaine colocou um cinto preto na cintura e falou que ia ser polícia. Elaine saiu da ABD, várias vezes, carregando um cabide junto com um telefone sem fio e disse que o cabide era o transporte para carregar os presos e o telefone sem fio era sua arma. Em seguida, eles começaram a guardar os brinquedos.

Notamos que, quando a área do brinquedo dramático estava com os acessórios caracterizando o salão de cabeleireiro, as crianças re-significaram os brinquedos e o próprio espaço e passaram a desenvolver uma brincadeira que é considerada tipicamente como masculina, o que indica que as crianças não incorporaram totalmente as classificações arbitrárias que são feitas pelo mundo adulto.

Ao representarem, no entanto, papéis relacionados com os membros da família, as meninas levantaram uma discussão sobre a importância do casamento tradicional para se chegar à maternidade, como ilustra o extrato a seguir:

OBS. 02 – Sala 05 Camila pegou o telefone, colocou o fone no ouvido, como se estivesse falando com alguém, perguntou: *Você quer falar com minha filha?* Em seguida, entregou o telefone para Sara e disse: *É seu namorado.* Sara pegou o fone e falou: *Não, marido. Eu já tenho filho.* Camila respondeu: *Namorado também pode ter filho.* Sara insistiu que era casada e continuou falando no telefone. Depois colocou o fone no gancho e falou olhando para Camila. *Eu vou no shopping com meu bebê.* Camila perguntou se poderia ir junto. Sara pediu para ela esperar, pegou o fone, colocou no ouvido e disse: *Minha mãe pode ir no shopping?* Sara colocou o fone no gancho e falou: *O mãe, ele falou que pode. Mas, é um filme violento.* Daniela aproximou segurando a bandeja e colocou no chão, ao lado da boneca. Sara olhou para Camila e disse que iria pedir para colocar um filme de princesa e princesinha. Camila pegou os talhares na bandeja e Sara gritou: *Já começou, mãe. Corre.* Camila pegou a boneca e as duas saíram correndo pela sala ambiente. Elas sentaram num banco na ABD, em frente a uma divisória e falaram que estavam assistindo um filme. Enquanto isso, Daniela ficou organizando as vasilhas que estavam espalhadas pela ABD. Em seguida, as duas voltaram, Sara deitou-se na cama da boneca, Camila deitou-se junto com a boneca no chão. Daniela preparou, novamente, a bandeja com as vasilhas e alimentos de brinquedo e levou para as duas.

Essa discussão das meninas sobre casamento e maternidade pode estar relacionada ao fato de o casamento ter deixado de ser visto como “sagrado” e por não ser mais considerado como o único caminho para se chegar à maternidade. Araújo e Scalon (2005) ressaltam que o casamento teve significados diferentes ao longo da História, existindo uma época em que estar casado significava ser mais aceito socialmente, “pertencer ou não a determinado grupo de status, ou ainda ter mais ou menos chances de sobreviver em condições adversas e de escassez” (ARAÚJO; SCALON, 2005, p. 35). Atualmente, os laços conjugais buscam relações embasadas em identidades afetivas e sexuais, os relacionamentos tendem a ser orientados pela autonomia e, portanto, são mais passíveis de finitude e recomeço. Valorizamos, atualmente, a relação conjugal centrada nas satisfações individuais e, ao mesmo tempo, as relações tornaram-se mais instáveis.

Alguns autores têm definido esse processo como o enfraquecimento institucional do casamento. Nesse sentido, pesquisa realizada por Araújo e Scalon (2005) indica que o casamento parece não ocupar mais o lugar de destaque no conceito de felicidade.

Além desses aspectos, estudos apontam também que o casamento deixou de ser pensado como um compromisso para a vida inteira, e o divórcio passou a existir como uma realidade mais freqüente.

Essa maior freqüência do divórcio e a crescente aceitação e integração nas sociedades contemporâneas implicaram o surgimento de novos tipos de família, novas situações e papéis sociais, novas formas de mediação entre os indivíduos e o Estado, nova legislação (TORRES, 2000, p. 147).

Nos jogos, as crianças representaram um modelo de família formado pela mãe, filho e marido e pela avó, em que a mãe conversou com sua mãe sobre os problemas que estava tendo com a empregada. Ela relatou que a empregada não estava cuidando bem de seu filho, depois comunicou que arrumou outra ajudante, como podemos ver no extrato a seguir:

OBS. 02 – Sala 05 Sara pegou uma boneca e disse que era seu filho. Camila continuou sendo a mãe de Sara e Daniela disse que seria a empregada. Sara colocou a boneca deitada em cima de um pano no chão, pegou o fone do telefone, colocou no ouvido e disse: *Ah, não. Se eu saber disso. Ah não, Cida. Se você te ver arrumando... com meu bebê, eu te prendo pra outra cidade.* Ao ouvir a fala de Sara, Camila encostou-se à cama e falou com voz baixa: *De outra cidade, que fala outra língua.* Sara continuou falando no telefone, e com um tom de voz mais alto: *De outra cidade que fala outra língua. E você sabe onde é?* Sara afastou o fone do rosto e perguntou para Camila: *Camila, você sabe onde a So³⁸l ficou?* Camila que estava sentada no chão, ao lado da cama, mexendo na boneca, respondeu: *Não sei.* Sara perguntou: *Você não vê?* Camila respondeu: *Eu vejo, é que eu esqueci.* Sara colocou o telefone no ouvido, falou: *Você vai pro orocuti. Lá muita gente morreu. Ah, se vai. Ah, se vai. Eu vou mandar todos te prenderem, se eu souber que você tá arrumando alguma coisa para meu filho. Eu já fiquei sabendo, você não cuidou do meu filho.* Em seguida, Sara colocou o fone no gancho, olhou para Camila e disse: *Ouvi o barulho. Ouvi o barulho, a policia já chegou lá, mãe. Sabe o que eu fiquei sabendo, ela não tá cuidando do meu filho. A hora que ele pede mamadeira, ela não dá.* Nessa hora, Daniela aproximou e disse para Camila e Sara: *Eu era só cozinheira, costureira. Eu não era nada.* Sara e Camila pediram para ela para trazer um suco para duas e para o “filho de Sara” (boneca). Daniela saiu, foi até a pia, mexeu nas vasilhas. Enquanto isso, Sara continuou sentada na cama, olhou para Camila e disse: *Eu arrumei outra empregada. Essa é mais cuidadosa que a Cida.* Camila olhou para Sara e disse: *Parabéns, minha filha.* Daniela preparou uma bandeja com frutas, copos e outras vasilhas e entregou para Sara.

Houve também a representação da mãe trabalhando no salão de cabeleireiro e, ao mesmo tempo, cuidando do filho. Segundo Araújo e Scalon (2005), esse tipo de cuidado está relacionado com a provisão diária de atenção social, física, psíquica e emocional às pessoas. Essas pesquisadoras destacam que esse cuidado, assim como as

³⁸ No momento em que foi realizada a pesquisa, estava passando uma novela na Rede Globo, América. Uma das personagens principais se chamava Sol e estava morando nos Estados Unidos.

responsabilidades familiares, devem ser, constantemente, repensados e problematizados, pois, ao serem considerados como responsabilidades exclusivamente femininas, oneram as mulheres e acabam ocasionando prejuízos no desenvolvimento de sua cidadania social. Nesse sentido, as autoras enfatizam que:

Se a figura da esposa que apenas cuida dos filhos e da casa vem se dissipando como fato, embora persista como forte referência no imaginário social, e o trânsito entre trabalho remunerado e as atividades domésticas cotidianas é um dado para a maioria das mulheres, o fato é que o domicílio e a família permanecem como um espaço de produção material e de produção simbólica da vida cotidiana. E as mulheres continuam ocupando o lugar de responsáveis por essa produção, num mundo marcado pelo seu ingresso no trabalho pago e pelas exigências de sua contribuição financeira para a família (ARAÚJO; SCALON, 2005, p. 19).

Outro aspecto que deve ser ressaltado é que os meninos também desenvolveram atividades na área do brinquedo dramático quando ela estava com acessórios caracterizando salão de cabeleireiro, como mostrado no extrato a seguir:

OBS. 02 – Sala 06 Raul pegou um secador passou no rosto, como se fosse um barbeador e falou que arrancou até a pele. Em seguida, deixou o secador, pegou uma tesoura, encostou no cabelo e disse que estava cortando o cabelo. Depois Raul deixou a tesoura, sentou-se no banco, pegou um pote de plástico, mexeu com o pincel dentro de pote, como se estivesse fazendo espuma, pegou um espelho, ficou olhando no espelho e esfregando o pincel no rosto. Em seguida, levantou, pegou um pano, colocou o pano nas costas, pegou uma bisnaga apertou na mão e esfregou as mãos no cabelo. Depois pegou um secador, colocou perto do cabelo, apertou o botão do secador, como se estivesse secando o cabelo, depois saiu da ABD.

A presença dos meninos no espaço que estava caracterizando o salão de cabeleireiro mostra que não são apenas as meninas que se preocupam com a aparência e gostam de se produzir. Podemos perceber que os meninos também têm essa preocupação com o embelezamento e com a produção de seus corpos. Segundo Guizzo (2005), essa preocupação com a aparência está crescendo entre as crianças, e ao mesmo tempo estamos vivendo uma transformação ou uma reconfiguração no entendimento da infância. A autora enfatiza que, se antigamente as crianças deixavam que seus responsáveis tomassem conta de suas roupas, de seus acessórios e até do corte de cabelo, atualmente a maioria das crianças, talvez por terem mais liberdade para escolher, querem decidir o tipo de roupas e acessórios que vão usar. Com isso, o mercado voltado para o público infantil está crescendo cada vez mais, produzindo uma variedade de produtos tanto para os meninos quanto para as meninas.

Ao analisar os brinquedos utilizados por meninos e meninas, verificamos que ambos usam pentes, escovas de cabelo, espelhos, óculos escuros, toalhas, cabide, mesa, bancos, telefone, utensílios de cozinha, brinquedos que imitavam alimentos, geladeira, fogão, guarda-roupa. Somente os meninos utilizaram a esponja de barbear, e apenas as meninas brincaram com o vidro de esmalte e o batom de plástico, como mostrado no Quadro 9.

Quadro 9 – Brinquedos usados na área do brinquedo dramático com acessórios caracterizando salão de cabeleireiro

Acessórios utilizados	Brinquedos utilizados por meninas	Brinquedos utilizados por meninos
Salão de cabeleireiro	Bolsa	Bolsa
	Bonecas	Pentes
	Pentes	Escovas de cabelo
	Escovas de cabelo	Espelho
	Espelho	Óculos escuros
	Óculos escuros	Toalhas
	Toalhas	Cabide
	Cabide	Mesa
	Mesa	Bancos
	Bancos	Telefone
	Telefone	Utensílios de cozinha
	Utensílios de cozinha	Brinquedos que imitavam alimentos
	Brinquedos que imitavam alimentos	Geladeira
	Geladeira	Fogão
	Fogão	Guarda-roupa
	Guarda-roupa	Esponja de barbear
	Vidro de esmalte	
Batom de plástico		

Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de os tipos de brinquedos usados por meninos e meninas não apresentarem diferença expressiva, ao analisar os jogos desenvolvidos pelas crianças notamos que algumas ações foram discriminadas pelo próprio grupo, como ilustra o extrato a seguir:

OBS. 02 – Sala 04 Ricardo pegou uma bolsa com desenhos e detalhes rosa, ficou mexendo na bolsa. Eduardo pegou um dos secadores e entregou para Ricardo. Ricardo foi até a mesa, onde estava Luis, sentou-se no banco segurando o secador e a bolsa e falou: *Luis, olha o outro secador*. Luis olhou para o secador. Ricardo perguntou: *Você quer ficar com a bolsa?* Luis balançou a cabeça, fez um sinal que não. Ricardo pendurou a bolsa no cabide. Gustavo, que estava observando os dois, pegou a bolsa, colocou um pente dentro, fechou a bolsa e saiu andando pela ABD, com a bolsa no ombro. Eduardo que estava segurando um secador rosa olhou para Gustavo e disse: *Gustavo é mulherzinha*. Gustavo continuou andando com a bolsa no ombro. Eduardo virou para mesa, continuou mexendo no secador e em outros acessórios que

estavam em cima da mesa. Logo depois, virou em direção a Gustavo e repetiu: *Gustavo é mulherzinha. Gustavo é mulherzinha.* Juliana ouviu Eduardo falando, levantou do banco, olhou em direção a Gustavo e disse: *Deixa eu ver.* Gustavo bateu em Eduardo com um espelho de brinquedo. Juliana olhou para Eduardo e falou: *Gustavo, tá mulherzinha.* Eduardo olhou para Gustavo, apontou a mão para Juliana e falou: *Foi a Juliana, tá.* Ricardo e Luis aproximaram e um deles perguntou: *Quem foi?* Eduardo olhou para eles e disse: *Não. Agora foi a Juliana.* Juliana olhou para Eduardo e disse: *Mas, ele tá mulherzinha. Não tá?* Gustavo aproximou, olhou para mesa que estava com os acessórios e perguntou se poderia pegar um secador. Eduardo concordou, Gustavo pegou o secador preto e os três (Luis, Ricardo e Gustavo) saíram andando pela ABD.

A presença de estereótipos nos jogos dramáticos indica, como destacou Moreno apud Wechsler (2002), que o fator espontaneidade, nessa fase, começa a ficar subordinado aos estereótipos culturais e aos valores culturais. Como enfatiza Bertoldo e Ruschel (2004), através dos jogos a criança assimila a cultura do meio em que vive, aprende a competir, a cooperar com seus pares e a conviver como um ser social. Como aponta Brougère, “o jogo é antes de tudo o lugar de construção de uma cultura lúdica (...) e longe de ser a expressão livre de uma subjetividade, é produto de múltiplas interações sociais” (BROUGÈRE, 2004, p. 06). No entanto, por meio dos jogos simbólicos a criança revela seu mundo interior e, ao analisar os jogos simbólicos, podemos constatar a presença de algumas características que as crianças apropriam da realidade em que estão inseridas.

7.2.2. Área do brinquedo dramático com acessórios caracterizando escola

Quando a área do brinquedo dramático estava com acessórios caracterizando escola, os meninos representaram os papéis de aluno, professor, tigre e responsável pelas atividades domésticas, enquanto as meninas interpretaram os papéis de mãe [desempenhou o papel de mãe estudante], empregada, aluna, professora, diretora, ajudante da professora e cachorrinha, como mostrado no Quadro 10.

