

## INFÂNCIA E DIVERSIDADE: SIGNIFICAÇÕES DE GÊNERO NO BRINCAR DE CRIANÇAS EM UMA BRINQUEDOTECA

Beatriz Belluzzo Brando Cunha\*

Maria de Fátima Araújo\*\*

Renata Fernanda Fernandes Gomes\*\*\*

**Resumo:** O artigo analisa as significações de gênero no brincar livre e espontâneo de crianças em uma brinquedoteca de instituição infantil. A análise baseia-se em pesquisa etnográfica realizada com trinta e duas crianças, de ambos os sexos e idade entre quatro e cinco anos, durante o período de seis meses. Os resultados indicam que as crianças não são receptoras passivas dos significados culturalmente produzidos sobre as diferenças e identidades de gênero. Da mesma forma que reproduzem papéis e comportamentos tradicionalmente atribuídos ao masculino e ao feminino elas também desenvolvem processos de singularização que subvertem a lógica binária para além das fronteiras identitárias estabelecidas.

**Palavras-chave:** Gênero. Brincar. Brinquedoteca. Perspectiva feminista.

### CHILDHOOD AND DIVERSITY: MEANINGS OF GENDER OF CHILDREN PLAYING IN A TOY LIBRARY

**Abstract:** This paper investigates and analyzes the meanings of gender in the free and spontaneous play of children in the toy library of a children's institution. The analysis is based on an ethnographic study carried out with thirty-two children of both sexes, ages 4 and 5, over a period of six months. The results indicate that children are not passive recipients of culturally produced meanings about the differences of gender identities. In the same way, they copy roles and behaviors that are traditionally attributed to the masculine and the feminine, they also develop processes of singularization that subvert binary logic beyond the established boundaries of identity.

**Keywords:** Gender. Play. Toy library. Feminist perspective.

### Introdução

Este artigo tem como proposta refletir sobre as significações de gênero (re)produzidas no brincar de crianças em uma brinquedoteca de instituição infantil. Contexto privilegiado de interação e socialização, a brinquedoteca é um espaço lúdico que amplia as possibilidades da criança imaginar, fantasiar e expressar, por meio dos brinquedos e brincadeiras, sua singularidade, desejos, motivações, conflitos, necessidades.

Instância mediadora do processo de apropriação, criação e inovação dos significados culturalmente produzidos, o brincar infantil é, por excelência, um meio de compreensão da relação que a criança estabelece com o mundo. Como produto e produtor de cultura, especialmente, de uma cultura lúdica infantil – integra “a riqueza e a complexidade de uma cultura em que se encontram tanto as marcas das concepções adultas quanto a forma como a criança se adapta a elas” (BROUGÈRE, 1998, p. 29).

Além de atividade essencial para o desenvolvimento infantil, o brincar se configura como importante dispositivo de produção e reprodução das diferenças e desigualdades de gênero através de estereótipos construídos e legitimados socialmente. Segundo a tradição cultural, meninos brincam de “bola e carrinho”, e meninas de “boneca e casinha”; meninos valorizam o “fazer” e o “poder” enquanto as meninas se preocupam mais com o “ser” e o “ter” (BROUGÈRE, 2004). Essa lógica binária classifica sexualmente os brinquedos e as brincadeiras, contribuindo para a reprodução de estereótipos e preconceitos difíceis de serem desconstruídos.

As diferenças de gênero no brincar infantil têm sido objeto de inúmeros estudos nos mais diversos enfoques e contextos – sociais, escolares e familiares (CONTI; SPERB, 2001; SOUZA; RODRIGUES, 2002; PONTES; MAGALHÃES, 2003; SOUZA, 2004; MORAIS, 2004; WANDERLIND et al., 2006; RIBEIRO, 2006; CRUZ; CARVALHO, 2006; KISHIMOTO; ONO, 2008).

O presente estudo busca compreender como meninas e meninos vivem, pensam e representam o gênero em suas vivências lúdicas, e analisar a partir destas significações como articulam as regras de convivência social em um ambiente institucional.

Para isso, recorre-se à perspectiva feminista dos estudos de gênero, de orientação pós-estruturalista, para análise do material empírico (SCOTT, 1995; LOURO, 2001; BUTLER, 2003; HALL, 2003). De acordo com esta perspectiva, “gênero” refere-se ao modo como as características sexuais são entendidas e representadas no campo social, ao longo do tempo, e suas conseqüências para a constituição da subjetividade. Identificar-se como sujeito masculino ou feminino, social e historicamente, implica instituir uma identidade de gênero.