Quadro 10 – Papéis representados por meninos e meninas na área do brinquedo dramático com acessórios caracterizando escola

Papéis representados pelas meninas	Papéis representados pelos meninos
Mãe/estudante	Aluno
Empregada	Professor
Aluna	Responsável pelas atividades domésticas
Professora	Tigre
Diretora	
Ajudante da professora	
Cachorrinha	

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos que a maternidade esteve presente nas representações das meninas, entretanto, quando a área do brinquedo dramático estava com acessórios caracterizando a escola, as meninas representavam outros papéis, além dos relacionados com a vida privada. Elas representaram o papel de aluna, professora, ajudante da professora e diretora, como podemos ver nos extratos a seguir:

OBS. 04 – Sala 04 Magali conversou com Eduardo e falou que ela seria a professora e ele, Márcia seriam alunos. Em seguida, Magali falou: *Alunos, sentem. Posso começar?* Márcia e Eduardo sentaram no banco, ao lado de Tereza. Magali escreveu a letra A, no quadro e perguntou: *Qual animal começa com essa letra?* Márcia respondeu: *Leão*. Magali apagou o que estava no quadro, olhou para as crianças, disse: *Vamos começar tudo de novo. O que começa com a letra A? Escreve aí, um tipo de animal; o que fica na casa; um tipo de alimentação; um tipo de escola.* Márcia respondeu: *Frango*. Eduardo e Tereza ficaram observando Magali e Márcia. Magali virou para o quadro, começou a escrever, disse: *Certa a resposta, Márcia.* Magali fez um desenho no quadro e pediu para falarem o que era, disse: *Ele fica na rua. Morde a gente.* Márcia respondeu: *Cachorro*. Magali bateu palmas, após Márcia dar a resposta, apagou o desenho no quadro, pegou o lápis, escreveu na folha de Márcia e disse que estava fazendo um desenho para Márcia. Eduardo saiu da ABD, Magali fez outro desenho no quadro, perguntou: *O que é isso? É tipo de gente, mas não é gente.* Márcia olhou para o quadro, disse: *banheiro*. Magali, respondeu: *Certa resposta.*

OBS. 04 – Sala 05 Camila, Débora, Lucas e Daniela sentaram nos bancos, ao redor das mesas, pegaram papel e lápis. Lucas falou que iria dormir, Sara olhou para ele e disse que não podia. Débora olhou para Sara e perguntou: *O professora, que aula é essa?* Sara olhou para as crianças, Débora fez outra pergunta: *Como que você vai se chamar, Sara? A gente te chama de professora.* Sara olhou para Débora, depois virou para o quadro, escreveu a letra L, olhou para as crianças, perguntou: *Que letra é essa?* Daniela respondeu: *L*. Sara continuou olhando para as crianças, disse: *Isso, então escreve aí.* Débora perguntou para Sara: *Eu também posso?* Sara respondeu: *Pode. Todo mundo aqui pode.*

Assim como as meninas, os meninos também representaram os papéis de aluno, professor, como podemos ver nos extratos de observações que se seguem:

OBS. 04 – Sala 05 Lucas levantou, apagou o quadro, Sara disse: *Eu vou ser diretora.* Sara pegou o fone, colocou no ouvido. Débora aproximou e Sara com o fone no ouvido, disse: *Espera aí. Eu estou com uma aluna aqui.* Em seguida, Sara olhou para Débora, disse: *Eu era a diretora.* Débora olhou para Sara, disse: *Mas, você tá atrapalhando nossa aula.* Sara repetiu: *Mas, eu era a diretora.* Débora pediu para Sara afastar sua mesa, disse: *Então você fica, aqui. Senão, você vai atrapalhar a gente.* Sara levantou, afastou sua mesa e cadeira. Depois Débora olhou para Lucas, pegou uma folha, disse: *Finge que eu tava atrasada.* Débora saiu da ABD, voltou correndo e sentou no banco. Lucas olhou para ela e disse: *Chegou um pouco atrasada, hoje.* Débora respondeu: *Ah desculpa. É que eu tava fazendo dever.* Lucas escreveu a letra A, no quadro e disse: *Então quem sabe essa letra fala, quem não sabe ajuda o outro.* As crianças falaram que era a letra A.

OBS. 04 – Sala 06 Assim que iniciaram as atividades, Raul, Helena, Andresa, Karina foram para ABD, sentaram nos bancos e chamaram Flávia para ser a professora. Flávia foi até o quadro, pegou o giz, escreveu: *matemática.* Depois esperou as demais crianças escreverem matemática em suas folhas. Quando as crianças pararam de escrever nas folhas de papel, Flávia voltou ao quadro e escreveu: $1+1=2$. Raul olhou para o quadro, disse: *Um mais um é igual a dois. Essa continha é muito fácil.* Flávia olhou para Raul, disse: *Tem que começar com pequeno para depois ir pro grande.* Flávia virou para o quadro e escreveu: $2+2=4$. Raul olhou para o quadro, disse: *Ah, não vou nem brincar aqui, mais não.* Levantou, amassou sua folha e saiu da ABD. Flávia olhou para Raul, disse: *Daqui a pouco, vai ter número grande, aí você vai voltar.*

Além dos papéis de aluno e professor, os meninos representaram várias situações relacionadas com as atividades domésticas, como fazer suco, preparar lanche, o almoço etc., o que indica que não são apenas as meninas que gostam de brincar com brinquedos que estão relacionados com as atividades domésticas, como liquidificador, forno microondas, carrinho de compras e vasilhas de cozinha, entre outros, como pode ser observado no extrato seguinte:

OBS. 04 – Sala 06 Roberto e Raul entraram na ABD no espaço que estava representando uma casa. Raul pegou algumas vasilhas no armário e falou: *Roberto, vamos fazer uma sopa?* Roberto abriu a geladeira, Raul olhou para Roberto e disse: *Primeiro você arruma a mesa, depois você me ajuda.* Roberto pegou um copo na geladeira, colocou em cima da mesa. Raul colocou dois pratos na mesa. Roberto pegou uma banana, jogou no chão e disse: *Banana crua, não.* Raul pegou a banana, colocou em cima da mesa e disse: *Eu vou comer com banana.* Roberto pegou um pote de plástico, apontou para a panela que estava no fogão e disse: *Raul, vou por um pouquinho de água, aqui.* Roberto deixou o pote de plástico em cima do fogão e tampou a panela. Raul puxou o armário e pegou uma colher que havia caído. Raul deixou a colher em cima da mesa. Em seguida, Raul colocou um ovo de plástico no prato que estava na mesa. Roberto pegou o pote de plástico e disse: *o bolo, o bolo!* E colocou o pote em cima da mesa. Raul pegou uma panela, que estava no fogão, sacudiu e colocou a panela na mesa. Roberto pegou outra panela, virou em cima do pote de plástico e disse: *Cobertura, cobertura.* Em seguida, Roberto deixou a panela no fogão e sentou no banco, ao redor da mesa. Raul colocou um copo na mesa, sentou no banco, pegou uma jarra, virou no copo, que estava perto de Roberto e disse: *Finge que isso aqui, era coca-cola.* Raul e Roberto pegaram, cada um, uma colher e mexeram nos pratos, encostaram as colheres na boca.

Notamos que quando a área do brinquedo dramático estava com acessórios caracterizando escola, os tipos de brinquedos usados pelos meninos e pelas meninas foram praticamente os mesmos, como podemos perceber no Quadro 11:

Quadro 11 – Brinquedos usados na área do brinquedo dramático com acessórios caracterizando escola

Acessórios utilizados	Brinquedos utilizados por meninas	Brinquedos utilizados por meninos
Escola	Apagador	Apagador
	Bancos	Armário
	Boneca	Bancos
	Borracha	Boneca
	Carrinho de compras	Borracha
	Folhas de papel	Folhas de papel
	Forno microondas	Frutas de plástico
	Frutas de plástico	Geladeira
	Giz	Giz
	Grampeador	Lápis
	Lápis	Liquidificador
	Liquidificador	Mesa
	Mesa	Pia
	Pia	Quadro-negro
	Quadro negro	Vasilhas de cozinha
	Tesoura	
	Vasilhas de cozinha	

Fonte: Dados da pesquisa.

Como afirma Finco (2004),

Ao observar as relações entre as crianças, pode-se considerar que os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos pré-determinados, os preconceitos e discriminações são construções culturais, que existem nas relações dos adultos, mas não conseguem influenciar totalmente o mundo infantil. São os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e que os meninos sejam de outro (FINCO, 2004, p. 64).

Além desse aspecto, Guizzo (2005) afirma que, atualmente, as fronteiras entre os gêneros estão sendo revistas, o que facilita para os meninos “atravessarem as fronteiras e experimentarem um deslocamento para um local tradicionalmente tido como de meninas” (GUIZZO, 2005, p.70).

O LDI e o LDH, em razão da organização física do ambiente e do próprio planejamento das atividades, possibilitaram às crianças o acesso a diversos brinquedos e atividades, o que permitiu às crianças experimentarem e vivenciarem diferentes experiências, em que exercitaram diversos papéis. Essa prática favorece a construção da identidade e da autonomia, pois não impõe limites às crianças em função do sexo.

Verificamos, no entanto, que as meninas, mesmo desenvolvendo atividades relacionadas com o mundo público, não deixaram de lado a maternidade. Como afirma Gobbi apud Finco (2004), ao desenvolverem atividades relacionadas com a maternidade

as meninas vão sendo preparadas para serem mães, mesmo que nunca venham a ser; “trata-se de um rito de passagem para o qual a mulher é preparada durante grande parte de sua vida” (GOBBI apud FINCO, 2004, p. 77).

Quando a área do brinquedo dramático estava com acessórios caracterizando escola, houve também a representação de uma família monoparental, em que a professora morava com animal de estimação e desempenhava atividades relacionadas com a escola, enquanto a empregada [papel representado por um das meninas] cuidava das atividades domésticas, como podemos perceber no extrato de observação seguinte:

OBS. 04 – Sala 06 Daniela falou com Aline que era para ela fingir que tinha alunos. Depois Daniela foi até a pia, pegou algumas vasilhas e falou com Aline: *Eu vou ser a empregada*. Aline sentou numa cadeira, pegou uma colher, colocou a colher dentro de um pote de plástico, depois encostou a colher na boca, várias vezes, como se estivesse comendo alguma coisa. Lucas entrou na ABD, Daniela perguntou se ele seria cachorro ou tigre. Lucas respondeu que seria tigre e seu nome seria Fred. Lucas deitou no chão, Daniela o cobriu com uma colcha e colocou a boneca deitada ao lado dele. Lucas segurou a boneca e falou: *Aí, veio um cara para entregar a carta. Ele ficou assustado, porque ele viu eu dormindo*. Daniela agachou perto de Lucas, como se estivesse conversando com o “cara que veio entregar a carta” e disse: *Não, calma. Ele é o tigrinho*. Lucas continuou segurando a boneca. (...) Daniela foi até o quadro, escreveu algumas letras, voltou e falou com Aline: *Pronto, professora. Já dei aula*. Aline pegou o telefone, colocou o fone no ouvido, disse: *Trim, lin, lin*. Daniela pegou o outro telefone, colocou o fone no ouvido, disse: *Alô*. Aline disse: *A professora do LDH, disse pra você voltar*. Daniela respondeu: *Ah, eu não posso*.

Segundo Araújo e Scalon (2005), essa é uma realidade que estamos vivendo, pois as famílias estão se tornando menores. De acordo com as pesquisadoras, essa redução no tamanho das famílias ocorreu, na maior parte do mundo, principalmente a partir da década de 1970 e ocasionou alterações nos tipos de arranjos familiares e nos padrões de conjugalidade. Elas afirmam que, atualmente, o número de famílias extensas e até mesmo o número de famílias nucleares diminuiu e, no entanto, aumentou o número de famílias compostas por apenas um membro, famílias compostas por casais do mesmo sexo e famílias sem filhos.

7.2.3. Área do brinquedo dramático com acessórios caracterizando consultório médico

Quando a área do brinquedo dramático estava com acessórios caracterizando consultório médico, os meninos representaram os papéis de paciente, tio [representou o papel do tio que foi ao médico], bebê [representou o papel de bebê no consultório médico], cachorrinho, ursinho, enquanto as meninas interpretaram os papéis de mãe [levando os filhos ao médico], filha [representou o papel da filha no consultório médico], médica e paciente, como mostrado no Quadro 12.

Quadro 12 – Papéis representados por meninos e meninas na área do brinquedo dramático com acessórios caracterizando consultório médico

Papéis representados pelas meninas	Papéis representados pelos meninos
Mãe	Tio
Filha	Bebê
Médica	Paciente
Paciente	Cachorrinho
	Ursinho

Fonte: Dados da pesquisa.