A ideia de identidade aqui adotada toma como referência os estudos culturais que se contrapõem “a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade – algo que, desde o Iluminismo, se supõe definir o próprio núcleo ou essência do nosso ser e fundamenta nossa existência como sujeitos humanos” (HALL, 2003, p. 10). Nesta abordagem, abre-se a possibilidade do sujeito assumir e experimentar múltiplas referências identitárias, provisórias, cambiantes, definidas social e historicamente – e não biologicamente –, que se transformam num movimento dinâmico e contínuo: “se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2003, p. 13).

Nessa mesma linha, adota-se a concepção de criança e subjetividade da psicologia sócio-histórica (VYGOSTKY, 1998) que concebe a constituição do sujeito como processo social e relacional, no qual este atua de forma ativa e criativa, a partir de instâncias mediadoras entre a incorporação da cultura historicamente determinada e os processos de singularização.

## **O Conceito de Gênero: História e Perspectivas**

O conceito de gênero, tal como é utilizado atualmente, está diretamente associado à trajetória que o movimento feminista percorreu em vários países ocidentais ao longo do século XIX. O marco inicial de suas reivindicações em prol da igualdade de direitos, cidadania e participação social e política concretizaram-se na luta pelo direito de voto das mulheres, denominado sufrágio universal. Posteriormente, estas se estenderam para preocupações referentes à organização familiar, escolaridade e trabalho, provenientes, principalmente, de mulheres brancas pertencentes a setores da classe média. Contudo, é somente a partir da década de 60, do século XX, que se observam manifestações concretas e coletivas em relação à insatisfação da condição de opressão feminina. Nesse momento, estas começam a ecoar nos meios acadêmicos e intelectuais, expressando em reflexões teóricas questões políticas e sociais (LOURO, 2001).

Primeiramente, com o objetivo de dar visibilidade à cultura feminina, reivindicando seu lugar na História, intelectuais feministas privilegiaram em seus trabalhos temáticas referentes à condição da mulher como histórias da vida privada, maternidade, aborto, amor, prostituição, infância, família, bruxas, loucas, domésticas, professoras, fazendeiras, empresárias, enfermeiras... "*O mundo acadêmico ganhava, assim, novos contornos e novas cores*" (RAGO, 1998, p. 91).

Estes trabalhos limitavam-se a abordagens meramente descritivas do gênero, tomado inicialmente como sinônimo de mulher e/ou para enfocar questões específicas do feminino. Nestes estudos, a história das mulheres geralmente era relatada como se tivesse acontecido em oposição à história dos homens, como se desenvolvessem paralelamente em esferas distintas, restringindo ao universo feminino questões vinculadas à privacidade.

Segundo Joan Scott (1995), somente as descrições de experiências femininas não são suficientes para a compreensão de como as relações de gênero são construídas, como funcionam e como se transformam ao longo do tempo. Não é possível o entendimento de qualquer um dos sexos por meio de reflexões isoladas, unidirecionais, dissociadas e descontextualizadas. O estudo de um implica o estudo do outro. Desta forma, considera que a abordagem descritiva não contribui para analisar nem questionar os paradigmas vigentes com relação à situação de subordinação imposta às mulheres.

Ao apontar os limites destes sistemas explicativos, que não abrangiam a complexidade da relação entre homens e mulheres, Joan Scott buscou desenvolver uma perspectiva analítica que contemplasse a dimensão relacional do gênero na constituição social da feminilidade e da masculinidade, apoiada nos pressupostos do paradigma pós-estruturalista, "*que oferece um método de análise dos processos pelos quais os significados são constituídos e pelos quais nós constituímos os significados*" (SCOTT, 1994, p. 23).

Nesse momento, deslocou o foco de atenção do sujeito mulher para o gênero como categoria analítica. Para tal empreendimento, a autora considera que se deve dar ênfase aos processos de significações, ou seja, ao modo como o gênero é comunicado, interpretado e representado nas relações sociais em vez de buscar causalidades únicas, gerais e universais. Além disso, é preciso substituir a noção de poder central, dominante e soberano, pela concepção de poder elaborada por Michel Foucault (1979), segundo a qual, o poder atua em rede nas múltiplas direções instituídas em um campo de forças, por meio de práticas cotidianas, atitudes tácitas, estratégias e técnicas minuciosas.

Assim, *“gênero significa o saber a respeito das diferenças sexuais”* (SCOTT, 1994, p. 12). Neste caso, especificamente, saber – concebido conforme a perspectiva foucaultiana – compreende os processos de significação engendrados pelas sociedades, ao longo do tempo, quanto às relações entre homens e mulheres. Este saber não é considerado como absoluto ou verdadeiro, universal, inquestionável, pois a forma como é produzido e utilizado implica em processos políticos que instituem relações de poder. Portanto, saber não se restringe apenas a ideias, mas a instituições e estruturas, organizações e práticas sociais e individuais. Concluindo, *“gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais”* (SCOTT, 1994, p. 12).