O fato de a área do brinquedo dramático estar com acessórios caracterizando consultório médico ampliou as possibilidades para as crianças em termos das representações. Entretanto, a maternidade continuou tendo presença marcante nos jogos desenvolvidos pelas meninas. Elas representaram o papel da mãe indo ao médico e levando seus filhos ao médico, enquanto os meninos, ao representarem o papel de paciente, associaram-no ao papel de bebê ou tio, como mostrado no extrato a seguir:

OBS. 06 – Sala 04 Ricardo deitou na cama, Magali encostou o estetoscópio em sua barriga e em seguida, Ricardo levantou. Magali olhou para ele e disse: *O ouvido! Espera o ouvido!* Ricardo olhou para Luis e disse: *Agora é o Luis.* Luis respondeu: *Eu sou o dentista. Eu sou o dentista, não é Magali?* Magali respondeu: *Não. Você tem que ir no médico.* Luis deitou na cama com a barriga pra baixo. Ricardo segurou o pé de Luis e disse: *Cabeça pra cima. Cabeça pra cima.* Luis virou, Magali levantou a blusa de Luis, colocou estetoscópio em sua barriga, depois encostou um objeto na orelha, em seguida, encostou uma seringa no braço, como se estivesse dando injeção. Ricardo olhou para Luis e disse: *Pronto.* Luis levantou, deitou, novamente, na cama, Ricardo segurou a cabeça dele. Luis olhou para Ricardo e disse: *Eu sou o tio. Eu sou o tio. Já sou grande (...).* Logo, Luis levantou e saiu com Ricardo da ABD. (...) Elaine, Tereza e Fernanda colocaram as bonecas em cima da cama, onde Magali estava manipulando os acessórios de médico. Magali perguntou: *Todos os dias, todas vocês, dão remédio? De morango?* Elaine balançou a cabeça, negativamente. Fernanda perguntou: *E eu, hein?* Magali respondeu: *Você é depois.* Tereza olhou para Magali que estava “examinando” a boneca e disse: *As mães são depois, né?* Magali perguntou: *Quem quer ir na minha casa?* As

três levantaram o dedo. Magali colocou a seringa na boca das bonecas e, em seguida, colocou as bonecas no banco e disse: *Agora as mães.*

Durante os jogos dramáticos, as crianças representaram um modelo de família formado pela mãe e pelos filhos e dramatizaram uma situação em que os filhos estavam doentes e foram levados ao consultório médico pela mãe, como exemplifica o extrato a seguir:

OBS. 06 – Sala 06 Helena sentou no banco, ao lado da cama, colocou a boneca deitada na cama. Andresa pegou a boneca, tirou a roupa dela. Helena olhou para Andresa e disse: *O Andresa, ele veio no médico. Ele não acabou de nascer não.* Andresa colocou a boneca deitada na cama sem roupa (...). Andresa mexeu na boneca e disse: *Agora vou ter que fazer uma operação nele.* Andresa sentou no banco, ao lado da cama, onde estava a boneca. Flávia sentou no banco em frente, Renata sentou no banco ao lado de Flávia, Karina agachou e ficou observando. Andresa pegou uma seringa, encostou na barriga da boneca. Flávia levantou e disse: *Vou ver se tem um doador.* Em seguida, Andresa falou com Helena: *Vai lá no laboratório, vê se você tem sangue para doar pro seu filho.* (...) Renata saiu, novamente, da ABD e pediu para professora ser a doadora. A professora entrou na ABD, junto com Renata e sentou num banco. Andresa encostou uma seringa no braço da professora, Flávia aproximou e perguntou: *Tem que saber. Qual é o seu tipo de sangue?* A professora respondeu: *O meu é O +.* Flávia foi até a cama, onde estava a boneca e disse: *Vamos ver, se o do bebê é.* Flávia encostou uma seringa na barriga da boneca e disse: *Também é O +.* Helena ficou sentada ao lado da cama, observando Flávia. Andresa aproximou, segurando a seringa, disse: *Agora, vou ter que aplicar na boquinha dele.* Andresa olhou para a boneca, perguntou: *Também é O +?* Flávia respondeu: *É. A professora é O + e o bebê também é, deu certinho.*(...) Helena deu uma volta pela ABD, mordendo a mão [como se estivesse nervosa, pelo fato de seu filho estar sendo operado], voltou e sentou no banco, ao lado da cama e segurou a cabeça da boneca.

As crianças representaram uma situação em que a mãe levou o filho para consultar. Apesar de os estudos apontarem que tanto homens quanto mulheres consideram importante ter filhos de acordo com a pesquisa, Araújo e Scalón (2005) enfatizam que ainda ocorre uma forte associação entre afeto materno e cuidado direto. Os dados da pesquisa revelaram que predominam uma atitude tradicional em relação ao “cuidado”, o qual é visto, na maioria das vezes, como uma responsabilidade feminina. Assim, para ser uma boa mãe acredita-se que a mulher tenha que, antes de tudo, cuidar dos filhos.

Como observa Duran (2000), excluindo-se os limites biológicos relacionados com a função da gestação, todos os outros aspectos envolvidos no cuidado podem ser efetivamente desempenhados por homens e mulheres. Ou seja, a associação entre “cuidado” e mulher é uma questão de gênero (ARAÚJO; SCALÓN, 2005, p. 48).

Essa relação entre afeto materno e cuidado direto é ensinada para as meninas desde cedo, quando oferecemos os brinquedos atrelados à maternidade. Nos jogos simbólicos desenvolvidos na área do brinquedo dramático, as meninas representaram o

papel de mãe, indicando que esse desejo pela maternidade já está sendo construído, enquanto os meninos representaram os papéis de bebê e tio. Observamos que as meninas permaneceram mais tempo na área do brinquedo dramático que os meninos. Ao analisarmos os tipos de brinquedos usados por meninos e meninas, notamos que houve variação significativa, como apresentado no Quadro 13.

Quadro 13 – Brinquedos usados na área do brinquedo dramático com acessórios caracterizando consultório médico

Acessórios utilizados	Brinquedos utilizados por meninas	Brinquedos utilizados por meninos
Consultório Médico	Aparelho de medir pressão	Cama
	Armário	Seringa
	Bancos	Telefone
	Bonecas	
	Cadeira	
	Cama	
	Carrinho de compras	
	Estetoscópio	
	Faca	
	Fogão	
	Forno microondas	
	Frutas de plástico	
	Jalecos	
	Lençol	
	Martelinho	
	Máscaras	
	Seringa	
	Telefone	
	Tocas	
	Vasilhas de cozinha	

Fonte: Dados da pesquisa.

Em uma primeira análise, podemos dizer que a variação nos tipos de brinquedos usados por meninos e meninas pode ser explicada pelo fato de as meninas terem permanecido mais tempo na área do brinquedo dramático. Entretanto, o fato de elas terem permanecido mais tempo na área do brinquedo dramático está associado a um componente afetivo, o qual direciona o comportamento das crianças. Por exemplo, as meninas desde muito cedo são incentivadas a cuidar de suas bonecas. Acreditamos que nessa fase, como destaca Moreno apud Wechsler (2002), a afetividade começa a se subordinar aos estereótipos presentes na conserva cultural, e as meninas passam a optar, cada vez mais, por esse tipo de atividade. Por conseguinte, podemos dizer que as escolhas das meninas não são aleatórias ou baseadas no instinto materno, mas feitas

com base em suas estruturas afetivas, as quais são construídas ao longo do desenvolvimento da criança.

7.2.4. Área do brinquedo dramático com acessórios caracterizando oficina mecânica

Quando a área do brinquedo dramático estava com acessórios caracterizando oficina mecânica, os meninos representaram os papéis de mecânico e motorista, enquanto as meninas, os papéis de mecânica, secretária da oficina, cliente da oficina mecânica, tigre, responsável pelas atividades domésticas, mãe, filha, irmã, tia e sobrinha, como mostrado no Quadro 14.

Quadro 14 – Papéis representados por meninos e meninas na área do brinquedo dramático com acessórios caracterizando oficina mecânica.

Papéis representados pelas meninas	Papéis representados pelos meninos
Mecânica	Mecânico
Secretária da oficina	Motorista
Cliente da oficina	
Tigre	
Mãe/mecânica	
Filha	
Irmã	
Tia	
Sobrinha	
Responsável pelas atividades domésticas	

Fonte: Dados da pesquisa.

A área do brinquedo dramático estava com acessórios considerados socialmente como masculinos. Entretanto, durante os jogos, tanto os meninos quanto as meninas brincaram no espaço que estava representando a oficina mecânica. É interessante destacar que, apesar da presença feminina, os meninos lideraram os jogos, como pode ser exemplificado no extrato a seguir:

OBS. 08 – Sala 04 Ricardo saiu empurrando o caminhão [brinquedo]. Jaqueline e Luis foram andando atrás dele. Em seguida, Luis voltou com o caminhão para o mesmo lugar onde estavam anteriormente, e os três continuaram mexendo nas peças que estavam no caminhão. Ricardo olhou para Luis e disse: *A gente tá trabalhando com ferramenta*. Cícero aproximou e perguntou para Luis: *Isso aí é o que Luis?* Luis, que estava segurando uma ferramenta, respondeu: *Vai cair uma bomba aqui*. Tereza ficou em pé ao lado do caminhão observando as crianças, Cícero olhou para ela e disse: *Tereza quero ir na sua casa*. Ricardo olhou para Cícero

e disse: *Na minha casa*. Cícero olhou para Ricardo e disse: *Quero ir na sua casa, Ricardo*. Ricardo respondeu: *tá*. Cícero sentou no chão, ao lado de Luis, ficou mexendo nas peças que estavam na carroceria do caminhão e depois ficou observando Jaqueline martelando as rodas do caminhão.

O fato de os meninos se posicionarem como líderes no jogo, quando a área do brinquedo dramático estava com acessórios caracterizando oficina mecânica, revela que os estereótipos vão sendo incorporados pelas crianças à medida que oferecemos brinquedos diferenciados para meninos e meninas. Mesmo que essa diferenciação não seja feita no LDI e no LDH, não podemos esquecer que as crianças estão inseridas num contexto mais amplo, o qual reproduz as ideologias de gênero por meio dos brinquedos e tantos outros artefatos culturais.

No decorrer dos jogos, houve uma situação em que apenas as meninas desenvolveram atividades na área do brinquedo dramático. Elas representaram os papéis de mãe, filha, irmã, tia, sobrinha, secretária e mecânica e dramatizaram uma situação vivenciada numa oficina mecânica, onde a mãe, a filha e a tia trabalhavam e conversavam sobre sua vida particular. Durante a conversa, elas discutiram sobre quem poderia ter namorado, como mostrado no extrato a seguir:

OBS. 08 – Sala 05 Daniela pegou o telefone, colocou o fone no ouvido e disse: *Alô. Oi meu amor. Eu não posso, meu amor. Tá tendo muito trabalho aqui. Tá. Tchau*. Daniela deixou o fone no gancho, foi até o local onde estava Débora e Sara e disse: *Aqui, o meu namorado...* Sara interrompeu a fala de Daniela, perguntou: *Você tem namorado, tia?* Daniela respondeu: *Claro, né*. Débora completou: *Todo mundo tem namorado, filha*. Sara olhou para Débora e disse: *Menos eu?* Débora respondeu: *Não. Quando você tiver idade igual a minha ou da sua tia, aí você vai poder*. Débora continuou batendo o martelo no capacete, Daniela disse: *Mas, sabe o que é? Meu namorado, o que vocês acham? Eu devo sair com ele? Ele me chamou pra ir no cinema*. Débora e Sara responderam juntas: *Pode*. Débora continuou: *A gente toma conta de tudo*. Daniela saiu e sentou num banco de costas para ABD. (...) No final do jogo, as três tinham namorado, conversaram com eles no telefone e disseram que estavam saindo com o namorado para ir ao shopping, ao cinema e a pizzaria.

Podemos notar que as crianças representaram um modelo de família diferente do modelo de família burguesa moderna, pois tanto a mãe quanto a filha e a tia tinham namorado e trabalhavam fora. Pesquisas indicam que, atualmente, trabalhar fora não é considerado pelas mulheres apenas um meio para suprir as necessidades econômicas, mas envolve também questões relacionadas com a satisfação pessoal. Essa inserção das mulheres no mercado de trabalho e a redefinição das fronteiras entre trabalhos feminino e masculino foram representadas pelas crianças nos jogos.

Além desses aspectos, as crianças levantaram uma discussão sobre o valor das contas de telefone. Essa discussão faz parte do cotidiano de muitas famílias de classe

média atualmente. Outra questão que foi representada pelas crianças está relacionada com a importância em manter o emprego, como podemos ver no extrato que se segue:

OBS. 08 – Sala 06 Flávia apontou para as ferramentas e falou com Amanda: *Vai trabalhar, você não vai ganhar dinheiro pagando conta de telefone. Você acha que vai ganhar a vida, ligando pra mim? Você tem que arrumar o nosso caminhão. Você acha que vai ganhar dinheiro, ligando no telefone? Você vai é gastar.* Amanda sentou no chão, ao lado das meninas. Flávia aproximou e falou com Amanda: *Se eu ver você, mais uma vez, no telefone, conversando com amiga na hora do trabalho, eu ligo para polícia. Porque a gente deixou você ter um emprego aqui, só pra ajudar e gente. E você fica no telefone.* Flávia saiu, pegou o telefone, colocou o fone no ouvido e disse: *Eu posso te dar uma condição, antes de falar com Amanda? A condição é, dá meia volta e desliga o telefone, tá.* Flávia colocou o fone no gancho, pegou o caminhão que estava ao lado da ABD e colocou em cima da mesa. Renata, Karina e Amanda continuaram mexendo nas ferramentas. Helena agachou-se ao lado de Amanda e ficou observando. Flávia pegou, novamente, o telefone, encostou o no ouvido de Amanda e disse: *Uma chance para você. Ela ligou.* Amanda pegou o fone e colocou no ouvido. Nesse momento, Helena levantou, colocou o outro fone no ouvido e disse: *Olha aqui. Se você não continuar trabalhando direito, você vai perder o trabalho. Olha bem, irmã. Olha bem, ouviu? Tchau.* Flávia pegou o fone com Amanda e colocou no ouvido. Helena perguntou: *Quem tá falando?* Flávia respondeu: *É Flávia.* Helena disse: *Ah, me desculpa. Tchau.* Andresa entrou na ABD, observou as meninas conversando sobre a conta de telefone, falou com Amanda: *Você não trabalha, você só gasta dinheiro pagando conta. Você não trabalha. Não come direito. Fica dia e noite, só ligando, ligando. Por isso que a conta, vem mil reais. Mil reais.* Amanda ficou observando Andresa falar. Em seguida, Helena levantou, pegou algumas folhas na área de artes, voltou para ABD, falou: *Olha a conta de telefone. Uma conta, duas contas, três contas. Tem um montão de conta de telefone. E a gente vai ter que pagar e não a senhorita.* Flávia pegou as folhas com Helena, levantou e disse: *Se eu não te proíbo, você fica ligando. O dinheiro que a gente ganha com o caminhão, a gente perde, pagando conta de telefone.* Flávia saiu da ABD, junto com Helena, Karina, Andresa e Amanda e ficaram numa mesa ao lado da ABD, Flávia folheou os papéis e disse: *Olha aqui. 227. 340. 60. 59. 317. 80. 95. 817. 98. 490. 367. 340. 360. 605. 1817. 67. É muito dinheiro.* Helena aproximou e falou com Amanda: *Você vai ter que pagar.* Flávia completou: *Você fica ligando na hora do trabalho.* Andresa olhou para Amanda, disse: *É muita conta.* Nessa hora, a professora avisou que estava na hora de guardar os brinquedos.

Notamos que tanto as meninas quanto os meninos desenvolveram atividades quando a área do brinquedo dramático estava com acessórios considerados socialmente masculinos, entretanto os meninos se limitaram aos papéis de motorista e mecânico, enquanto as meninas representaram papéis ligados às esferas pública e privada. Notamos que essa variedade não esteve presente apenas nos papéis desempenhados pelas crianças, mas ocorreu também uma diferença nos tipos de brinquedos utilizados por meninos e meninas, como mostrado no Quadro 15.

Quadro 15 – Brinquedos usados na área do brinquedo dramático com acessórios caracterizando oficina mecânica

Acessórios utilizados	Brinquedos utilizados por meninas	Brinquedos utilizados por meninos
Oficina mecânica	Anel	
	Armário	Banco
	Boneca	Caminhão
	Cadeira	Ferramentas (<i>parafusos, chave de fendas, alicate, martelo etc.</i>)
	Cama	
	Caminhão	
	Capacete	
	Carrinho de compras	
	Ferramentas (<i>parafusos, chave de fendas, alicate, martelo etc.</i>)	
	Folhas de papel	
	Forno microondas	
	Liquidificador	
	Mesa	
	Pá	
	Pia	
	Régua	
	Roupas	
Telefone		
	Vasilhas de cozinha	

Fonte: Dados da pesquisa.