Estas considerações permitem compreender que o universo feminino é significativamente diferente do universo masculino. Entretanto, estas divergências não são determinadas por características biológicas, mas, sobretudo, *“por experiências históricas marcadas por valores, sistemas de pensamento, crenças e simbolizações diferenciadas também sexualmente”* (RAGO, 1998, p. 96).

Desta forma, os processos de subjetivação podem ser compreendidos como modos de existência construídos historicamente, enredados nos e pelos dispositivos de poder, os quais, por sua vez, articulam as múltiplas dimensões constitutivas do ser nas relações sociais. De acordo com esta concepção, homens e mulheres, crianças e adultos, estão sujeitos às conformações/formações de gênero, evidenciando tanto formas de resistência femininas quanto dificuldades masculinas para corresponder aos padrões normatizadores impostos pela sociedade.

Nesse sentido, superar a lógica binária constitui-se enquanto premissa fundamental nos estudos feministas de gênero, pois *“oposições de categorias reprimem as ambigüidades internas de cada uma delas”* (SCOTT, 1994, p. 20). As possibilidades contidas nesse modo de pensar a multiplicidade e a pluralidade constitutiva dos seres humanos permitem que se construa um novo olhar aberto às diferenças (RAGO, 1998).

Além de operacionalizar gênero como uma categoria analítica no questionamento e desconstrução das desigualdades estabelecidas entre homens e mulheres, hierarquias e visões hegemônicas do masculino e do

feminino, a perspectiva feminista o utiliza como um importante instrumento político para transformação das relações sociais e de gênero.

### **Contexto e estratégias metodológicas da pesquisa**

A pesquisa foi realizada na brinquedoteca de uma instituição infantil, de natureza filantrópica, numa cidade do interior paulista, que desenvolve projetos sociais voltados para crianças e adolescentes de baixa renda, na faixa etária de quatro a quinze anos, no contra-turno escolar. O espaço da brinquedoteca integra uma pequena sala composta por três estantes de madeira coloridas com brinquedos, ursos de pelúcia (um enorme e outros menores), uma barraca cheia de bolinhas, um cabideiro com fantasias de palhaço, mesinhas e cadeiras. Alguns desenhos infantis, colados nas paredes, complementam o cenário. A disposição dos brinquedos obedece a uma classificação por sexo e idade. Em uma estante ficam os carrinhos, aviões, caminhões, ônibus, tratores, helicópteros, blocos de construção, jogos, etc. Em outra ficam as bonecas de vários tipos e tamanhos, e os objetos do universo doméstico: casinhas, fogão, sofá, telefone, banheira, carrinho de supermercado, etc.; os ursos de pelúcia ficam na terceira estante. Antes da realização da pesquisa as crianças tinham pouco acesso à brinquedoteca, pois a mesma ficava a maior parte do tempo fechada em virtude da falta de um educador para acompanhá-las nessa atividade.

Participaram do estudo trinta e duas crianças, de ambos os sexos e idade entre quatro e cinco anos. Elas foram divididas aleatoriamente em quatro grupos de oito que, ao longo de seis meses, participaram de dois encontros semanais com a pesquisadora no espaço da brinquedoteca. No total, foram 48 encontros, cada um com duas horas de duração.

A metodologia utilizada baseou-se na abordagem etnográfica, que pressupõe segundo André (2002), a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, sendo o pesquisador o principal instrumento na coleta e análise dos dados.

A observação participante foi o principal instrumento metodológico de apreensão das falas infantis e brincadeiras relacionadas a gênero. Estas foram descritas, de forma sistematizada, segundo episódios lúdicos, intitulados conforme a temática problematizada pelas crianças no brincar, para melhor compreensão e análise dos fatos. Utilizou-se também como instrumentos complementares a filmagem de alguns momentos lúdicos, entrevistas semiestruturadas com os educadores e ainda registros do diário de campo referente a observações do cotidiano da instituição e de conversas informais com os/as educadores/as sobre as crianças.

Na produção e análise dos dados, procedeu-se a uma leitura interpretativa, à luz do referencial de gênero, dos temas mais significativos e recorrentes nas brincadeiras das crianças. Convém lembrar, conforme Souza e Sato (2001), que na pesquisa de orientação etnográfica não há

uma dicotomização entre a coleta e a análise dos dados, uma vez que, ao observar, paralelamente, fazemos interpretações, selecionando o que há de mais significativo de acordo com os objetivos da pesquisa.

### **Discussão dos resultados: significações de gênero no brincar**

A interação com as crianças no espaço da brinquedoteca nos permitiu apreender como os significados e representações de gênero, construídos socialmente, são produzidos, reproduzidos e desconstruídos nas relações lúdicas, que meninos e meninas estabelecem entre si através do brincar livre e espontâneo. Nas brincadeiras, elas tanto reproduzem a lógica da oposição binária entre o masculino e o feminino quanto a questionam e a subvertem.

Para fins deste artigo, selecionamos para discussão alguns episódios lúdicos que incluem questões nas brincadeiras entre meninos, entre meninas e entre meninas e meninos incluindo a pesquisadora.

Entre as meninas, a reprodução de papéis e tarefas do cotidiano doméstico e familiar associados a manifestações de afeto e cuidados foi uma constante nas brincadeiras de “*mamãe-filhinha*” e “*casinha*”. Mas, ao mesmo tempo em que reproduzem comportamentos tradicionalmente associados aos papéis femininos, elas também introduzem valores e princípios relacionados à independência e autonomia feminina que revelam os novos lugares sociais alcançados pelas mulheres na sociedade contemporânea. A expressão destes novos elementos, nos momentos lúdicos, evidencia a historicidade e a apropriação ativa da cultura pela criança no brincar, como se pode ver no episódio “*A motorista*”. Na cena, composta por uma mãe solteira e seus dois filhos, Bia (a mãe) pega o carro para levar os filhos para visitar os avós. Débora (a filha) pergunta: posso sentar no banco da frente? Bia: pode, mas o bebê tem que ir no banco de trás.

Segundo Laura Cipollone, a predominância desse tipo de brincadeira entre as meninas revela a intensidade do papel social de cuidado que foi incumbido às mulheres em relação às crianças em praticamente todas as culturas. Além disso, a autora ressalta que “*o ter entregue às mulheres a função de cuidar das crianças nos primeiros anos de vida criou condições diferentes para as meninas, que sentem proximidade e semelhança em relação à mãe, e para os meninos, que desenvolvem uma maior individuação e separação.*” (CIPOLLONE, 2003, p. 28).

Por outro lado, constatou-se também a prevalência de brincadeiras consideradas próprias ao comportamento masculino de acordo com o imaginário educacional, associadas a “*brinquedos de meninos*” – carrinhos, bolas, espadas, aviões, miniaturas de super heróis, animais e robôs, etc. – e jogos que incitam a disputa, a competição e a agressividade entre os pequenos, intensificando a polarização e distinção entre os gêneros. Contudo, durante o brincar percebemos que as crianças criam estratégias sutis de resistência e subversão ao experimentarem papéis tradicionalmente atribuídos ao sexo oposto.

No episódio “*Repartindo tarefas*” Tiago e Eduardo brincam de casinha em um canto da sala. Eduardo lava louça e Tiago lava a roupa. Quando a pesquisadora se aproximou e lhes perguntou qual era brincadeira, eles ficaram envergonhados por estarem brincando com “*brincadeira de menina*”. O constrangimento expressava o temor de serem censurados pela pesquisadora, considerando que esse tipo de comportamento em geral era censurado pelos educadores da instituição. Como isso não aconteceu, eles continuaram brincando felizes.

Segundo Judith Butler, a identidade de gênero governada por regras, normas e valores em conformidade com a oposição binária construída socialmente entre o masculino e o feminino sustenta as hierarquias de gênero e afirma-se pela repetição. Estas regras, por sua vez, “*facultam e restringem a afirmação inteligível de um ‘eu’ e são parcialmente estruturadas em conformidade com as matrizes da hierarquia do gênero e da heterossexualidade compulsória que operam por repetição.*” (BUTLER, 2003, p. 209).

Durante as brincadeiras infantis pudemos identificar nas falas das crianças a incidência de discursos estereotipados que retificam a discriminação e assimetrias de gênero. Porém, a interação nos grupos mistos possibilitou a problematização, o questionamento e a discussão de pressuposições pré-estabelecidas, demonstrando que elas não são meros receptores passivos dos significados socialmente produzidos quanto à construção do masculino e do feminino.

O episódio lúdico “*Mulher não sabe dirigir!*” evidencia bem isso. Rafael, Camila e Beto bricam com um ônibus. Camila diz: ele [Rafael] é o meu marido. Rafael: nós vamos viajar para outra cidade. Camila! Entra dentro do ônibus pra você ir dirigindo. Beto contesta: mas quem dirige é o homem, mulher não sabe dirigir. Rafael: sabe sim. Beto (dirigindo-se a Rafael): por que você não vai dirigindo? Rafael: porque o ônibus é dela.

Esse episódio é particularmente interessante por mostrar as diferenças entre as crianças na forma como elas apreendem os valores e símbolos culturais relacionados às concepções de gênero repassadas pela família, escola e a mídia em geral. O questionamento feito por Beto traduz a noção convencional que correlaciona diferença sexual biológica a gênero e sustenta o modelo hegemônico de oposição binária entre os sexos. Já Rafael denuncia as dissonâncias entre o masculino e o feminino e a arbitrariedade desta polarização. Essas duas posições expressam bem a idéia de Butler sobre a “*inteligibilidade de gênero*” à medida que “*criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero.*” (BUTLER, 2003, p. 39).