Os brinquedos foram usados pelas crianças como suporte da ação lúdica. Os meninos, ao desempenharem os papéis de motorista e mecânico, usaram os brinquedos relacionados com a oficina mecânica, como ferramentas, caminhão e banco, enquanto as meninas, ao representarem os papéis de mecânica, secretária da oficina, cliente da oficina mecânica, tigre, responsável pelas atividades domésticas, mãe, filha, irmã, tia e sobrinha usaram uma variedade maior de brinquedos, como podemos verificar no Quadro 17.

Segundo Brougère (2004), estudos realizados sobre o uso do brinquedo indicaram que, quando o brinquedo está presente, a brincadeira se torna mais longa. Acrescenta que o brinquedo não limita a criatividade da criança, mas, ao contrário, abre novos espaços para a invenção e possibilita o enriquecimento dos jogos. Entretanto, ainda de acordo com Brougère (2004), *o brinquedo não é toda a experiência infantil, mas um objeto entre outros, um elemento, e sem dúvida, não o mais importante, da experiência complexa e multiforme que vivem todas as crianças* (BROUGÈRE, 2004, p. 250). Portanto, não podemos explicar o comportamento das crianças analisando apenas os tipos de brinquedos usados, pois ele “está inserido numa experiência complexa nunca

isolada, acompanhada de discursos, que desembocam em ações heterogêneas” (BROUGÈRE, 2004, p. 250).

7.2.5. Área do brinquedo dramático com acessórios caracterizando supermercado

Na situação em que a área do brinquedo dramático estava com acessórios caracterizando supermercado, os meninos representaram os papéis de “caixa” do supermercado, cliente, empacotador, repositor de prateleiras, ajudante de supermercado, guarda e responsável pelas atividades domésticas, enquanto as meninas representaram os papéis de mãe [fazendo compras no supermercado], filha [indo ao supermercado com a mãe], “caixa” do supermercado, cliente, empacotadora, repositora de prateleiras, como mostrado no Quadro 16.

Quadro 16 – Papéis representados por meninos e meninas na área do brinquedo dramático com acessórios caracterizando supermercado

Papéis representados pelas meninas	Papéis representados pelos meninos
Mãe	“Caixa” do supermercado
Filha	Cliente do supermercado
“Caixa” do supermercado	Empacotador
Cliente do supermercado	Repositor de prateleiras
Empacotadora	Ajudante do supermercado
Repositora de prateleiras	Guarda
	Responsável pelas atividades domésticas

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos que os jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático com acessórios caracterizando supermercado apresentaram uma variedade maior de papéis desempenhados pelos meninos em relação aos jogos desenvolvidos com outros acessórios. Entretanto, mesmo tendo a opção para desempenharem papéis no mundo público, desenvolveram atividades domésticas, preparando o suco e mexendo as panelas, como ilustra o extrato seguinte:

OBS. 10 – Sala 04 Gustavo pegou o liquidificador colocou em cima do banco, pegou dois ovos de plástico, bateu os ovos na beirada do banco, como se estivesse quebrando, segurou os ovos em cima do liquidificador e disse: *Tim, Tim*. Como se estivesse deixando a clara e gema caírem no copo. Em seguida, deixou os ovos em cima do banco, pegou o liquidificador, colocou na pia (...). Gustavo deixou o liquidificador, ficou mexendo nas notas que estavam espalhadas pelo chão. Luis pegou o ovo de plástico, jogou dentro do liquidificador e, em seguida, jogou várias frutas de plástico, apertou os botões do liquidificador e disse: *Pronto, o suco tá pronto*.

Esses dados reforçam que não são apenas as meninas que gostam de brincar com os brinquedos que são considerados socialmente femininos. Ao analisar os tipos de brinquedos usados por meninos e meninas, observamos que não houve variação significativa, como podemos ver no Quadro 17.

Quadro 17 – Brinquedos usados na área do brinquedo dramático com acessórios caracterizando supermercado

Acessórios utilizados	Brinquedos utilizados por meninas	Brinquedos utilizados por meninos
Supermercado	Bancos	Bancos
	Bolsas	Cadeiras
	Cadeiras	Caixa registradora
	Caixa registradora	Calculadora
	Calculadora	Canetas
	Canetas	Cartão de crédito
	Carrinho de compras	Cestinha de compras
	Cartão de crédito	Embalagens (<i>alimentos, produtos de higiene pessoal, produtos de limpeza etc.</i>)
	Cestinha de compras	Etiquetas
	Embalagens (<i>alimentos, produtos de higiene pessoal, produtos de limpeza etc.</i>)	Frutas e verduras de plástico
	Etiquetas	Garrafas em miniaturas
	Frutas e verduras de plástico	Liquidificador
	Garrafas em miniatura	Mesa
	Mesa	Notas de papel imitando dinheiro
	Notas de papel imitando dinheiro	Panela
	Pia	Pia
	Prateleiras	Prateleiras
	Sacolas plásticas	Sacolas plásticas
		Telefone

Fonte: Dados da pesquisa.

Esses brinquedos apoiaram a ação lúdica das crianças, em que elas representaram diversas situações. Como aponta Brougère (2004):

Brincar com um brinquedo é receber, por intermédio de um artefato, dados culturais complexos, é interpreta-los e produzir uma nova ação cultural que, mesmo que responda à prescrição do objeto, é sempre uma produção singular num contexto específico (BROUGÈRE, 2004, p. 267).

Na maioria dos jogos, as meninas e os meninos dramatizaram que estavam fazendo compras no supermercado, como podemos ver nos extratos de observação que se seguem:

OBS. 10 – Sala 04 Assim que iniciou as atividades, Magali, Fernanda, Luis, Ricardo, Jaqueline, Gustavo foram para ABD. Gustavo pegou uma cestinha, colocou várias embalagens dentro. Magali segurou a caixa registradora, disse: *Tem que pagar comigo, aqui.* Ricardo pegou um mamão, colocou em cima da mesa, onde estava a caixa registradora, disse: *Moça, quero mamão.* Magali continuou apertando as teclas da caixa registradora, disse: *Mamão? Não deve nada, não.* Ricardo pegou o mamão, colocou em cima da mesa, voltou e pegou outras embalagens. Gustavo colocou a cestinha cheia de embalagens, ao lado da caixa registradora, Magali continuou apertando as teclas da caixa registradora, disse: *Não paga nada. Tchau.* Gustavo pegou a cestinha com as embalagens, colocou em cima da pia, tirou as embalagens.

OBS. 10 – Sala 05 Daniela que estava colocando algumas embalagens na cestinha, olhou para Débora e perguntou: *Você pegou o mamão?* Débora respondeu: *Não, só peguei o abacaxi.* Nessa hora, Lucas [que estava sentado em frente a caixa registradora] olhou para Débora perguntou: *Débora, o quê que você é minha, mesmo?* Débora respondeu: *Nada.* Lucas insistiu: *Você falou que era minha cliente. Cliente que você falou?* Débora continuou pegando embalagens e colocando na sacola, respondeu: *Eu sou cliente agora.* Lucas perguntou: *O que é cliente?* Débora respondeu: *Cliente, é uma pessoa que compra no teu supermercado, entendeu?* Lucas perguntou: *É uma pessoa que vem comprar, que conhece?* Débora respondeu: *É uma pessoa que não conhece, aí chama de moço. Você não sabe qual é o nome.* Lucas ficou mexendo na calculadora, Débora levantou com uma sacola cheia de embalagens, segurando algumas notas, encostou-se à mesa e perguntou para Lucas: *Posso te dar o dinheiro primeiro?* Lucas respondeu: *Pode.* Débora entregou as notas que estavam em sua mão para Lucas e colocou as embalagens em cima da mesa.

OBS. 10 – Sala 06 Amanda pegou uma bolsa, no cabide, colocou várias embalagens dentro, depois retirou as embalagens e colocou na mesa, em frente Flávia. Flávia pegou uma calculadora, apertou vários números, depois colocou as embalagens no chão e falou com Amanda: *350.* Amanda pegou algumas notas na bolsa e entregou para Flávia. Flávia pegou as notas e guardou na caixa registradora. Andresa colou etiquetas nas embalagens que Flávia havia colocado no chão. Flávia pegou uma sacola de plástico e começou a colocar as embalagens, que estavam no chão dentro da sacola. Andresa olhou para Flávia e disse: *Não Flávia, eu tenho que colocar o preço.* Flávia continuou colocando as embalagens na sacola e respondeu: *Ela já pagou.* Karina e Helena pegaram as bolsas cheias de embalagens e ficaram atrás de Amanda. Nessa hora, Andresa chamou Raul e pediu para ele colocar as “coisas” na sacola. Karina e Helena colocaram as embalagens em cima da mesa, ao lado da caixa registradora. Raul sentou ao lado de Flávia, pegou uma sacola de plástico, colocou as embalagens e entregou a sacola para Amanda.

As crianças vão construindo conhecimento sobre diversos conteúdos, no decorrer do jogo. Nessa interação, as crianças vão incorporando os valores, as regras e os estereótipos presentes na sociedade. “O brinquedo aparece como um dos suportes dessa construção, mas uma construção que não é recepção passiva” (BROUGÈRE, 2004, p. 266). Para que ocorra a construção do conhecimento, seja físico, lógico-matemático ou social, é imprescindível a ação das crianças.

Durante os jogos, as crianças representaram um modelo de família nuclear, formado pelo pai, pela mãe e pelas filhas. As meninas interpretaram uma situação em que as filhas foram fazer compras no supermercado e, ao passar com as mercadorias no “caixa”, falaram: *Nosso pai adora pinga. Nossa mãe tá doente.*

Outro aspecto que foi representado pelas crianças estava relacionado com o consumismo, o qual é incentivado, muitas vezes, pelos próprios pais. Uma das meninas que estavam representando a mãe falou com a que estava representando a filha: *Minha filha, pode comprar qualquer coisa!* Essa falta de limites e o consumismo foram reforçados pela menina que estava representando a “moça” do caixa ao dizer: *Pode ir lá comprar algumas coisinhas para sua mãe pagar. Pode comprar tudo!*

Como afirma Heckseher apud Karsaklian (2000, p. 218), a sociedade do lazer, que é a nossa, está indissociavelmente vinculada à sociedade de consumo e influenciou, de modo considerável, as crianças, estimulando-as a desempenhar o papel de consumidoras. Reforçando essas colocações, Baudrillard (1995) enfatiza que estamos vivendo em uma “sociedade de consumo”, em que não consumimos pela utilidade do objeto, mas sim pelo seu significado, pelo que representa determinado objeto. Para esse autor, possuir certos objetos representa *status*, pois vivemos o tempo dos objetos, quando estes ditam o nosso ritmo de consumo, traçando nossas satisfações pessoais. Nesse contexto, Karsaklian (2000) afirma: “que não nascemos consumidores, mas aprendemos a sê-lo. Da mesma forma, a vontade de obter produtos não é inata (...), mas apreendida num contexto social e cultural” (KARSAKLIAN, 2000, p. 241). Assim, as crianças aos poucos tomam consciência de que, ao adquirir determinados produtos, estão respondendo, de forma apropriada, aos desejos que originaram de uma necessidade. Essa consciência é fruto da observação do comportamento de seus pais, de seus amigos e da influência do “marketing”.

Como vimos ao longo da discussão, os brinquedos usados por meninos e meninas não apresentaram diferença significativa, quando a área do brinquedo dramático estava com acessórios caracterizando salão de cabeleireiro, escola e supermercado. No entanto, quando a área do brinquedo dramático estava com acessórios caracterizando oficina mecânica e consultório médico, as escolhas dos meninos e das meninas pelos brinquedos apresentaram variação significativa, como pode ser observado comparando os Quadros 15 e 17.

Ao analisar os tipos de papéis desempenhados pelas crianças, observamos que houve uma variedade maior de papéis desempenhados, tanto pelos meninos quanto pelas meninas, quando a área do brinquedo dramático estava com acessórios. As crianças representaram papéis ligados à esfera pública e privada e, ao analisar os jogos, notamos que os papéis desempenhados estavam mais relacionados com a esfera pública. Entretanto, os modelos de família representados pelas crianças foram praticamente os

mesmos representados quando a área do brinquedo dramático estava livre – ou seja, o modelo de família nuclear foi representado pelas crianças da sala 5, o modelo de família formada pela mulher com cônjuge e com filhos foi representado pelas crianças das salas 4, 5 e 6, e o modelo de família formado pela mulher sem cônjuge, com filhos e outros parentes foi representado apenas na sala 5. Porém, os modelos de família representados apresentaram uma mudança no contexto, em que as crianças representaram situações vivenciadas no salão de cabeleireiro, na escola, no consultório médico, na oficina mecânica e no supermercado e não limitaram suas representações ao espaço privado, como ocorreu quando a área do brinquedo dramático estava livre. Esses dados reforçam as afirmações de Brougère (2004), que enfatiza que o brinquedo não limita a brincadeira, mas, ao contrário, abre espaço para a criação de novas situações e para o enriquecimento do jogo, além de possibilitar o exercício do *fator tele* e do *fator espontaneidade* (WECHSLER, 2002).

Com base nas observações dos jogos realizados na área do brinquedo dramático, podemos inferir que as representações das crianças não refletiram apenas valores pós-modernos ou apenas valores modernos. Comparando a realidade brasileira atual com a de alguns anos atrás, verificamos que ocorreram mudanças importantes nos padrões de organização familiar e na forma como as relações de gênero são construídas. Entretanto, seria um grande equívoco dizer que as práticas e os valores tradicionais não estão presentes em nossa sociedade, pois como afirma Figueira (1987), o “arcaico” não desaparece; ele passa a conviver com o “moderno”. “E é nessa tensão entre os dois pólos que se constroem e se desfazem as famílias contemporâneas” (SINGLY, 2000, p. 15).

Alguns autores têm definido essa convivência entre o “arcaico” e o “moderno”, como o processo de destradicionalização, e outros preferem chamá-lo de pós-modernização. Contudo, independentemente do grupo em que os autores estejam, eles reconhecem que ocorrem algumas mudanças significativas nos padrões de relacionamento de gênero, na tolerância à diversidade sexual, os quais assinalam transformações fundamentais na cultura contemporânea.

Essas múltiplas formas de convivência familiar que foram representadas pelas crianças, segundo Araújo e Scalon (2005), não devem ser pensadas como a “crise da família”, mas, ao contrário, devemos interpretar como um processo de democratização, ou de “direito a ter direitos”. Assim, as mudanças nas relações de gênero e sua

repercussão na instituição familiar devem ser vistas como frutos de um crescente processo de individuação da vida social.