Nesse sentido, o brincar pode se configurar como meio de expressão da multiplicidade subversiva dos gêneros e a brinquedoteca, por sua vez, como um espaço de emersão desta. Ao viabilizar as condições necessárias, as crianças se permitiam transitar entre os dois pólos (masculino e feminino)

para além das dicotomizações, revelando a instabilidade da construção dessa estruturação binária.

O episódio "*Homem e Mulher*" é bem ilustrativo do prazer criativo que as crianças experimentam ao se deslocarem entre os diferentes papéis de gênero. Bruno convida a pesquisadora para brincar de Barbie. Bruno: qual você vai querer ser? Toma essa. É sua filha. Você está grávida. Não, eu estou grávida. E os bebês vão nascer! Pesquisadora: Aonde? Bruno: na barriga. Rafael, que observava a brincadeira, diz: é no hospital, seu besta. Guilherme e Tiago, que também observavam, entraram na brincadeira. Guilherme (vestindo a roupa da boneca): vou ser mulher. Tiago: e eu vou ser seu marido. Guilherme: então, vamo brincar de casamento? Tiago: vamo.

Nos limites da brinquedoteca outras crianças também foram se permitindo ultrapassar as barreiras impostas pelas regras normatizadoras dos gêneros. A potencialidade, versatilidade e flexibilidade do brincar infantil produziam rupturas nas convenções atribuídas aos papéis sociais de gênero. No episódio "*Eu sou menina!*" Beto e Bruno demonstram um enorme contentamento ao adentrar o universo feminino. Beto, colocando o vestido da boneca, diz: eba, eu sou menina! Bruno: e eu também. Logo em seguida muda a cena e Beto diz: vou colocar a roupa do palhaço. Bruno: mas você não queria ser menina? Beto: mas agora eu quero ser palhaço!

Essas possibilidades transitórias de configurações identitárias de gênero permeadas de ambigüidades e incoerências operam como lugares de denúncia e ruptura das reificações do binarismo assimétrico masculino-feminino, propiciando a instauração de processos de singularização.

Segundo Judith Butler (2003), a descontinuidade na repetição estilizada de atos, condicionada pela incorporação da normatização do gênero, é o que permite novas produções e transformações das referências identitárias para além das estruturas restritivas da hegemonia masculinista e da heterossexualidade compulsória. É por meio dela que se inscreve a ação que possibilita a variação da repetição, tornando possível a subversão da identidade, na qual, abre-se espaço para a multiplicidade e a pluralidade em que os arranjos de gênero podem se configurar.

Desta forma, acreditamos que oferecer às crianças um ambiente democrático que respeite e propicie expressões do masculino e do feminino de forma diversa e plural, significa favorecer as possibilidades subversivas do gênero. Um ambiente de liberdade no qual a criança possa se expressar como quiser sem correr o risco de ser censurada ou ridicularizada.

Entretanto, a aceitação e compreensão de comportamentos e brincadeiras infantis que não obedeciam às normatizações do gênero dificilmente ocorriam na instituição, fora do contexto da brinquedoteca. Em geral eram objeto de críticas e discursos normatizadores fundamentados em identidades de gênero construídas segundo a matriz hegemônica, falocêntrica e heterossexual, como observamos no episódio seguinte em que Guilherme brincava de "ser menina". Vestido com a roupa da boneca, ele

foi até o bebedouro, localizado fora da brinquedoteca. Quando retornou, disse: “A tia riu de mim!”. O que ela fez? Questionamos. Ele respondeu, triste e constrangido: “ela apontou para mim (demonstrou com o gesto) e riu”. Quando abrimos a porta para ele entrar, observamos que algumas crianças que passavam também riram e debocharam dele chamando-o de “mulherzinha”. Mas isso não o impediu de continuar brincando vestido com a roupa da boneca.

Por não corresponder às expectativas reificadoras de gênero outra criança, Bruno – era alvo de constantes especulações quanto à sua sexualidade e masculinidade por suas preferências no brincar, forma de se expressar, jeito de ser e se relacionar com as outras crianças. O fato de Bruno gostar de se vestir (fantasiar) como menina e brincar com bonecas, transgredindo o comportamento socialmente esperado dos meninos, que “normalmente” preferem “brinquedos masculinos”, alcançou significativa importância no contexto institucional. Visto como um personagem atípico, ele provocava reações de espanto, surpresa, risos, seguidas de comentários irônicos, depreciativos e até mesmo perversos. Na instituição, a brinquedoteca era o único lugar seguro onde ele tinha liberdade de expressar seus desejos e fantasias no brincar.

Em um dos nossos encontros, Bruno perguntou se podíamos brincar juntos. Isto acontecia freqüentemente, talvez, pelo fato dele sentir-se mais à vontade com a pesquisadora para expressar sua preferência pelas “brincadeiras femininas”, nas quais sempre atuava como menina. Quando se aproximava de outras crianças brincando com a boneca, Bruno era imediatamente identificado como “menininha”. “O Bruno é menininha, só gosta de brincar com coisa de mulher”, disse, certa vez, Lucas. Nesta afirmação, há uma associação direta entre uma referência identitária com relação à categoria de gênero e os objetos (brinquedos) que a criança utiliza para brincar, prevalecendo assim, a concepção de que existem brinquedos específicos para meninas e para meninos.

Kathryn Woodward (2000) fala da associação entre identidade e diferença, explicitando que para a produção de uma identidade é necessário que exista outra divergente que forneça as condições de sua existência. E esta diferenciação, por sua vez, é estabelecida por uma marcação simbólica (no nosso exemplo, a boneca), a qual define mediante sistemas classificatórios quem é excluído e quem é incluído nas relações sociais.

Ainda segundo esta autora, algumas diferenças são vistas e representadas como mais importantes do que outras – numa relação nítida de poder –, estas são configuradas por uma hierarquia de valores elaborada e praticada por nossa sociedade. Neste caso, um menino que brinca com bonecas é visto como diferente dos outros e numa posição inferior, já que não corresponde aos padrões da masculinidade hegemônica. Ao afirmar uma identidade divergente ao outro, estando num lugar de poder, instituído pela fala, ele exclui o outro, colocando-o numa posição de

submissão e silenciamento, acarretando conseqüências para a constituição da subjetividade de todos os envolvidos.

Como a identidade é marcada por símbolos e na nossa cultura a boneca representa diretamente o universo feminino, impregnada de valores estéticos, isto faz com que Lucas denomine Bruno como menininha, atribuindo uma identidade de gênero feminina ao colega. Assim, a boneca funciona como um significante importante para demarcar a diferença entre os dois meninos, um brinca com este objeto lúdico e o outro não brinca.

Bruno, por sua vez, parece aceitar a afirmação dos colegas quando diz *"eu gosto de ser menina!"* reafirmando sua preferência por brincar com bonecas. Essas experiências influenciam a sua construção identitária uma vez que a *"identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem"* (CAVALLEIRO, 2000, p. 19).

Ao admitir que *"gosta de ser menina"* e brincar com brinquedos associados ao universo feminino, Bruno passa a ser identificado com os discursos que o definem como gay, vivenciando assim, aos cinco anos de idade, os efeitos do preconceito em uma sociedade marcada pela homofobia. Conforme Judith Butler (2003, p. 190) *"a homossexualidade é quase sempre concebida, nos termos da economia significativa homofóbica, tanto como incivilizada quanto como antinatural"*.

Mesmo no contexto da brinquedoteca Bruno era uma criança bastante sozinha. Sua inserção nas brincadeiras de grupo ocorria sempre em posições subalternas, sendo acolhido mais entre as meninas do que entre os meninos. Frequentemente era objeto de xingamentos (*"boiola", "viado", "mulherzinha"...*) por parte dos coleguinhas, e também alvo do olhar vigilante e repressor dos educadores que não aceitavam seu comportamento "divergente". Na instituição, poucas foram as manifestações de apoio e acolhimento entre o grupo de pares, principalmente, em relação aos meninos. O episódio a seguir retrata um desses raros momentos. No refeitório, dirigindo-se para um grupinho de meninos Bruno diz: eu sou chique! Guilherme: tia, o Bruno falou que ele é chique porque usa maquiagem. Tiago: pára com isso, Bruno, ocê é homem!

Em outra situação, também fora da brinquedoteca, durante uma visita à Casa do Brinquedo, instituição municipal de recreação infantil, Bruno permaneceu o tempo todo isolado, apenas folheando livros de estórias infantis. Quando a pesquisadora lhe perguntou se queria brincar com os brinquedos ele respondeu que não porque sabia que estava sendo observado pelas professoras, a pedido da mãe que o proibira de brincar com bonecas.

Os conflitos surgem quando a identidade de gênero não corresponde à supostamente considerada "correta" dentro da lógica binária e essencialista. Isto desestabiliza os adultos que convivem com a criança (educadores, pais) e eles, frequentemente, procuram justificativas nos paradigmas saúde-doença, normal-patológico. Daí o incômodo com o comportamento de Bruno que, ao se desviar do "normal", reivindica novas possibilidades de

singularização e subjetivação. Esta ameaça da estabilidade, da integridade subjetiva pode ocasionar medos e ansiedades referentes à nossa própria sexualidade, tornando mais seguro localizar o “problema” no outro. Com isso busca-se impedir novas formas de ser e estar no mundo.