Segundo Oliveira (2005), o modelo de família baseado na dicotomia dos papéis de gênero – do homem provedor e da mulher dona de casa em tempo integral – tem sofrido declínio significativo ao longo da segunda metade do século XX. Para esse autor,

O declínio desse padrão familiar reflete as profundas transformações que ocorreram na esfera do privado, das relações de gênero e da intimidade, com repercussões na condição feminina (OLIVEIRA, 2002, p. 123).

7.3. Brinquedo dramático livre x brinquedo dramático com acessórios

A análise dos dados indicou que, quando a área do brinquedo dramático estava livre, os papéis mais representados pelas crianças estavam relacionados com a esfera privada e, quando a área do brinquedo dramático estava com acessórios, os papéis mais representados estavam associados à esfera pública. Como estamos analisando os papéis psicodramáticos e os modelos de família representados pelas crianças, consideramos importante apresentar uma análise dos jogos desenvolvidos nas duas situações, ou seja, na área do brinquedo dramático livre e com acessórios.

Se fossemos pensar que a área do brinquedo dramático livre é um local exclusivo para as meninas desenvolverem atividades, estaríamos reproduzindo a dicotomia entre os papéis públicos e privados presentes no modelo de família burguesa moderna. Entretanto, as observações dos jogos evidenciaram que os meninos também desenvolviam atividades na área do brinquedo dramático livre.

Quando a área do brinquedo dramático estava livre, as crianças representaram papéis relacionados tanto com a esfera pública quanto com a esfera privada, representando também personagens das mídias e animais. Os papéis desempenhados pelos meninos, relacionados com a **esfera privada**, foram pai, filho, bebê e responsável pelas atividades domésticas. Quando a área do brinquedo dramático estava livre, o único papel representado pelos meninos, relacionado com a **esfera pública**, foi o de ladrão. Os personagens das mídias representados foram ursinho Pooh e Batman, enquanto os animais foram cachorrinho, passarinho, tigre e Pitbull.

Os papéis relacionados com a **esfera pública**, desempenhados pelas meninas, foram cozinheira, dona do restaurante, funcionária da pizzaria e garçom. Os papéis relacionados com a **esfera privada** foram mãe, filha, irmã, prima, tia, avó e responsável pelas atividades domésticas. Os personagens das mídias representados pelas meninas foram mulher-gato, e os animais foram cachorrinha, passarinho e gatinha.

Quando a área do brinquedo dramático estava com acessórios, os papéis mais representados pelas crianças estavam relacionados com a esfera pública, o que já era esperado, pois a área do brinquedo dramático passou a oferecer mais possibilidades para as crianças representarem tais papéis. Os papéis desempenhados pelos meninos relacionados com a **esfera pública** foram aluno, professor, mecânico, motorista, ajudante de supermercado, “caixa” de supermercado, empacotador, guarda de supermercado, repositor de prateleira. Os papéis relacionados com a **esfera privada** foram filho [ajudando nas atividades domésticas], irmão, bebê, tio e responsável pelas atividades domésticas [preparando refeição]. Quando a área do brinquedo dramático estava com acessórios, os meninos não representaram personagens das mídias, e o único animal representado foi o cachorrinho.

Quando a área do brinquedo dramático estava com acessórios, os papéis desempenhados pelas meninas, relacionados com a **esfera pública**, foram cabeleireira, cozinheira, manicure, policial, “caixa” de supermercado, empacotadora, repositora de prateleira, ajudante da professora, aluna, diretora, empregada, professora, médica, mecânica e secretária da oficina. Os papéis relacionados com a **esfera privada** foram filha [ajudando a mãe no salão de cabeleireiro, trabalhando na oficina mecânica, indo ao supermercado com a mãe etc.], mãe [trabalhando no salão de cabeleireiro, desempenhando atividades domésticas, cuidando dos filhos, trabalhando na oficina mecânica, indo estudar na escola, levando os filhos ao médico etc.], bebê, irmã, sobrinha, tia. Elas não representaram personagens das mídias quando a área do brinquedo dramático estava com acessórios, e o único animal representado foi o tigre.

Notamos que os acessórios possibilitaram tanto aos meninos quanto às meninas desempenharem uma variedade maior de papéis. Como enfatiza Hislam (2006), enquanto educadores, pais e responsáveis devemos refletir sobre gênero e o brincar e, para tanto, variar o contexto do brincar, oferecendo ampla lista de idéias para a área do brinquedo dramático. Devemos envolver as crianças na discussão e planejamento dos jogos, aproveitando as experiências das crianças da “vida real”.

Ao analisar os jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático, podemos dizer que as crianças não reproduziram apenas a dicotomia entre papéis masculinos e femininos presentes na família burguesa moderna. Mas, ao contrário, os meninos desenvolveram atividades domésticas, cuidaram dos filhos e se “produziram” no salão de cabeleireiro. As meninas representaram o papel de mecânica, cliente da oficina mecânica, médica, mãe com dupla jornada de trabalho, preparando o lanche, desenvolvendo outras atividades domésticas, saindo para trabalhar, indo ao salão de cabeleireiro e ao supermercado, deixando a filha na escola para ir trabalhar, saindo para passear com o namorado, conversando com a empregada doméstica e cuidando dos filhos. Essas representações retratam a fragmentação da identidade relatada por Vaitsman (1994):

A mudança na posição social das mulheres afetou significativamente a construção de sua identidade. O sentimento de pertencer simultaneamente a vários lugares ou então a lugar nenhum aprofunda-se diante da multiplicidade de papéis em contexto de rápida transformação social (...) Os papéis de mãe e de esposa passaram a coexistir, interpenetrar-se e colidir com papéis profissionais, produzindo, como um dado da realidade, uma fragmentação da vida cotidiana com a qual a identidade aprendeu a lidar e diante do que inventou novas respostas (VAITSMAN, 1994, p. 150).

O papel mais representado pelas meninas foi o de mãe (quando a área do brinquedo dramático estava livre e com acessórios). Quando a área do brinquedo dramático estava livre, o papel mais representado pelos meninos foi o papel de filho e animais; quando a área do brinquedo dramático estava com acessórios, os meninos representaram uma variedade de papéis psicodramáticos. Pesquisa realizada por Hislam (2006) apresentou resultados semelhantes a esses, em que a pesquisadora relatou que, quando a área do brinquedo dramático estava representando apenas o espaço privado, os meninos representaram animais e bebês. “Esses papéis parecem mais aceitáveis do que o de pai ou de algum outro membro da família” (HISLAM, 2006, p. 53). Quando a área do brinquedo dramático passou a representar outros espaços além da casa, “os meninos entraram no espaço lúdico e atuaram em vários papéis dentro dele” (HISLAM, 2006, p. 56).

O fato de a instituição de educação infantil oferecer um espaço para desenvolvimento de jogos envolvendo papéis possibilita às crianças representarem papéis sociais em transformação. Observamos que a presença das meninas nos jogos desenvolvidos no brinquedo dramático foi maior em relação à presença dos meninos,

tanto nas situações em que a área do brinquedo dramático estava livre quanto nas em que a área do brinquedo dramático estava com acessórios. Essa frequência maior das meninas já era esperada, uma vez que os jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático envolvem mais papéis relacionados com a esfera privada, os quais ainda são considerados socialmente como femininos. Entretanto, a frequência dos meninos, mesmo que em menor quantidade, indica que meninos também gostam de brincar de boneca e “casinha”, ou seja, nas situações cotidianas. A presença dos meninos nos jogos considerados socialmente femininos revela que os estereótipos dos papéis sexuais podem estar se modificando, apontando para a possibilidade da construção de uma relação menos dicotômica e hierárquica entre homens e mulheres, pelo menos nessa faixa etária e em um ambiente que não reforça esses estereótipos.

Ao analisarmos os jogos desenvolvidos pelas crianças, parece que uma regra estava clara para as que brincavam na área do brinquedo dramático: que quem chega primeiro organiza a brincadeira. Inúmeras vezes observamos as crianças chegarem à área do brinquedo dramático e perguntarem para as crianças que já estavam brincando: *Posso brincar? Ou: Posso ir na sua casa?* As crianças respondiam: *Pode. Você vai ser... [pai, filha, bebê,...]*. Algumas vezes, as crianças aceitavam desempenhar o papel determinado, em outros momentos não aceitavam e escolhiam outro papel, o que acabava gerando um conflito entre as crianças, sendo que algumas vezes, quando não chegavam a um acordo, as crianças abandonavam o jogo.

Ao analisar, entretanto, mais detalhadamente os jogos, notamos que as meninas lideraram a maioria dos jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático, representando os papéis de mãe, médica e professora. A única situação que os meninos lideraram os jogos, a área do brinquedo dramático estava com acessórios caracterizando oficina mecânica. O fato de os meninos se posicionarem como líderes no jogo, quando a área do brinquedo dramático estava com acessórios caracterizando oficina mecânica e as meninas se posicionavam como líderes dos jogos quando a área do brinquedo dramático estava livre, revela que as representações das crianças, de certa forma, refletem as dicotomias entre os papéis públicos e privados presentes em nossa sociedade. Como aponta Figueira (1987), a modernização não levou ao desaparecimento dos “antigos” ideais, mas passamos a conviver com a pluralidade, conforme afirma Vaitsman (1994), em que os valores modernos passaram a conviver com os valores pós-modernos.

Além desses aspectos, os jogos desenvolvidos pelas crianças da sala 5 apresentaram maior complexidade em relação aos jogos desenvolvidos pelas crianças da sala 4, assim como os jogos desenvolvidos pelas crianças da sala 6 apresentaram maior complexidade em termos dos jogos desenvolvidos pelas crianças da sala 4 e da sala 5. Esses dados indicam o que Piaget apontou em relação ao desenvolvimento no interior do período pré-operatório, no qual ocorre um progresso na coerência dos jogos simbólicos e os papéis diferenciam cada vez mais, tornando-se complementares (PIAGET, 1946/1978). A seguir, apresentamos três extratos de observação para ilustrar a evolução da complexidade dos jogos desenvolvidos pelas crianças:

OBS. 06– Sala 04 Magali colocou uma boneca em cima da cama, encostou um objeto na orelha da boneca, olhou de perto como se estivesse examinando o ouvido. Em seguida, Magali tirou a boneca e pediu para Márcia deitar na cama. Márcia deitou. Magali repetiu o mesmo procedimento, encostou o estetoscópio na barriga e depois encostou o objeto na orelha, como se estivesse examinado a barriga e o ouvido. Márcia levantou. Ricardo deitou na cama, Magali encostou o estetoscópio em sua barriga, em seguida, Ricardo levantou. Magali olhou para ele, disse: *O ouvido, espera, o ouvido*. Ricardo olhou para Luis disse: *Agora é o Luis*.

OBS. 06– Sala 05 Débora conversou no telefone com Camila, disse: *Alô. Eu tou doente. Será que eu posso ir hoje, agora*. Camila interrompeu a fala de Camila, disse: *Claro que sim*. Débora deixou o fone no gancho, andou em direção a Camila, parou, falou: *to, to, to*. Como se estivesse batendo na porta. Camila deixou o telefone na mesa, andou em direção a Débora. Débora deitou na cama da boneca e disse que era bebê. Lucas chegou perto da cama e disse que era um ursinho de musiquinha. Camila concordou com Lucas, disse: *É, eu ligava e você tocava*. Quando terminou de falar, Camila levantou, encostou a mão em Lucas, disse: *Tum*. Lucas começou a cantar: *Dum, dum, dum. A Maria, a Maria*. Logo Lucas parou de cantar e falou com Débora: *Nós dois é bebê*. Débora respondeu com a voz baixa: *ah, ta bom*. Lucas continuou: *Então eu tava doente*. Débora olhou para Lucas, disse: *finje que eu era adulta*.

OBS. 06– Sala 06 Andresa mexeu na boneca, disse: *Agora vou ter que fazer uma operação nele*. Andresa sentou no banco, ao lado da cama, onde estava a boneca. Flávia sentou no banco em frente, Renata sentou no banco ao lado de Flávia, Karina agachou e ficou observando. Andresa pegou uma seringa, encostou na barriga da boneca. Flávia levantou, disse: *Vou ver se tem um doador*. Em seguida, Andresa falou com Helena: *Vai lá no laboratório, vê se você tem sangue para doar, pro seu filho(...)* A professora entrou na ABD, junto com Renata e sentou num banco. Andresa encostou uma seringa no braço da professora, Flávia aproximou e perguntou: *Tem que saber. Qual é o seu tipo de sangue?* A professora respondeu: *O meu é O +*. Flávia foi até a cama, onde estava a boneca, disse: *Vamos ver, se o do bebê é*. Flávia encostou uma seringa na barriga da boneca, disse: *Também é O +*. Helena ficou sentada ao lado da cama, observando Flávia. Andresa aproximou, segurando a seringa, disse: *Agora, vou ter que aplicar na boquinha dele*. Andresa olhou para a boneca, perguntou: *Também é O +?* Flávia respondeu: *É. A professora é O + e o bebê também é, deu certinho*.

A área do brincar dramático possibilitou às crianças vivenciarem diversos papéis, principalmente os ligados ao mundo doméstico e às funções expressivas. Acreditamos que essa possibilidade, ao ser oferecida às meninas e aos meninos,

contribui para que todos exercitem os papéis ligados ao mundo doméstico, deixando de reproduzir os discursos sexistas, que enfatizam que apenas as mulheres são responsáveis pelas atividades domésticas e pelo cuidado com os filhos.

Consideramos que a área do brinquedo dramático é um espaço para as crianças exercitarem os diversos papéis de forma prazerosa, para resolverem seus conflitos cognitivos e, ao mesmo tempo, modificar suas estruturas afetivas, exercitando o fator tele.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando discutimos as relações de gênero, os modelos de família e a divisão sexual do trabalho, não podemos nos limitar apenas à dicotomia entre papéis masculinos e femininos, dominação e submissão, pois, como afirma Vaitsman (1994), os papéis no casamento e na família adquiriram múltiplas significações. A fragmentação dos papéis e a redefinição das fronteiras entre os papéis masculinos e femininos ocasionaram a ruptura da dicotomia dos papéis sexuais.

Ao refletirmos sobre os papéis psicodramáticos representados por meninos e meninas, consideramos que uma análise baseada na oposição binária não é suficiente para explicar os jogos, uma vez que as crianças estão inseridas numa sociedade constituída por uma infinidade de sujeitos que não necessariamente se enquadram nessa classificação binária, em que o homem é visto como dominador e a mulher, dominada. Dessa forma, acreditamos que o sujeito é constituído por múltiplas identidades e que não existe uma única forma de ser menino e de ser menina. Logo, consideramos que as crianças podem brincar com os diversos tipos de brinquedos sem ter que se sujeitarem às classificações arbitrárias impostas pela sociedade.

As questões que nortearam a pesquisa foram: Que tipos de modelos meninos e meninas do LDI e LDH estão produzindo e reproduzindo nos jogos? Os papéis representados nos jogos apontam as mudanças que estão sendo construídas nas relações familiares e nas relações de gênero na sociedade atual? Existe uma hierarquia sexual de poder nas relações sociais estabelecidas entre meninos e meninas nos seus jogos?

Para responder a essas questões, o trabalho teve como objetivo analisar, através dos jogos simbólicos, o processo de constituição das identidades de gênero. Quando falamos na construção das identidades de gênero, não estamos nos referindo a uma conformidade com os papéis instituídos socialmente, mas consideramos que a ação da criança nesse processo é fundamental.

Os dados confirmaram as hipóteses da pesquisa, segundo as quais as crianças na faixa etária pesquisada começam a incorporar os estereótipos de gênero presentes na cultura. Notamos que os estereótipos estiveram presentes, principalmente na questão da liderança dos jogos. Os meninos lideraram os jogos apenas na situação em que a área do brinquedo dramático estava com acessórios caracterizando oficina mecânica, e as meninas lideraram os jogos quando a área do brinquedo dramático estava livre, ou seja, representando apenas o espaço privado, e quando estava com acessórios caracterizando consultório médico. Quando a área do brinquedo dramático estava com acessórios caracterizando salão de cabeleireiro, escola e supermercado, a liderança não ficou bem definida.

Ao analisar os papéis psicodramáticos, verificamos que as crianças não reproduziram apenas a dicotomia entre papéis públicos e privados, presentes na família burguesa moderna, mas também refletiram as mudanças que estão ocorrendo nos padrões de casamento, na família, na divisão sexual do trabalho e nas relações de gênero, refletindo a ruptura entre público e privado atribuída segundo o gênero, em que as fronteiras entre os papéis masculinos e femininos estão sendo redefinidas. Embora em alguns jogos as crianças apresentassem em suas representações certo distanciamento das concepções hegemônicas presentes na sociedade, ou seja, as meninas representaram a mãe trabalhando fora de casa e os meninos, o papel do pai cuidando dos filhos e da casa; em outras situações, reproduziram idéias bem “tradicionais” relacionadas à dicotomia entre papéis masculinos e femininos, como os meninos representando o papel de mecânico e as meninas, o papel de mãe e filha. Assim, podemos inferir que as representações das crianças não refletiram apenas valores pós-modernos ou apenas valores modernos. Como ressaltam Araújo e Scalon (2005), não podemos reduzir a realidade a isso ou aquilo, pois vivemos em um mundo complexo, em que os valores modernos e pós-modernos estão em constante negociação.

Não podemos explicar a construção do conhecimento social apenas por meio da interação e transmissão social, pois este é apenas um dos quatro fatores do desenvolvimento. A questão é: como o ser humano parte do biológico e se constrói

enquanto sujeito do seu próprio conhecimento? Baseado na Epistemologia Genética, pode-se explicar esse desenvolvimento como um processo de construção. Para isso, é fundamental situar a teoria de Piaget no quadro das correntes da Epistemologia nas Ciências Contemporâneas, em que ele próprio se posiciona na Dialética, por considerar a interação sujeito-objeto na perspectiva-prática e a estrutura e gênese como construtivista, na perspectiva teórica (PIAGET, 1967). Assim, podemos inferir, como apontam alguns estudos, que se tornar uma menina ou um menino de sua cultura é o resultado da ação conjugada dos fatores biológicos, da ação do meio e da atividade estruturante do sujeito.

Conforme explica Barreto (2006), é importante frisar que o que herdamos é um modo de funcionamento que está presente onde quer que haja vida. Mas, para além da herança genética e do processo de maturação, o ser humano constrói o conhecimento por meio de sua ação sobre o mundo. Essas ações estão ligadas aos quatro fatores do desenvolvimento, portanto a Epistemologia Genética não é uma teoria “biológica” e, sim, uma teoria dialética, em que encontramos em equilíbrio os fatores de desenvolvimento, ou seja, além da maturação e hereditariedade, há exercício e experiência, interação e transmissão social e equilíbrio. São esses fatores, juntos, que explicam o desenvolvimento.

Ainda de acordo com Barreto (2006), a teoria piagetiana não desconsidera o fator social, apenas considera que há uma complexidade de fatores que limitam e, ao mesmo tempo, possibilitam o desenvolvimento em determinados períodos. O ser humano é sim um ser histórico e social, mas é também biológico e possui um equilíbrio interno que o diferencia e o singulariza na construção de seu conhecimento.

Diversos discursos apontam, ainda, que as ideologias de gênero são reproduzidas por vários artefatos culturais, principalmente pelos brinquedos. Entretanto, ao observar os jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático, notamos que as crianças não reproduziram simplesmente essas ideologias. Para entender melhor o uso do brinquedo pelas crianças, Piaget enfatiza que, por meio da imitação diferida, ocorre a assimilação do real ao “eu” e, portanto, as representações das crianças não são cópias exatas da realidade. Constatamos que a escolha e a utilização dos brinquedos pelas crianças não seguiram as classificações que os adultos fazem sobre brinquedos “adequados” para meninos e “adequados” para meninas. Esses dados reforçam os resultados da pesquisa realizada por Finco (2004), que enfatiza que meninos e meninas revelaram que as

categorizações dos brinquedos são construções feitas pelos adultos e não têm significado para as crianças nos jogos.

Ao analisar os brinquedos utilizados por meninos e meninas, observamos que a boneca esteve presente na maioria dos jogos desenvolvidos pelas meninas. Observamos que ela não esteve presente nos jogos desenvolvidos pelas crianças nas três salas apenas quando a área do brinquedo dramático estava com acessórios caracterizando supermercado. Observamos que os meninos também brincaram com a boneca, embora por um tempo bem menor em relação às meninas. Como destaca Piaget, ao analisar o uso dos brinquedos pelas crianças, não podemos nos esquecer do componente afetivo, porque a afetividade influencia a escolha do indivíduo em mostrar esforço intelectual, servindo, então, como um regulador da ação. Essa ação reguladora influencia a escolha de metas, representando um papel que determina valores. Afeto, enquanto energética, pode combinar com esquemas estruturais cognitivos para focar o interesse do indivíduo em um objeto ou idéia específica.

Nas atividades na área do brinquedo dramático, observamos que a boneca negra foi “deixada de lado” pelo grupo de crianças, principalmente as meninas. As meninas sempre optavam pela boneca branca e, quando brincavam com a boneca negra, atribuíam-lhe uma posição de menor prestígio, por exemplo, como criança abandonada. Como destaca Sabat apud Finco (2004), as mídias atuam como pedagogias, produzindo valores e saberes e (re) produzindo identidades. Em diversos tipos de propagandas, os brinquedos oferecidos às meninas seguem um padrão de beleza e perfeição e, quando tentam fugir desse padrão, enfrentam resistências. Assim, será que poderíamos atribuir à ação das meninas uma influência das mídias que impõem às crianças um modelo ideal de beleza e, ao mesmo tempo, despertam o desejo, induzindo as crianças a optar por determinado produto? Será que essa discriminação em relação à boneca negra revela que as crianças já estão incorporando os preconceitos racistas presentes na sociedade? Ou será que o fato de a maioria das crianças que participaram da pesquisa ser branca³⁹ poderia ter influenciado a escolha das meninas pela boneca branca? Essas são algumas questões que merecem ser investigadas, pois envolve um dos direitos fundamentais dos cidadãos – o direito à igualdade.

Além desses aspectos, durante os jogos desenvolvidos na área do brinquedo dramático o papel mais representado pelas meninas foi o de mãe (tanto quando a área do

³⁹ Apenas um menino que participou da pesquisa era negro.

brinquedo dramático estava livre e como com acessórios), o que pode indicar que as meninas nessa idade estão construindo o desejo pela maternidade, o qual é extremamente valorizado pela sociedade, em que muitas mulheres se consideram realizadas se forem mães. Quando a área do brinquedo dramático estava livre, os papéis mais representados pelos meninos foram os papéis de filho e animais. Esses dados reforçam a pesquisa realizada por Hislam (2006), em que relata que os meninos representaram mais os papéis de “animais” e “bebês”.

Em virtude da opção que fizemos pela observação direta, foi possível compreendermos a representação sobre a égide da ação e da representação, e não pudemos explorar as explicações das próprias crianças sobre suas ações. Para explorarmos o universo do “compreender”, ou seja, as explicações das crianças sobre suas ações e representações, nesse caso sobre as representações de gênero (por exemplo, sobre o fato de as meninas terem representado mais o papel de mãe, enquanto os meninos representaram mais os papéis de filho e animais), teríamos que articular a observação com o método clínico⁴⁰. O método clínico nos permite obter informações sobre o pensamento da criança, possibilitando análises qualitativas e quantitativas, pois busca compreender a organização do pensamento das crianças e não considera somente o produto final. Segundo Piaget, devido ao egocentrismo intelectual, característico da criança pré-operatória, a criança não consegue comunicar espontaneamente todo o seu pensamento, sendo, portanto, necessário interrogá-la de alguma forma. Acreditamos que, para avançarmos nesse campo de investigação, é preciso explorar as explicações que as crianças apresentam sobre os fatos. Além disso, é fundamental pesquisar as crianças e suas famílias enfocando as diferenças entre classe social e raça e outras categorias que se fazem necessárias para compreendermos melhor o processo de construção das identidades de gênero.

As várias questões que foram surgindo ao longo da pesquisa nos levam a pensar sobre a importância das pesquisas que problematizam os jogos, os brinquedos e as oportunidades que estamos oferecendo aos meninos e às meninas. Para tanto, não podemos deixar de refletir sobre a formação dos profissionais que trabalham nas

⁴⁰ O método clínico busca entender o que está por trás da aparência da conduta dos sujeitos estudados. Ao utilizar o método clínico, o pesquisador faz intervenções sistemáticas diante da conduta do sujeito, buscando explicação para suas condutas e falas. *O experimentador o tempo todo formula hipóteses e realiza uma série de experiências para comprovar se essa conduta é geral nos sujeitos* (DELVAL, 2002, p. 68). Piaget lançou suas hipóteses e começou a realizar entrevistas clínicas para entender o processo de raciocínio das crianças; assim, foi encontrando explicações para os fatos que estava estudando e adaptando o método em função dos problemas que surgiam.

instituições de educação infantil. Quais são as oportunidades que estamos oferecendo a esses profissionais para refletirem sobre as questões de gênero?

A instituição de educação infantil cada vez mais é um local onde a criança passa a uma grande parte de seu dia. Portanto, como afirma Finco (2004), ela não pode se limitar a transmitir determinados conteúdos ou apenas garantir o direito à brincadeira. Mas, sim, deve permitir, tanto às meninas quanto aos meninos, o direito de livre expressão. Não basta que os profissionais das instituições de educação infantil reflitam sobre a diversidade, mas é preciso que permitam que essa diversidade seja vivenciada pelas crianças nas atividades do seu dia-a-dia.

A constituição das identidades de gênero está diretamente relacionada com a construção do conhecimento social e, como esse tipo de conhecimento tem origem na cultura, pode variar de sociedade para sociedade e de geração para geração. Com base na teoria piagetiana, podemos inferir que, por meio da interação com os pares, com a família e com a sociedade em geral, a criança constrói o conhecimento social, incorporando os valores, as regras e apreende, em nível subjetivo, o significado de ser masculino e de ser feminino.

Portanto, para trabalhar qualquer conteúdo é importante que os profissionais das instituições de educação infantil levem em consideração o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, planejando atividades reais em que ela seja sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento. Dessa forma, o conhecimento social relacionado com as questões de gênero não deve ser trabalhado apenas por meio das informações presentes nos livros didáticos, brinquedos “pedagógicos”, filmes infantis e definições do adulto, porque esses procedimentos não garantem uma aprendizagem ativa por parte das crianças. Além disso, muitos deles reproduzem uma visão estereotipada sobre gênero, classe social e raça, entre outros. Assim, esperamos que nossas crianças se tornem cidadãos autônomos moral, social e intelectualmente; precisamos, sempre, avaliar quais são as oportunidades que estamos lhes oferecendo para desenvolverem tais capacidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. Notas sobre a família no Brasil. In: ALMEIDA, A. M.; CARNEIRO, M. J.; PAULA, S. G. **Pensando a família no Brasil**: da colônia a modernidade. Rio de Janeiro: UFRRJ, 1987. p. 53-66.

AMORIN, K. S.; VITÓRIA, T.; ROSSETI-FERREIRA, C. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 109, p. 115-144, mar. 2000.

ARAÚJO, C.; SCALON, C. Percepções e atitudes de mulheres e homens sobre a conciliação entre família e trabalho pago no Brasil. In: _____. **Gênero, família e trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 15-77.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 279 p.

BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. 370 p.

BARRETO, M. L. M. **A epistemologia genética de Jean Piaget**. Viçosa, MG: UFV/Departamento de Economia Doméstica, 2001a. 11 p. (Apostila da disciplina: ECD 332- Métodos de Estudo de Desenvolvimento da criança).

_____. **Construção do conhecimento**. Viçosa, MG: UFV/Departamento de Economia Doméstica, 2005. 17 f. (Apostila da disciplina: ECD 381 – Metodologia do Ensino das Múltiplas Linguagens I).

_____. **Interação social e desenvolvimento cognitivo**: um estudo com crianças em jogos em grupo e atividades livres no “Playground”. Campinas, SP: Unicamp. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

_____. **Procedimentos de representação gráfica da quantidade em crianças de 4 a 6 anos de idade:** uma perspectiva piagetiana. Campinas, SP: Unicamp. 2001b. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

_____. **Teoria piagetiana.** Viçosa, MG: UFV/Departamento de Economia Doméstica, 2006. (Apostila da disciplina: ECD 332 – Métodos de Estudo de Desenvolvimento da Criança).

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo.** Lisboa: Portugal. 1995. 213 p.

BAZARIAN, J. As fontes do conhecimento. In:_____. **O problema da verdade:** Teoria do conhecimento. 3. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1998. p. 99-114.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: ArtMed, 2003.

BERTOLDO, J.; RUSCHEL, M. A. M. **Jogo, brinquedo e brincadeira** – Uma revisão conceitual. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br>>. Acessado em: 03 out. de 2004.

BIAGGIO, A.M.B. **Psicologia do desenvolvimento.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. **Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX.** Disponível em:<www.scielo.br>. Acessado em: 17 fev. 2006.