Além disso, esse incômodo pode evidenciar uma preocupação com a futura orientação sexual da criança, revelando medos, fantasias e preconceitos dos adultos quanto a determinadas formas de exercer a sexualidade, mais especificamente, a homossexualidade. “É importante que se compreenda que o fato de o menino brincar com uma boneca ou de uma menina brincar com carrinho não significa que eles terão uma orientação homossexual” (FINCO, 2003, p. 98). As crianças “quando brincam de fantasia ou de faz-de-conta, experimentam e representam papéis que estão para além das convenções sociais e determinações de gênero” (SAYÃO, 2003, p. 76).

Uma outra criança - Lara - destacou-se no grupo ao assumir posicionamentos firmes na contestação das normatizações de gênero impostas socialmente. Ela freqüentemente brincava com carrinhos e era alvo de censura tanto por parte dos meninos quanto das meninas. Mas ela sempre reagia com firmeza. Em um desses episódios, Rafael disse: Laura é homem. Está brincando de carrinho. Lara respondeu: o que que tem? Eu gosto. Lá em casa eu brinco com os brinquedos do meu irmão, que é grande.

Em um outro episódio, Camila a criticou: a Lara está brincando de coisa de homem. Lara rebateu enfaticamente: o que que tem! o que que tem! o que que tem! Bia, entrando na conversa disse: tem que é de homem. Você é homem! Lara respondeu: você que é homem porque tá me chamando de homem.

Em situações semelhantes envolvendo Bruno, Lara saiu em defesa dele. No episódio “Piscina de bolinhas”, Beto, aproximando-se da barraca perguntou: quem tá aí? Rafael (ironicamente): é a Bruna, não, é o Bruno. Bruno (vestido com a roupa da boneca): é pra me chamar de princesinha. Rafael: ele é boiola. Irritada com a cena Lara interfere: pára de chamar ele de boiola. Ele é pequeno ainda. Marcelo: mas quando ele crescer todo mundo vai chamar ele de mulherzinha. Lara: e daí? o problema é dele.

Esses episódios reafirmam o que diz Butler (2003): os sujeitos não são receptores passivos dos discursos culturalmente construídos nas relações sociais que os circunscrevem. Ao contrário, eles podem assimilá-los, contestá-los e transformá-los, num processo constante de significações e ressignificações, deixando ou não se governar por eles. Desta forma, a autora chama atenção para os processos de singularização na constituição das identidades de gênero, as quais se apresentam como transitórias, instáveis, voláteis, múltiplas, em constante devir. Esse modo de pensar nos permite olhar para as brincadeiras infantis que transgridem a oposição binária como expressões da singularidade, num processo dinâmico de subversão da identidade.

## **Considerações finais**

Os contextos educativos são espaços gendrados constituídos por discursos e práticas que produzem e reproduzem as hierarquias de gênero, segundo a lógica binária homem/masculino versus mulher/feminino. Estas instituições não somente expressam as distinções de gênero, elas as instituem através de condutas, símbolos e palavras que vão sendo aprendidos, incorporados, confirmados, negados, criados e transformados, incessantemente, por meninos e meninas, nas relações sociais.

Mas a pesquisa mostrou que a incorporação desses processos não ocorre de maneira passiva pelas crianças. Ao contrário, a criança tem um papel ativo na assimilação dos valores culturais e na atribuição de significados às diferenças de gênero. Essa capacidade ativa foi verificada nos diversos momentos lúdicos propiciados pelo brincar, quando elas expressavam suas opiniões a respeito do masculino e do feminino, problematizando as representações engendradas pela cultura e introduzindo novas dimensões interpretativas às questões suscitadas nas relações com os pares. Nesse sentido, o brincar se evidenciou como um meio privilegiado que permite às crianças transcender as fronteiras delimitadas pela estruturação binária.

Não obstante, percebemos nos discursos das educadoras e, até mesmo nas falas de algumas crianças, uma tendência a estereotipar ou rotular negativamente manifestações (subversivas) que não correspondem à normatização de gênero imposta pela sociedade. Exemplo disso é interpretar a preferência de Bruno por bonecas como uma tendência gay, aprisionando-o dentro de um modelo identitário.

A ausência de uma formação adequada das educadoras sobre questões de gênero e desenvolvimento infantil evidenciava-se na angústia relatada por elas diante de situações em que não sabiam como agir com as crianças e suas famílias. Isto, por sua vez, fazia com que buscassem justificativas na patologia para os comportamentos divergentes – muitas delas consideravam o comportamento do Bruno *“anormal”*; *“patológico”*. Apesar de verbalizarem a necessidade de buscar recursos teóricos e meios para trabalhar estas questões, o que se destacava na maioria dos discursos era a preocupação em respaldar práticas e técnicas reguladoras dos corpos, que produzissem identidades sexuais e de gênero coerentes com uma matriz heterossexual sustentada por hierarquias entre feminino e masculino. Referindo-se ao Bruno uma das educadoras disse: *“a gente tem, pelo menos, que mostrar que, realmente, ele é um menino”*.

Suely Rolnik (1996) afirma que quando processos de singularização dos modos de subjetivação irrompem em cena, perturbando as configurações identitárias tidas como permanentes, estabelecidas e harmônicas, o que se observa é um esforço no sentido de perpetuação da homogeneização das identidades de gênero conforme a lógica de representação binária. Segundo a autora, esta intolerância com relação ao engendramento de diferenças exige uma modificação na política de subjetivação que está em vigor.

A perspectiva de gênero, desenvolvida segundo o referencial pós-estruturalista, busca romper com estas perspectivas essencialistas, universais e inexoráveis. Concebe as identidades como configurações abertas e provisórias do eu, em processo contínuo de constituição e transformação no qual o sujeito tem uma participação ativa. Esta postura teórica permite olhar o brincar das crianças como expressão da diferença e da singularidade em que os gêneros podem se configurar, desconstruindo assim o pensamento dicotômico construído segundo a lógica binária que opõe e/ou hierarquiza o masculino e o feminino.

Desta forma, acreditamos que essa perspectiva crítica é extremamente útil no processo de discussão e transformação de práticas educativas normativas e preconceituosas reproduzidas por educadores em instituições infantis, pois permite uma compreensão mais ampla da diversidade e pluralidade dos processos de subjetivação e singularização. Possibilita olhar a criança como um ser social ativo e criativo que não incorpora a cultura passivamente, mas sim atribui significados diferenciados às suas experiências conforme observamos nos episódios lúdicos aqui analisados.

## **Notas**

\* Beatriz Belluzzo Brando Cunha é presidente da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional). Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia Escolar pelo IPUSP. Conselheira Coordenadora da Comissão de Psicologia e Educação e da Comissão Gestora do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. E-mail: beatrizbelluzzo@gmail.com

\*\* Maria de Fátima Araújo é Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, UNESP/Assis. Pesquisadora do NEVIRG – Núcleo de Estudos sobre Violência e Relações de Gênero. E-mail: fatimaraújo@uol.com.br

\*\*\* Renata Fernanda Fernandes Gomes, psicóloga e Mestre em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, UNESP/Assis. Pesquisadora do NEVIRG – Núcleo de Estudos sobre Violência e Relações de Gênero. E-mail: renataffg@yahoo.com.br

## **Referências**

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

- CAVALLEIRO, Eliane Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.
- CIPOLLONE, Laura. Diferença sexual, dimensão interpessoal e afetividade nos contextos educacionais para a infância. **Pro-Posições** (14), Campinas, 2003.
- CONTI, Luciane; SPERB, Tania. O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 17(1), Brasília. 2001.
- CRUZ, Tânia Mara; CARVALHO, Marília Pinto. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos PAGU**, Campinas, (26), 2006.
- FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições** (14), Campinas, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GOMES, Renata Fernandes. **Infância e diversidade: um estudo sobre significações de gênero no brincar.** 2005. 183 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pró-posições.** Campinas, 19(3), 2008.
- LOURO, Guacira. **Gênero, educação e sexualidade.** Uma perspectiva pós-estruturalista. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAIS, Maria Lima. **Conflitos e (m) brincadeiras infantis: diferenças culturais e de gênero.** 2004, Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2004.
- PONTES, Fernando Augusto; MAGALHÃES, Celina Maria. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica.** Porto Alegre, 2003.
- RAGO, Margareth. Descobrimo historicamente o gênero. **Cadernos Pagu.**(11), Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 1998.
- RIBEIRO, Jucélia Santos. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cadernos Pagu**, Campinas, (26), 2006.
- ROLNIK, Suely. **Guerra dos gêneros & guerra aos gêneros.** Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade da Pós-Graduação de Psicologia Clínica, PUC/SP, 1996. (mimeo).
- SAYÃO, Deborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-Posições** (14), Campinas, set./dez, 2003.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade** (20), Porto Alegre, 1995.

\_\_\_\_\_. Prefácio a Gender and politics of history. **Cadernos Pagu** (3,) Campinas/SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 1994.

SOUZA, Fabrício; RODRIGUES, Maria. A segregação sexual na interação de crianças de 8-9 anos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 2002.

SOUZA, Leonardo Lemos. A construção de modelos de gênero e sua problematização no contexto escolar. In: ARAUJO, M.F. e MATTIOLI, O. (orgs) **Gênero e Violência**. São Paulo: Arte & Ciência/Unesp, 2004.

SOUZA, Marilene; SATO, Leny. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. **Psicologia USP** (12), São Paulo, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WANDERLIND, Fernanda. et. al. Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares em uma brinquedoteca. **Paidéia**, Ribeirão Preto, 2006.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org e trad). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

Recebido em: abril de 2011.

Aprovado em: agosto de 2011.