BOCK, A. M. B. A psicologia Social. In:_____. **Psicologia** – Uma introdução ao estudo da Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1991. p. 110-119.

BOURDIEU, P. **A propos de la famille comme catégorie réalisée.** Actes de la recherche en sciences sociales. Paris: Maison des Sciences de l’homme, 1993. p. 32-36.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia.** São Paulo: Cortez, 2004. 335 p.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M. R. Instruídas e trabalhadeiras: trabalho feminino no final d século XX. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 17, n. 18, p. 139-156, 2002.

CANEVACCI, M. **Dialética da família.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

COLL, C.; GILLIÈRION, C. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento da racional. In: LEITE, L.B.; MEDEIROS, A. A. (Orgs.). **Piaget e a escola de Genebra.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. Cap. 1, p. 13-50.

DE LA TAILLE, I. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: _____. **Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992a. p. 47-73.

DE LA TAILLE, I. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: _____. **Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992b. p.11- 21.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002. 267 p.

DE SOUZA, M. T. C. C. As noções de sujeito e objeto na teoria de Jean Piaget. In: SIMÃO, L. M.; SOUZA, M. T. C. C.; COELHO JUNIOR, E. **Noções de objeto, concepção de sujeitos**: Freud, Piaget e Boesch. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002a. p. 53-86.

DE SOUZA, M. T. C. C. Cultura, cognição e afetividade: inter-relações em diferentes perspectivas. A interação social e os objetos “afetivos” na perspectiva piagetiana de construção do conhecimento. In: LEITE, S. A. S. **Cultura, cognição e afetividade**: a sociedade em movimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002b. p. 27-38.

DE SOUZA, M. T. C. C. **Os sentidos de construção**: o si mesmo e o mundo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. 121 p.

DE SOUZA, E.; BALDWIN, J. R.; ROSA, F. H. A construção social dos papéis sexuais femininos. **Psicologia**: reflexão e crítica. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em: 24 mar. 2006.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. 215 p.

FELIPE, J. Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a educação infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 5, p. 61-66.

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, L. H. (Org.). **Século XXI**: qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FINCO, D. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. Campinas, SP: Unicamp, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-101, set. 2003.

FIGUEIRA, S. A. O “moderno” e o “arcaico” na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível da mudança social. In:_____. **Uma nova família? O moderno e o arcaico na família de classe média brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar. 1987. p. 11-30.

FISCHER, I. R.; MARQUES, F. **Gênero e exclusão social**. Disponível em: <www.fundaj.gov.br> Acesso em: 15 mar. 2005.

FREITAS, P. O. **Publicidade em televisão para o “Dia das Crianças”**: Questionando a ideologia da necessidade. Viçosa, MG: UFV, 2001. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

- GODOY, E. A. de. **As relações étnico-raciais e o juízo moral no contexto escolar**. Campinas, SP: Unicamp, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.
- GUIZZO, B. S. **Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da educação infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 101 p.
- HISLAM, J. Experiências do brincar diferenciadas pelo sexo e pelas escolhas das crianças. In: MOYLES, J. R. et al. (Orgs.). **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 50-62.
- HUBER, J. Gender role change in families. In: BRUBAKER, T.H. **Family relations: challenges for the future**. New Park: Sage Publications, 1999. p. 41-58.
- KARSAKLIAN, E. O consumidor na infância. In: KARSAKLIAN, E. **Comportamento do consumidor**. São Paulo: Atlas, 2000. Cap. 4, p. 217-246.
- LE MANER – IDRISSE, G.; BARBU, S.; MALUF, M. R. A construção da identidade sexuada durante os primeiros anos de vida. In: MALUF, M. R. **Psicologia educacional: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 13-52.
- LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade. In: LOURO, G.L.; NECKEL, J.F.; GOELLNER, S.V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003a. Cap. 3, p. 41-65.
- LOURO, G. L. Gênero: questões para educação. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S.G. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC. Ed. 34, 2002. Cap. 10, p. 225-242.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003b. 179 p.
- _____. Nas redes do conceito de gênero. In: MEYER, D. E.; WALDOW, M. J. **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Cap. 1, p. 7-18.
- MACEDO, L. **Faz de conta na escola e a importância do brincar**. Disponível em: <www.artmed.com.br>. Acesso em: 03 abr. 2005.
- MATTOS, J.V. de. **Gênero e políticas públicas**. Disponível em: <<http://www.polis.org.br>>. Acesso em: 02 fev. 2002.
- MELLO E SOUZA, A. C. A família brasileira. In: SMITH, L.; MARCHANT, A. (Orgs.). **Brasil: Portrait of half a continent**. New York: The Dryden Press, 1951. p. 291-311.

MEYER, D.E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.L.; NECKEL, J.F.; GOELLNER, S.V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Cap. 1, p. 09-27.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAES, M.L.S.; CARVALHO, A.M.A. Faz-de-conta: temas, papéis e regras na brincadeira de criança de quatro anos. **Boletim de Psicologia**, n. 100, p. 21-31, 1994.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1975. 492 p.

MURARO, R. M. **A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. 205 p.

NARVAZ, M. G. **Submissão e resistências**. Explodindo o discurso patriarcal da dominação feminina. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Porto Alegre.

NERY, M. P. **Tele e transferência**. Disponível em <www.febrap.org.br> Acesso em: 20 set. 2005.

OLIVEIRA, Z. L. C. A provisão da família: redefinição ou manutenção dos papéis?. In: ARAÚJO, C.; SCALON, C. (Orgs.). **Gênero, família e trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 123-147.

PERRET-CLERMONT, A. N. **Desenvolvimento da inteligência e interação social**. Lisboa: Instituto Piaget, 1985.

PIAGET, J. (1932). **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977. 358 p.

_____. (1946). **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978. 370 p.

_____. (1947). **Psicologia da inteligência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. 178 p.

_____. (1965). **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973. 231 p.

_____. Lãs relações entre la inteligência y la afetividad em el desarrollo del nino. In: DELAHANTY, D. J.; ZIMILES, H. **Piaget y el psicoanálisis**. México: Universidad Autónoma Metropolitana do México, 1974. p. 181-289.

PIKUNAS, J. **Desenvolvimento humano**. São Paulo: McGRAW-HILL do Brasil, 1979. p. 109-118.

PORTO, C. L. **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas. O brinquedo como objeto de cultura**. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br> Acesso em: 21 nov. 2004.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988. 87 p.

RODRIGUES, P. **Questões de gênero na infância**: marcas de identidade. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. 147 p.

SABAT, R. **Mulan e a representação do feminino**. Disponível em: <www.ufrgs.br/faced> Acesso em: 06 nov. 2001.

SAMARA, E. M. Tendências atuais da história no Brasil. In: ALMEIDA, A. M.; CARNEIRO, M. J.; PAULA, S. G. **Pensando a família no Brasil**: da colônia a modernidade. Rio de Janeiro: UFRRJ, 1987. p. 25-36.

SANTOS, C. A. **A invenção da infância generificada**: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre.

SCIENBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru, SP: EDUSC, 2001. 384 p.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 20, p. 71-99, jul./dez.1995.

SILVA, R. A. da; SOARES, R. Juventude, escola e mídia. In: LOURO, G.L.; NECKEL, J.F.; GOELLNER, S.V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. Cap. 6, p. 82-94.

SINGLY, F. O nascimento do “indivíduo individualizado” e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In: PEIXOTO, C. E.; SINGLY, F.; CICCHELLI, V. (Orgs.). **Família e individualização**. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 13-19.

SIQUEIRA, M. L. N. **Educação e gênero**: uma leitura psicodramática. Campinas, SP: Unicamp, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

SORJ, B. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós - modernidade. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 15-23.

SOUZA, M. R. S. **A importância do lúdico no desenvolvimento da criança**. Disponível em: <www.venanciomol.moltech.com.br>. Acesso em: 15 nov. 2004.

SWAIN, T. N. A invenção do corpo feminino ou a “hora e a vez do nomadismo identitário?” In: _____. **Textos de história**. Brasília: UNB, 2000. v. 8, p. 17-84.

TORRES, A. A individualização no feminino, o casamento e o amor. In: PEIXOTO, C. E.; SINGLY, F.; CICCHELLI, V. (Orgs.). **Família e individualização**. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 135-156.

VAITSMAN, J. **Flexíveis e plurais**: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. 203 p.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, abr 2004.

VOLPATO, G. **O jogo e brinquedo**: reflexões a partir da teoria crítica. Caderno Cedes. Campinas, v. 23, n. 81, p. 217-226, dez. 2002. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 abr. 2005.

WADSWORTH, B.J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. 223 p.

WECHSLER, M. P. F. A matriz de identidade numa perspectiva construtivista: *locus* de construção de conhecimento. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 5, n. 1. 1997, p. 21-28.

_____. **Psicodrama e construtivismo**: uma leitura psicopedagógica. São Paulo: Annablume, 1999. 252 p.

_____. **Relações entre afetividade e cognição**: de Moreno a Piaget. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2002. 111 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Sala: 5 anos **Data:** 27/09/05 **Instituição:** LDH **Local:** Área do brinquedo dramático
Situação: Área brinquedo dramático livre/05
Observador: Ana Paula **Início:** 08:20hs **Término:** 10:30hs
Crianças: Débora, Sara, Camila, Lucas.

Quando iniciou as atividades, Sara, Camila e Lucas foram para ABD. Camila vestiu um vestido por cima de sua roupa. Lucas perguntou para Sara se ela queria ser sua mãe. Sara apontou para o vestido de Camila, respondeu: *Só se você abotoar, aqui.* Lucas fechou o fecho do vestido de Camila e perguntou: *Agora, posso ser o filho?* Sara respondeu: *Pode.* Em seguida, Camila falou que seria a tia de Lucas. Sara respondeu: *Não. Você era minha filha.* Camila avisou Sara que Lucas estava brincando em outra área. Sara olhou para Camila e falou: *Você vai ser minha filha, porque o Lucas não tá brincando.* Sara pegou os dois telefones e colocou em cima do armário, virou, pegou uma panela e ficou mexendo dentro dela com uma colher e cantando. Logo depois, Sara pediu para Camila ir brincar na piscina [apontou com o dedo, um canto da ABD], e disse que iria ficar fazendo o almoço. Camila deitou no chão, mexeu com os braços e pernas, como se estivesse nadando. Logo levantou e falou que iria comprar um sorvete. Sara continuou mexendo nas vasilhas que estavam na pia, disse: *Eu te dei o dinheiro.* Camila abriu a geladeira, pegou um sorvete de plástico, depois pegou um pano esticou o no chão e disse que estava fazendo um piquenique. Sara olhou para Camila, disse: *Vamos fazer um acampamento.* Camila concordou, as duas colocaram várias vasilhas em cima do pano que estava no chão. Camila pegou um banco, colocou perto do pano, disse: *Eu ia dirigir.* Sara pegou a boneca branca, falou que ela seria seu filho. Em seguida, pegou a boneca preta e disse que ela seria a boneca do bebê [seu filho]. Sara colocou as duas em cima do pano, sentou ao lado das bonecas. Camila sentou no banco, fez vários movimentos com a mão, como se estivesse mexendo no volante e passando a marcha no carro. Lucas aproximou e disse que seria o gatinho. Sara olhou para Camila, disse: *Aí chegou.* Camila fez alguns movimentos com a mão, como se estivesse desligando o carro. Sara olhou para Lucas, disse: *Aí, eu me apaixonei por você.* Lucas respondeu: *Eu era gatinho.* Sara continuou: *Eu era a gata.* Lucas falou: *Quer saber, eu*

era o Batman. O rei dos morcegos. Sara insistiu: *Eu era sua esposa*. Lucas reclamou: *Você não era, não*. Sara disse que era a mulher maravilha e Camila disse que era a mulher gato. Sara repetiu que Lucas seria seu marido, Lucas saiu da ABD e falou que tinha parado de brincar. Sara olhou para Lucas, disse: *ta bom, depois eu vou ser sua esposa*. Lucas respondeu: *ta bom*. E voltou para ABD. Nessa hora, Débora entrou na ABD e perguntou se poderia brincar. Camila respondeu: *Você pode ser a gatinha*. Sara pegou o telefone e disse que estava telefonando para o Batman. Lucas chegou perto de Débora, respondeu para Sara: *O que é mulher gato? Agora não posso. Estou cuidando da minha gatinha*. Débora deitou no chão, Lucas pegou uma colcha e a cobriu. Sara e Camila também deitaram no chão, porém, do outro lado da ABD. Lucas entregou um prato para Débora e disse que era a ração. Débora pegou o prato mexeu com as mãos e com a boca, como se estivesse comendo. Sara levantou a cabeça e falou com Lucas: *Você já era meu marido*. Lucas perguntou: *Vocês são pessoa normal?* Sara respondeu que sim, Lucas disse: *Ah, então não vou ser, não*. Sara olhou para Lucas, disse: *Então não sou normal. Eu sou rainha e ela [apontou para Camila] é princesa*. Camila levantou, chegou perto de Débora, disse: *Eu era a princesa das gatinhas. Não das cachorrinhas*. Lucas olhou para Camila, disse: *O Camila, qual é? Você quer ser princesa de cachorro e gato. Você tem que escolher, ou de cachorro ou de gato*. Camila concordou, disse: *Ta bom, gato. Quer dizer, cachorro*. Débora olhou para Camila, falou: *Finge que você era princesa dos dois. Do gato e do cachorro*. Camila levantou os braços, disse: *Ta bom*. Camila voltou, deitou ao lado de Sara, levantou e disse que iria acordar a gatinha. Camila encostou a mão em Débora, Lucas olhou para Camila, disse: *Ainda não está de manhã*. Em seguida, Lucas pediu para Camila cuidar da gatinha. Camila pegou um pano vermelho, Débora olhou para Camila, disse: *Tava brincando de tourinho*. Camila ficou em pé, segurando o pano e Débora saiu engatinhando e encostou a cabeça no pano, várias vezes. Toda vez que Débora encostava a cabeça no pano, Camila o levantava. Durante esse tempo, em que Débora e Camila ficaram brincando com o pano, Lucas saiu da ABD. Sara pegou a boneca, disse: *Eu tava grávida, de mim mesmo*. Sara colocou a boneca embaixo de sua blusa, disse: *Eu tava no hospital. Aí, o doutor tirou*. Sara puxou a boneca e a segurou nos braços. Em seguida, Sara pegou uma colher e colocou, várias vezes, na boca da boneca, como se estivesse dando comida para ela. Camila olhou para Débora, disse: *Débora, eu tinha feito uma comidinha bem gostosa pra você*. Débora falou que estava comendo a comida, em seguida saiu da ABD. Camila e Sara deram uma volta pela sala ambiente e voltaram para ABD, Sara

disse: *O Batman morreu. Vamos começar tudo de novo. O acampamento foi muito, ótimo. Não acha?* Camila olhou para Sara, respondeu: *Acho.* Sara sentou no chão, pegou a boneca, disse: *Eu ia ter um filho.* Sara colocou a boneca embaixo da blusa e falou com Camila: *Hoje é o dia do meu filho nascer.* Camila sentou no banco, mexeu com as mãos, como se estivesse dirigindo. Sara olhou para Camila, disse: *Chegamos.* Em seguida, Sara tirou a boneca que estava embaixo da blusa, disse: *Ai,ai, ai... ta doendo.* Sara ficou segurando a boneca, Camila ficou observando Sara. Depois Sara deixou a boneca e disse que iria ser uma cachorrinha. Camila disse que estava tomando conta da cachorrinha. Logo em seguida, as duas saíram da ABD. Lucas e Débora foram brincar na ABD, Lucas disse que seriam bebês e ele seria o bebê Batman. Em seguida, Lucas pegou a boneca e disse que ela era um menino que estava batendo nele. Débora pegou a boneca com Lucas e colocou dentro da pia. Débora falou com Lucas que iriam brincar de uma coisa diferente, perguntou: *Você gosta do Robin, amigo do Batman?* Lucas respondeu que seria o Batman. Débora disse: *Eu vou ter que inventar um nome. Já sei como eu posso chamar. Eu era sua amiga, mas eu tenho que achar um nome pra mim.* Lucas sugeriu: *Pode ser Robin.* Débora, respondeu: *Robin, não. Robin é homem. Você é homem, não é?* Lucas respondeu: *Sou.* Em seguida, Lucas pegou um pote de plástico, disse: *A gente era criança.* Débora concordou, disse: *A gente era do nosso tamanho.* Lucas agachou, ao lado de Débora, disse: *Tinha um fantasma, eu tinha medo.* Em seguida, encerraram-se as atividades.

APÊNDICE B

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Sala: 4 anos **Data:** 21/09/05 **Instituição:** LDI **Local:** Área do brinquedo dramático

Situação: Área brinquedo dramático com acessórios caracterizando escola

Observador: Ana Paula **Início:** 14:20hs **Término:** 15:30hs

Crianças: Juliana, Lúcia, Luis, Ricardo, Gustavo, Magali, Jaqueline, Eduardo, Tereza, Márcia

Neste dia, a ABD, estava com acessórios caracterizando escola, tais como: quadro negro, giz, folhas de papel, lápis, borrachas, etc. Assim que iniciou as atividades, Juliana, Magali, Jaqueline, Gustavo, Luis, Ricardo e Lúcia foram para ABD. Juliana, Magali e Jaqueline sentaram-se à mesa, ficaram escrevendo nas folhas. As demais crianças ficaram escrevendo no quadro, com giz. Juliana, olhou para Lúcia, que estava escrevendo no quadro, disse: *Lúcia, eu sou a mãe. Lúcia, eu sou a mãe.* Lúcia continuou escrevendo no quadro. Em seguida, Magali e Ricardo saíram da ABD. Jaqueline levantou escreveu no quadro com giz, Lúcia sentou na banco e escreveu numa folha com lápis. Logo depois, Luis que estava escrevendo no quadro saiu da ABD. Ricardo voltou e ficou mexendo nas vasilhas que estavam dentro da pia. Gustavo parou de escrever no quadro, foi até a pia. Ricardo o chamou para fazerem um suco de abacaxi. Gustavo concordou e dois ficaram mexendo no liquidificador. Depois Ricardo pegou o copo do liquidificador e falou com Gustavo: *Põe a gelatina, aqui.* Gustavo mexeu nas vasilhas que estavam no armário. Ricardo foi até o armário, segurando o copo do liquidificador, pegou um copo, virou dentro do copo do liquidificador, voltou, encaixou o copo no liquidificador, disse: *Vou fazer um bolo.* Em seguida, Ricardo deixou o liquidificador, foi até o quadro e ficou escrevendo. Nessa hora, Luis voltou para ABD e perguntou para Gustavo: *Quem é o tio?* Gustavo respondeu: *Eu sou a mãe.* Luis olhou para Gustavo, disse: *Eu sou o tio.* Em seguida, Luis aproximou do quadro e perguntou para Ricardo: *Você quer ser o pai?* *Eu já sou o tio.* Juliana levantou e disse que era a mãe. Luis sentou-se à mesa e ficou escrevendo numa folha. Ricardo sentou-se à mesa, onde estava Luis e Lúcia. Magali voltou para ABD, ficou escrevendo no quadro, sozinha. Juliana pegou um carrinho, forrou com um pano e colocou a boneca dentro. Jaqueline ficou engatinhando pela ABD e falou que era a cachorrinha. Luis levantou e disse: *Já terminei.* E saiu da ABD. Eduardo e Tereza começaram a brincar na

ABD. Tereza sentou no banco e ficou escrevendo numa folha, Eduardo pegou um giz e ficou escrevendo no quadro, junto com Magali. Ricardo saiu da ABD, e logo depois Márcia entrou na ABD, ficou escrevendo no quadro, junto com Eduardo e Magali. Tereza ficou sozinha na mesa, ora escrevendo na folha ora observando os três que estavam escrevendo no quadro. Lúcia ficou mexendo no liquidificador, Juliana saiu e foi para outra área. Márcia deixou o giz, sentou no banco e ficou escrevendo numa folha. Magali conversou com Eduardo e falou que ela seria a professora e ele, Márcia seriam alunos. Em seguida, Magali falou: *Alunos, sentem. Posso começar?* Márcia e Eduardo sentaram no banco, ao lado de Tereza. Magali escreveu a letra A, no quadro e perguntou: *Qual animal começa com essa letra?* Márcia respondeu: *Leão*. Magali apagou o que estava no quadro, olhou para as crianças, disse: *Vamos começar tudo de novo. O que começa com a letra A? Escreve aí, um tipo de animal; o que fica na casa; um tipo de alimentação; um tipo de escola.* Márcia respondeu: *Frango*. Eduardo e Tereza ficaram observando Magali e Márcia. Magali virou para o quadro, começou a escrever, disse: *Certa a resposta, Márcia*. Magali fez um desenho no quadro e pediu para falarem o que era, disse: *Ele fica na rua. Morde a gente*. Márcia respondeu: *Cachorro*. Magali bateu palmas, após Márcia dar a resposta, apagou o desenho no quadro, pegou o lápis, escreveu na folha de Márcia e disse que estava fazendo um desenho para Márcia. Eduardo saiu da ABD, Magali fez outro desenho no quadro, perguntou: *O que é isso? É tipo de gente, mas não é gente*. Márcia olhou para o quadro, disse: *banheiro*. Magali, respondeu: *Certa resposta*. Em seguida, Magali fez outro desenho no quadro, perguntou o que era e disse: *Fica no sitio. Fica solto*. Tereza respondeu: *cachorro*.

Magali, disse: *Cachorro fica na rua*.

Magali olhou para Márcia, apontou o apagador para o quadro, disse: *O que é isso, Márcia? To esperando*. Márcia respondeu: *Leão*.

Magali olhou para Márcia, disse: *Leão fica no zoológico*.

Márcia olhou novamente para o quadro, disse: *Urso*.

Magali corrigiu: *Urso fica no zoológico*.

Tereza falou: *Cobra*.

Magali respondeu: *Cobra fica no meio da mata*.

Márcia e Tereza continuaram escrevendo na folha de papel, Márcia disse: *Macaco*.

Magali passou o apagador na beirada da mesa, disse: *Fica no zoológico*.

Márcia continuou escrevendo na folha e disse: *Ah, então eu não sei*.

Magali olhou para Márcia, disse: *Cavalo, sua perua.*

Em seguida, Magali levantou, apagou o desenho no quadro, disse: *Acabou a escola.* Magali saiu da ABD. Nessa hora, Elaine entrou na ABD, ficou escrevendo no quadro, Márcia levantou e ficou escrevendo no quadro, junto com Elaine. Juliana, aproximou, olhou para as meninas, sentou no banco e ficou escrevendo numa folha com lápis. Elaine falou com Márcia que queria ser a professora. Marcia continuou escrevendo no quadro e disse que seria a ajudante da professora. Elaine mandou Márcia sentar no banco. Márcia disse que não iria, porque ajudante tem que ajudar. Nessa hora, Tereza levantou e ficou escrevendo no quadro junto com Elaine e Márcia. Juliana levantou, pegou o carrinho que estava com boneca, encostou o carrinho na mesa, sentou no banco e continuou escrevendo na folha. Magali voltou para ABD, Juliana olhou para Magali, encostou a mão o carrinho, disse: *Filha, você segura isso aqui, pra mamãe.* Magali olhou para Juliana, disse: *Finge que eu era a mãe dela, de mentirinha.* Juliana concordou e disse que ela era a mãe de verdade. As duas saíram andando pela sala ambiente, empurrando o carrinho que estava com a boneca. Em seguida, voltaram para ABD, Magali pegou o forno microondas e disse que estava arrumando a comida para o bebê. Juliana pediu para Magali ficar quieta, porque o bebê estava dormindo. Nesse momento, a professora avisou que estava na hora de guardar os brinquedos.

APÊNDICE C

ABD LIVRE/01

Sala 4

Meninos		
Brinquedos usados - liquidificador - batedeira de bolo - forno microondas - banco - mesa - pia - vasilhas de cozinha: (pratos, copos, talheres, panelas, garrafas de café, tigelas etc.)	Ação Filho - ajudou a “mãe” a preparar a refeição - avisou a “mãe” que a comida estava queimando - olhou para Gustavo [pai], e disse: <i>O pai tá muito triste. O pai tá muito triste</i> Pai - mexeu no liquidificador - mexeu nas vasilhas que estavam na pia	Representação Filho - representou o papel de pai auxiliando a “mãe” na cozinha Pai - representou o papel de pai desenvolvendo atividades domésticas

CONTEXTO

Neste dia, as crianças representaram papéis ligados à esfera privada, em que os meninos representaram os papéis de pai e filho e as meninas, os papéis de mãe e filha. Enquanto representaram esses papéis, tanto os meninos quanto as meninas desenvolveram atividades domésticas, principalmente aquelas relacionadas com o preparo de refeições.

ABD LIVRE/01

Sala 4

Meninas		
Brinquedos usados	Ação	Representação
<ul style="list-style-type: none"> - liquidificador - batedeira de bolo - forno microondas - banco - mesa - armário - pia - vasilhas de cozinha:(pratos, copos, talheres, panelas, garrafas de café, tigelas,etc.) - guarda-roupa - bolsa 	<p>Babá</p> <ul style="list-style-type: none"> - mexeu no liquidificador, comunicou que era babá e saiu da ABD <p>Mãe</p> <ul style="list-style-type: none"> - preparou a refeição junto com o “filho” - avisou que o jantar estava pronto - falou com a “filha” que estava fazendo pipoca - mexeu na bolsa, pediu para a “filha” pegar um copo de morango e um de chocolate - colocou a boneca dentro do carrinho e a cobriu com um pano <p>Filha</p> <ul style="list-style-type: none"> - ajudou a “mãe” a preparar a refeição 	<p>Babá</p> <ul style="list-style-type: none"> - não representou seu papel <p>Mãe</p> <ul style="list-style-type: none"> - representou o papel da mãe executando as tarefas na cozinha e cuidando dos filhos <p>Filha</p> <ul style="list-style-type: none"> - representou o papel de filha auxiliando a mãe na cozinha

APÊNDICE D

ABD com acessórios caracterizando salão de cabeleireiro

Sala 4

Meninos		
Brinquedos usados	Ação	Representação
<ul style="list-style-type: none">- boneca- secador de cabelo (foi usado como secador de cabelo e arma)- pente- mesa- bancos- bolsa- cabide- espelho- óculos escuro	<p>Caçador</p> <ul style="list-style-type: none">- prendeu o secador em sua calça como uma arma e chamou Ricardo para matarem um monstro- os dois saíram andando pela sala ambiente <p>Cabeleireiro</p> <ul style="list-style-type: none">- pegou um secador rosa, falou com Luís: “Quer que eu seco seu cabelo ?” <p>Cliente do salão</p> <ul style="list-style-type: none">- deixou Ricardo “secar” seu cabelo	<p>Caçador</p> <ul style="list-style-type: none">- representou o papel de caçador que saiu para matar o monstro <p>Cabeleireiro</p> <ul style="list-style-type: none">- representou o papel de cabeleireiro, secando o cabelo de Luís <p>Cliente do salão</p> <ul style="list-style-type: none">- representou o papel de cliente do salão, deixando o cabeleireiro secar seu cabelo

CONTEXTO

Neste dia, os meninos representaram os papéis de caçador, cabeleireiro e cliente do salão de cabeleireiro, enquanto as meninas representaram os papéis de mãe, filha e policial. Observamos que, em determinado momento do jogo, os meninos usaram o secador como “arma” para matar o monstro, enquanto as meninas arrumaram a cama para o bebê. Entretanto, mais no final do jogo as meninas se envolveram em outros jogos, e o espaço que estava caracterizando uma casa, no início do jogo, se transformou num campo de batalhas, quando as meninas usaram o secador e o telefone como armas para prenderem os ladrões (fictícios).

ABD com acessórios caracterizando salão de cabeleireiro

Sala 4

Meninas		
<p>Brinquedos usados</p> <ul style="list-style-type: none"> - boneca - roupas - telefone (usado como arma) - mesa - bancos - cabide - cinto - guarda-roupa - secador de cabelo - vasilhas de cozinha:(pratos, copos, talheres, panelas, tigelas,etc.) - rodo com pano 	<p>Ação</p> <p>Filha</p> <ul style="list-style-type: none"> - passou pano com rodo no chão - falou com a “mãe”: <i>Mãe tou limpando o chão</i> - arrumou a cama para o “bebê” <p>Mãe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ficou mexendo no secador de cabelo e ouviu a “filha” falar que estava limpando o chão - arrumou a cama para o “bebê” <p>Policia</p> <ul style="list-style-type: none"> - colocou um cinto preto na cintura - saiu, várias vezes, da ABD carregando um cabide e um telefone sem fio, disse que o cabide era o transporte para carregar os presos e o telefone sem fio era sua arma 	<p>Representação</p> <p>Filha</p> <ul style="list-style-type: none"> - representou o papel da filha realizando atividades domésticas <p>Mãe</p> <ul style="list-style-type: none"> - representou o papel da mãe indo ao salão de cabeleireiro e cuidando dos filhos <p>Policia</p> <ul style="list-style-type: none"> - representou o papel de policial prendendo ladrões